



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SUZY ÉLIDA LINS DE ALMEIDA

DIALOGISMO E PROCESSOS DE (AUTO) FORMAÇÃO EM TEATRO: O ELOGIO
DA EXPERIÊNCIA

FORTALEZA

2013

SUZY ÉLIDA LINS DE ALMEIDA

DIALOGISMO E PROCESSOS DE (AUTO) FORMAÇÃO EM TEATRO: O ELOGIO DA
EXPERIÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Arte, Espiritualidade e Formação Humana.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Bessa Linhares.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

- A451d Almeida, Suzy Élide Lins de.
Dialogismo e processos de (auto) formação em teatro : o elogio da experiência / Suzy Élide Lins de Almeida. – 2013.
196 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Movimentos sociais, educação popular e escola.
Orientação: Profa. Dra. Ângela Maria Bessa Linhares.
1. Teatro na educação. 2. Arte na educação. 3. Educadores – Formação. I. Título.
- CDD 371.399
-

SUZY ÉLIDA LINS DE ALMEIDA

DIALOGISMO E PROCESSOS DE (AUTO) FORMAÇÃO EM TEATRO: O ELOGIO DA
EXPERIÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Arte, Espiritualidade e Formação Humana.

Aprovada em: 24 / 07 / 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Bessa Linhares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Gilberto Andrade Machado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof^a. Dr^a. Celecina de Maria Veras Sales
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Agradeço a Deus,
à artista Ângela Linhares,
Ricardo Guilherme,
Yuri Yamamoto,
Luiz Carlos Murakami e Lourdes (Batian)
e aos meus filhos Marina Guilherme e Davi
Murakami.
A minha mãe Margelba e ao meu pai Zairton.

RESUMO

Nossa pesquisa trata dos processos de (auto) formação de sujeitos quando na experiência dialógica mediada pelo teatro. Problematizando teorias e práticas de formação oferecidas pelas instituições aos educadores nas últimas décadas, principalmente no que se refere à mediação da arte, objetivamos neste estudo identificar e descrever elementos para uma reflexão sobre a auto-formação, a hetero-formação e a eco-formação pessoal nos contextos de criação dramaturgica e de encenação compartilhados por educadores artistas. Utilizamos como metodologia as Histórias de Vida e Formação, a pesquisa (auto) biográfica assim como o Dispositivo de Imersão Teatral, espaço dialógico, envolvendo diário de transcorpo, entrevistas reflexivas e análise de textos escritos, imagéticos e de documentos vídeo-fonográficos da cena teatral. Como base teórico-metodológica recorreremos principalmente aos estudos de Josso (2004), Warschauer (2001), Pineau (1988), Benjamin (1994) e Grotowski (1987). Observamos em nosso trabalho de pesquisa os seguintes aspectos: os dialogismos e os processos de criação em arte constituem – se como experimentação de si, vista enquanto algo que afeta o outro e nos afeta; o teatro é uma experiência lúdica de aprendizagem responsável pela produção de uma forma de conhecimento estético que implica em movimento de auto-organização de si; há uma valorização da heteroformação nos processos de criação teatral. Este tipo de aprendizagem com o outro, no corpo a corpo dos ensaios que a presença obriga, expressa dimensões tais como experiencial – onde o fazer media a formação do artista e do educador de teatro; – presencial – porque o teatro possui como centro o ator com sua presença cênica; – dialógica – onde o diálogo permeia todo o percurso do aprender-ensinar; os dialogismos instaurados pela experiência do exercício de teatro conduz à uma fase de autonomização na qual o artista educador cria uma ferramenta fora de seu corpo, campo de seu ser e com ela dialoga. É ele constituído também de corpo, e se movimenta e mobiliza os saberes de si, o saber ser e o saber-fazer. Os saberes se corporificam e se acham em correspondência com seu próprio corpo e se dirigem aos outros, para onde vai nosso desejo.

Palavras-chave: Educação. Arte. Experiência.

ABSTRACT

Our research deals with the processes of (self) training subjects when the dialogical experience mediated theater. Discussing theories and practices of training offered by the institutions to educators in recent decades, particularly with regard to the mediation of art, this study aimed to identify and describe elements to reflect on the self-training, hetero-training and eco-training staff in the contexts of theatrical creation and storyboard artists shared by educators. We use as the methodology Stories of Life and Training, research (auto) biographical and the Theatrical Immersion Device, dialogic space, journal transcópo involving reflective interviews and analysis of written texts, imagery and video phonographic documents theater scene. The theoretical and methodological basis resorted mainly to studies of Josso (2004), Warschauer (2001), Pineau (1988), Benjamin (1994) and Grotowski (1987). We observed in our research work the following aspects: the dialogismos and the processes of creating art form – whether as an experiment itself, seen as something that affects the other and affect us; the theater is a playful learning experience responsible for the production of a form of aesthetic knowledge which implies movement of self-organization itself; there is an appreciation of heteroformação in the theatrical creation processes. This type of learning with each other, in the melee of the tests that the presence forces, expressed dimensions such as experiential – where do mediates the formation of the artist and theater educator; – in person – because the theater has at its center the actor with his stage presence; – dialogical – where dialogue permeates the entire journey of learning-teaching; the dialogismos brought by the theater exercise experience leads to an increasing autonomy phase in which the educator artist creates a tool out of your body, your field and be with her dialogue. He is also constituted body, and moves and mobilizes the knowledge of themselves, how to be and know-how. The knowledge are embodied and find themselves in correspondence with his own body and head to the other, where does our desire.

Keywords: Education. Arts. Experience.

LISTA DE FOTOS

| | |
|---|-----|
| Foto 1 – Eu desenhando 1 | 24 |
| Foto 2 – Eu desenhando 2 | 25 |
| Foto 3 – Eu desenhando 3 | 26 |
| Foto 4 – Eu desenhando 4 | 27 |
| Foto 5 – Foto-linguagem: O Cheiro do Queijo | 41 |
| Foto 6 – Ricardo Guilherme menino em 1969 com 5 anos | 63 |
| Foto 7 – Ricardo Guilherme desenha Locus 68.COM.BR | 89 |
| Foto 8 – Ricardo Guilherme desenha Locus Tempotemporão | 90 |
| Foto 9 – Ricardo Guilherme escrevendo durante a entrevista..... | 93 |
| Foto 10 – Imagem fotográfica do espetáculo Tempotemporão..... | 100 |
| Foto 11 – Imagem fotográfica do processo de criação de Meire Love: primeiro esboço..... | 119 |
| Foto 12 – Imagem fotográfica do processo de criação de Meire Love: segundo esboço..... | 122 |
| Foto 13 – Yuri Yamamoto em autorretrato: imagem I..... | 124 |
| Foto 14 – Yuri Yamamoto em autorretrato: imagem II..... | 125 |
| Foto 15 – Yuri Yamamoto em autorretrato: imagem III..... | 128 |
| Foto 16 – Yuri Yamamoto em autorretrato: imagem IV..... | 132 |
| Foto 17 – Yuri Yamamoto em autorretrato: imagem V..... | 135 |
| Foto 18 – Yuri Yamamoto em autorretrato: imagem VI..... | 136 |
| Foto 19 – Yuri Yamamoto em autorretrato: imagem VII..... | 137 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 8 |
| 2 | A HISTÓRIA DE VIDA E A PESQUISA - ITINERÁRIOS E MARGENS | 18 |
| 2.1 | Pano de boca | 30 |
| 2.2 | Uma vereda nova? | 37 |
| 2.3 | O encontro furtado | 43 |
| 2.4 | O laço íntimo: artista e educador | 55 |
| 3 | A CENA ABERTA: A PERGUNTA PELA HETEROFORMAÇÃO | 62 |
| 3.1 | No princípio era o rito – e a magia | 65 |
| 3.2 | O ritual e o jogo ou brincadeira se escondem onde, no teatro hoje? | 68 |
| 3.3 | Ricardo Guilherme em gerúndio: os dialogismos de criação do Teatro Radical Brasileiro | 84 |
| 3.4 | Ror do tempo: quando a memória é uma fonte | 100 |
| 4 | A ECOFORMAÇÃO: QUANDO O GRUPO É O CAMINHO | 118 |
| 4.1 | Ensaaiando ainda formas de ser | 140 |
| 4.2 | Iracema via Iracema: uma experiência dialógica com a Companhia Pão de Teatro | 143 |
| 4.3 | Do Pirambu ao Benfica | 146 |
| 5 | AUTOFORMAÇÃO: O ELOGIO DA EXPERIÊNCIA | 153 |
| 5.1 | Dialogando com processos (auto) formativos dentro e fora da escola | 164 |
| 5.2 | Meire Love, na dança das ruas | 170 |
| 5.3 | Meire Love: instaurando um espaço de diálogo | 177 |
| 6 | CONCLUSÕES | 181 |
| | REFERÊNCIAS | 188 |
| | APÊNDICE A – QUADRO SÍNTESE | 193 |
| | APÊNDICE B – CHEIRO DO QUEIJO: UM MOVIMENTO DE CRAKLINGUAGEM | 195 |

1 INTRODUÇÃO

Nossa proposta investiga os processos dialógicos instaurados pela experiência de educadores artistas, buscando elementos para pensarmos (auto)formação em teatro. Pretendemos analisar uma experiência na qual os sujeitos da pesquisa instauram um espaço dialógico que inclui sua relação com a escrita dramaturgica, a encenação e os personagens criados e, também, realizam trocas dialógicas onde apreendem e socializam saberes e afeto.

A metodologia das Histórias de Vida e Formação será vivida por meio do que chamo de **Dispositivo de Imersão Teatral**, a ser utilizado como centro de um percurso que envolve: Diários de transcorpo (que escrevo) e Entrevistas dialógicas com textos escritos e imagens, bem como Documentos vídeo-fonográficos da cena teatral.

Trarei o Dispositivo de Imersão Teatral para todos os capítulos, que envolverão minha autobiografia, centrada na minha história de vida, caminhando para uma reflexão sobre a produção de si que se detém na minha vida como atriz-dramaturgica, chegando até a focalizar a construção da peça *Tempotemporão e Meire Love*, bem como o dialogismo que ela instaura. Chamamos, também, para esse concerto de vozes a história de vida e formação de Ricardo Guilherme, Yuri Yamamoto e Edneia Quinto (Tutti), que são artistas de teatro e educadores, especialmente dando-lhes relevo na reflexão sobre auto-formação e dialogismo. É importante anotar que todos estes componentes que são sujeitos da pesquisa são também educadores e toda a escuta analítica que faço visa situá-los como produtores de si, na perspectiva que toma Josso (2004), em sua metodologia de História de Vida e Formação.

Assim é que temos como objetivo principal compreender processos dialógicos que envolvem teatro e (auto) formação de artistas educadores, situando-me também como pessoa, educadora e artista, nesta produção reflexiva – como sujeito da pesquisa, portanto, além dos sujeitos supracitados. Bakhtin (2003) caracteriza dialogismo como o processo de interação entre textos que ocorre resultante do processo de polifonia tanto no ato de escrever quanto no de ler, o texto não sendo visto, então, isoladamente, mas sim atravessado por outros textos similares e/ou próximos. Dialogismo se dá a partir da noção de recepção/compreensão de uma enunciação como constituindo um território comum entre o locutor e o locutário. Pode se dizer que os interlocutores ao colocarem a linguagem em relação frente um a outro produzem um movimento dialógico Bakhtin (2003).

Crescemos e nos desenvolvemos em um contexto que proporciona uma socialização, e isso acontece a partir de processos e repertórios narrativos vividos no seio de uma cultura.

Problematizando teorias e práticas de formação oferecidas pelas instituições aos educadores nas últimas décadas, principalmente no que se refere à mediação da arte, procuro neste estudo identificar e descrever, analisando, percursos de (auto) formação, de modo a chegar a situar o movimento da pesquisa no contexto das histórias de vida, trazendo assim a reflexão sobre a auto-formação, a hetero-formação e a eco-formação pessoal.

Inspirada em Gaston Pineau (1988, p. 140), que propunha uma teoria de formação baseada em auto, hetero e eco-formação, Warschauer (2001) falava ser a auto-formação o caminho de auto direção que se toma, ao assumir-se como sujeito de sua vida e da história, em aproximações que fazem da autoralidade, autonomia e autorização aspectos importantes dessa trajetória. Também, a autoformação envolve uma apropriação do poder, da parte do sujeito, sobre sua própria formação (WARSCHAUER, 2001).

Já a heteroformação traz-nos o outro à cena, em nosso movimento de diálogo – um outro que se singulariza, em situações de interpelação e respostas mútuas, na realidade, em um contato presencial ao modo do ensino em ateliê. E a eco-formação traz-nos o ambiente – as coisas do ambiente também –, como um todo, com seus sujeitos coletivos, para comporem as cenas de aprendizagens.

No cenário discursivo inicial, nesse movimento, então, abordo o meu percurso como atriz e, também, como dramaturga, nesta perspectiva de ver processos (auto)formativos e dialógicos. Passeio pelas encenações construídas em diálogos com sujeitos de teatro e educação, quais sejam: 68.com.br; Figos da Figueira; Tempo Temporão; Nem e o Bando; Noiada; Gatos Pingados; O Cheiro do Queijo e Meire Love, que trabalharei com mais profundidade no último capítulo. O que desejo nesse primeiro cenário discursivo é situar a construção da pesquisa no seio mesmo da minha história de vida.

Traço, nos demais capítulos, delineamentos onde busco identificar e descrever elementos (auto)formativos no contexto da trajetória dos sujeitos que atuam no grupo, e que trabalham com educação e teatro, recortando a relação dialógica dos sujeitos da pesquisa com a escrita dramaturgical, a encenação e os personagens criados.

Em um movimento que chamo de imersão teatral, crio, pois, um dispositivo para flagrar o que busco na pesquisa, capaz de compor a multidimensionalidade da reflexão-ação em teatro e educação, como modo de não só trazer a escrita, mas a rica imagética sobre o fenômeno teatral, nos diálogos com os sujeitos da pesquisa, todos artistas e educadores.

A escolha dos sujeitos da pesquisa recai sobre mim, conforme explico a seguir, e, em sequência, chamo o criador do teatro radical, Ricardo Guilherme, logo no segundo capítulo, por ter convivido longo tempo de minha vida como artista, com sua estética e

participado de produções e encenações conjuntas com ele. De sua dialogia interrogo sobre heteroformação, uma vez que tradicionalmente esse movimento era preponderante no ensino, e só mais recentemente se sabe que o professor convoca o grupo-classe, nos ensinamentos formais, para assumirem-se como grupo, que o educador vai nutrindo, sem deixar de coordená-lo. Se Ricardo Guilherme não traz essa formação em teatro, nesses moldes de díade professor-aluno em instituições formais, nos traz, contudo, experiências que, como disse Benjamin (1994), trazem de volta a relação ensino-aprendizagem como nos moldes do mestre-discípulo, nas corporações de ofício, antes do industrialismo.

A importância da estética radical, criada por Ricardo Guilherme, deverá ser desvelada, agora do ponto de vista também de sua voz, em diálogo com outras, sobre sua escrita, encenação e construção de seus personagens como ator. O radical aqui comparece por meio da voz de seu criador e pensador, e será importante ver como seu pensamento se movimenta, junto aos outros com quem dialoga, ao longo de décadas de trabalho teatral, comparecendo na cena do nosso estado e país, em especial.

Focalizaremos, pois, a reflexão da (auto)formação de Ricardo Guilherme, trazendo sua práxis teatral, para que sua leitura nos faça ver processos de diálogo com o outro em uma tentativa de flagrar processos de (auto)formação.

O segundo sujeito escolhido, cuja voz terá relevo nesta tese, será o ator, dramaturgo e diretor teatral Yuri Yamamoto. Sua escolha recai também na acentuada projeção e participação na cena teatral cearense e brasileira, mas também o elejo por partilhar de diálogos comigo em minhas encenações, e com os outros sujeitos da pesquisa. Também, Yuri Yamamoto é educador e é interesse mostrar estes dois âmbitos de produção de si: o de ser artista, com uma estética própria e o de ser educador, atuando na formação de outros sujeitos, como também de artistas de teatro e educadores. Criador, ator e encenador do Grupo Bagaceira de Teatro, em particular, este sujeito da pesquisa nos auxilia a refletir sobre contextos grupais de teatro e educação, partindo de sua história de vida e chegando a processos de criação dialógicos. Ainda, Ednéia Quinto nos oferta diálogos importantes, capazes de nos fazer aprofundar a pesquisa sobre formação em teatro.

Ao descrever e analisar o dialogismo que envolve a reflexão sobre (auto)formação e o teatro, processo reflexivo instaurado, parto, pois, do dialogismo com Ricardo Guilherme, com Yuri Yamamoto, Ednéia Quinto (Tutti) e chego à construção da peça *Tempotemporão* e *Meire Love*, matéria prima de nossa análise sobre formação, aqui enfocando precipuamente a autoformação.

Detalhando mais, devo dizer que busco identificar e analisar elementos formativos deflagrados pelo diálogo entre estes sujeitos da pesquisa, incluindo-me eu também junto a eles, abordando processos de autoformação, heteroformação e eco-formação, como sendo, respectivamente, o caminhar para si dos processos formativos, o Outro e o Grupo ou ambiente coletivo.

Nosso quadro de matérias é estruturado, portanto, em quatro capítulos conforme detalharemos a seguir e que, por sua vez, são transversalizados por um Dispositivo de Imersão Teatral, como anunciei e que envolve Diário de Transcorpo, uma escrita pessoal que também é reflexiva e traz diálogos internos; Entrevista Dialógica com escrita de textos e imagens, que pode envolver textos de caráter dramaturgico e imagens que funcionam no processo de criação em arte, além de analisar documentos vídeo fonográficos.

O recurso que nomeio de Diário de Transcorpo surge da necessidade de ampliar o meu olhar sobre o objeto estudado, situando-me como sujeito que fala e assumindo ser o exercício da pesquisa um movimento de (auto) formação também e um trabalho de autoria de si, que nos inclui no processo, sempre mediado pelo outro (também em formação) de forma intensa, inteira e (auto) transformadora, desaguando tudo, ora feito maré, retraindo-se, temos o grupo como ambiente formador que, aqui, traz uma formação predominantemente experiencial.

Ainda, ressalte-se que o Dispositivo de Imersão Teatral por mim criado tem o objetivo de registrar as dinâmicas íntimas e metamorfoses pessoais, mas também dialógicas, que lidam com especificidades da criação dramaturgica e da encenação, por alcançar também um registro da visualidade importante, uma vez que lida com texto e imagem.

Quadro de matérias

No **Primeiro Capítulo** tento situar o sujeito-pesquisador como problema, buscando a partir da definição de caminhos teórico-metodológicos da pesquisa, chegar a tecer também conversações sobre minha história como artista de teatro e educadora, iniciando a tese pela minha própria busca pessoal.

Trago como objetivo principal, portanto, além de descrever os movimentos da pesquisa que farei, a análise da narrativa de minha história de vida como educadora e artista, considerando os entrelaçamentos dos mundos da arte e da educação, assim como seus pontos de tensão, de maneira a reconstituir percurso que possam trazer conversações sobre processos

formativos que vislumbro e desvelo junto aos impulsos que erguem a construção do objeto pesquisado.

Elejo iniciar minha caminhada apresentando as dimensões pessoais e íntimas que permeiam o trabalho de pesquisa científica, fazendo com que este constitua campo analítico significativo na tese e que permita desvelar componentes de um universo maior, em que me insiro também como pesquisadora.

O percurso da pesquisa, desde este **capítulo primeiro**, que aborda minha história de vida e formação, também utiliza o Dispositivo de Imersão que, como anunciamos, deverá transversalizar a tese e o intenso dialogismo que ele traz em cena.

Debruço-me sobre experiências artísticas em que atuo ora como atriz, ora como dramaturga e diretora de teatro, junto aos grupos Pesquisa de Teatro, do Teatro Radical Brasileiro; da Companhia Pã de Teatro, e junto ao Grupo Bagaceira de Teatro, que encena a peça Meire Love, cuja abordagem, reitero, exige um olhar que se dará relevo, em capítulo último desta tese, por clarificar processos de diálogo e formação que julgo válidos de serem analisados em profundidade.

Trazer os deslocamentos de meu olhar, desbravar a dominância da atriz no contexto educador, que realiza estranhamentos importantes, e ao contrário, a devassa da educadora junto à atriz em cena e à dramaturga, e, nesse movimento perceber elementos sobre formação e dialogismo em educação é o que se vai tentar capturar nessa ensaística do capítulo primeiro.

Penso que é um ponto de vista epistemológico situarmo-nos como sujeitos no olhar da pesquisa qualitativa, em especial quando ela possui caráter marcado de intervenção. O aspecto construcional da pesquisa, desde este momento aqui aparece, ao deixar ver minha experiência de formação em teatro e educação, entremeada por relatos de minha infância no Pirambu e chegando a minhas produções artísticas. Imagens, desbordamentos, apagamentos e margens desde logo se misturam e refratam meu olhar ao tempo em que caminham na direção da pesquisa.

Percorro lugares e entre-lugares: a Graduação em Pedagogia, na UFC; a escola pública da Serrinha, alvo da minha pesquisa do mestrado em educação; o meu quartinho da residência universitária; O Curso de Arte Dramática (CAD), grupos diversos e os trajetos dos ônibus, onde eu me via entre campos de experiência diversos.

Por último, acerco-me dos momentos vivenciados por mim na escola pública (EMEIF) Rosalina Rodrigues, instituição pertencente à rede de escolas de ensino fundamental

da Prefeitura Municipal de Fortaleza, onde desenvolvi um projeto com jovens da comunidade Rosalina, que envolvia Roda de Conversas com Versos.

Dessa maneira é que busco falar de mim a partir das interações estabelecidas com os outros de minha vida e que comparecem nos trabalhos de teatro, de educação e nos entrelaçamentos que os corporificam sob a forma de imagens e reflexões, e se extravasam deles. São conversações extensas que me constituem, em minha singularidade, e que chamam espaços e tempos vividos para dizerem-se também no tempo de agora da pesquisa.

Josso (2004), reiteramos, é o chão deste meu olhar pesquisador, que segue a trajetória dos estudos teórico-práticos sobre História de Vida e Formação, que é a metodologia eleita nesta tese e que auxilia a situar minha (s) trajetória(s) de vida (s), nos contextos de uma reflexão sobre formatividade e dialogismo.

No **segundo capítulo** tenho como objetivo trazer Ricardo Guilherme para uma suspensão crítica ou reflexiva sobre seus processos de (auto) formação que encerram rico diálogo na dança da escrita dramaturgical, encenação e construção do personagem. A sua leitura de sua (auto)formação é atravessada por diálogos intensos e densos com a estética criada por ele, o teatro radical, junto a sujeitos que dela participaram, principalmente eu, sujeito também a pesquisa. Nesse diálogo que se desvela, entre Ricardo e eu, reitero, como entre outros sujeitos por ele referenciados e que chamam uma discussão sobre formação, abordo a questão da heteroformação, de uma forma que chama a reflexão sobre o outro na relação de ensino-aprendizagem em teatro, partindo da ideia de narração e transmissão de saber, em teatro.

É importante assinalar, aqui, também, a ação do grupo Radicais Livres, que se desenvolveu desde 1992, mediante estudos e encenações que, nos últimos anos, se caracterizam por uma produção cênica que vai às ruas dizer-se mediante a Companhia Pã de Teatro.

No **terceiro capítulo**, ao buscar a voz de Yuri Yamamoto, em particular, devo situar seu diálogo com uma estética pós-moderna, ouvindo-o como um diretor e pensador como que de uma estética do precário. Os rastros da sua (auto)formação, que se buscará, irão nos trazer também o sua atuação na educação social e junto aos que com ele também dialogam, abordando a imagética na criação teatral, em suas nuances. Aqui teremos uma reflexão mais centrada em eco-formação – essa possibilidade de aprendermos em grupo, em ambientes coletivos que funcionam como formadores.

Elegemos, portanto, como cenários discursivos quatro ambiências dialógicas que nos trazem uma complexa teia de questões sobre autoformação e dialogismo, a partir da

perspectiva do teatro, chegando a uma discussão sobre autonomização do trabalho dos grupos de teatro. Através de um estudo das reflexões de artistas e educadores pensamos ser possível entendermos também aspectos do cenário teatral em evolução hoje.

Por último, apresentamos ainda no **quarto capítulo**, de forma analítica, o vasto movimento de reflexão e análise quando da construção da peça *Meire Love*. Pontuo aqui questões do campo da criação dramaturgica, mas abordo particularmente o diálogo que ao produzir a encenação tive de travar com os sujeitos da pesquisa: Ricardo Guilherme, Yuri Yamamoto, Grupo Bagaceira, em especial a questão da experiência, autoralidade e autonomia.

Do referencial teórico-metodológico

Dialogo, nessa tese, também com os autores Groppo (2000), Abramo (1997), Matos (2005), Sposito (1993), Peralva (1997) que me auxiliam numa visão de juventudes. Dominicé (2006) coloca em questão formas tradicionais de se tomar trajetos biográficos e Josso (2004), que me conduz em um caminhar para si, me leva da história de vida à tese.

Pavis (1999), que me instrui na leitura da arte da prática teatral; Walter Benjamin (1994) em sua reflexão sobre experiência e narração; Bachelar (sobre a poética do espaço) e Bakhtin (2003), que me auxilia a pensar em dialogismo como essa ação discursiva e polifônica, entre sujeitos e textos, mas também com Macedo (2010), com a questão da autonomização e da autorização nos exercícios formativos e Tardif (2002) sobre formação docente.

Bião (2000) auxilia meu olhar a amparar-se junto ao eixo epistemológico da pesquisa, pinçando aspectos da interdisciplinaridade, já que minha pesquisa envolve teatro e educação. Instruo minhas referências sobre corpo com Deleuze (2002) e Gil (1997) e Grotowski (2007). Lehmann (2007) nos traz reflexões sobre o teatro pós-dramático. E Barba (1991, 2009); e Burnier (2001), nos ajudam nas reflexões sobre a especificidade do teatro e a espetacularização do corpo em cena.

O conceito de **dialogismo** assumido em nossa pesquisa aproxima-se da noção explorada nos trabalhos de Bakhtin (2003) e Fiorin (1994), pois ambos, ao analisarem *o processo da linguagem*, apresentam tal fenômeno como essencialmente dialógico, ou seja, *todo e qualquer enunciado pressupõe a existência do outro como parte fundante*. (BAKHTIN,2003). Assim, ao pensarmos os processos de formatividade, partimos do entendimento de que a construção dos discursos deve ser ancorada na perspectiva do outro com o qual estamos nos relacionando, daí a centralidade dos processos dialógicos. Este

conceito tanto nos servirá para compreender, então, os processos formativos desenvolvidos pela **gente de teatro** (e que podem ser mediados por instituições responsáveis por formação de educadores), quanto nos servirá para observarmos os processos autoformativos em outros contextos, não formais, pois, de onde se pode estudar o diálogo entre estes sujeitos e com a escrita dramaturgica, a encenação e a construção dos personagens.

É que se sabe que a linguagem é essencialmente dialógica e o dialogismo que ela nos traz é o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem entre o eu e o outro, daí a necessidade de em (auto) formação de gente de teatro pensarmos nos outros com quem dialogamos dentro da linguagem.

Também, a relação entre sujeito e sua escrita dramaturgica, cênica e com os personagens construídos na cena teatral, se focalizará, nessa perspectiva tomando-se o dialogismo nas relações de sentido que são estabelecem entre os enunciados (a “coisa” escrita, a encenação e a construção do personagem).

É importante frisar que a reflexividade sobre a dimensão formativa, mediada pelo teatro, se fez necessária pelo dialogismo que travo com os sujeitos da pesquisa, de algum modo companheiros do fazer teatral, que viveram e vivem comigo mais intensamente como parceiros na vida também. Daí que no primeiro capítulo, levo-me à construção do objeto e no final (quarto capítulo) centro-me no relato de minha experiência maior com “Meire Love, na dança das ruas”, pela produção de saber que ela gesta, como pelo dialogismo que devo explicitar neste percurso e que ela convoca.

Ressalto que objetivo utilizar o dispositivo de imersão teatral como um conjunto de elementos que produzem reflexão contínua e permanente sobre a pesquisa, com imagens e visualidade. Utilizarei este dispositivo de imersão mediante procedimentos metodológicos chaves como fotografias e o Diário do Transcorpo, que desde o primeiro capítulo se explicitam. Ao propor fazer meu olhar deter-se sobre contextos dialógicos que se fizeram presentes no trecho de minha história pessoal que é o da construção do objeto de investigação, utilizo este dispositivo e levo-o até o final da caminhada da pesquisa.

Assim, nosso caminho teórico-metodológico aponta para uma pesquisa multidisciplinar, que nos traz o Teatro e a Educação, enfatizamos, que assume seu caráter interventivo, emancipatório, ao utilizar a História de Vida e Formação como modalidade de pesquisa que considera o trabalho de investigação como essencialmente reflexivo, mas que traz um universo coletivo e de diálogos.

De modo a situar a problemática da formação docente, faremos um movimento preliminar de caráter exploratório, sobre minha própria construção como educadora e artista,

capaz de me situar implicada na pesquisa, assim fornecendo coordenadas para a compreensão do campo de trabalho empírico.

Não se descuidará, em nosso trabalho, do reconhecimento da dimensão político-estética dos estudos na área da educação e teatro. Ao me colocar como participante da pesquisa gero um movimento no seio das discussões trazidas pelos educadores e teatrólogos que são também sujeitos da pesquisa e, desse modo, assumo uma prática de investigação em que predomina uma recusa à indiferença em relação às vozes dos sujeitos pesquisados e ao distanciamento desses sujeitos e dos contextos nos quais estão inseridos.

Nessa perspectiva, a pesquisa ao trazer o Dispositivo de Imersão Teatral se configura a partir de um conjunto de elementos que produzem reflexão contínua e permanente, sobre a pesquisa, com imagens e visualidade, o que se fará desde o movimento exploratório inicial, até o movimento de produção de saberes a ser vivido nas Entrevistas Dialógicas com Escrita de textos e Imagens.

A experiência de reflexão e diálogo a partir da atuação em teatro ou da fruição estética atinge sua concretude maior, é certo, através da triangulação proposta para estudo da peça “Meire Love, na dança das ruas”. A composição cênica Meire Love, criada em 2005, abrange a problemática da exploração sexual de crianças e adolescentes, no contexto da vida urbana, na perspectiva dos sujeitos que sofrem – e reagem à – a ação aviltada de uso explorador do Outro.

Com o intuito de superar a dicotomização *contextualismo* versus essencialismo, destacada nos discursos sobre as abordagens do teatro pela educação, principalmente a partir da modernidade, utilizamos o termo *imersão* ou *mergulho* para caracterizar uma experiência que procura integrar tais perspectivas até então polarizadas. Assim, pretende-se acrescentar o que intuímos como uma terceira margem – ou a própria água do rio? – na relação teatro e educação, incluindo e enfatizando a teatralidade como exercício dialógico. Envolvendo sujeitos-jogadores que produzem sentidos sobre si e sobre o outro na intercessão dos olhares ator-espectador, tendo assim a dimensão do corpo como fundante dessa experiência, tenta-se apreender uma alquimia mais ampla, um corpo em devir, em constante processo de *dissolvência* e instauração de novos campos de sentido, quando em contato com o coletivo. Seria importante, como diz Diógenes (2008), ao analisar os corpos juvenis em situação de sociabilidade, superar nossa névoa, que impede de ver o Outro.

Assim, partimos do pressuposto de que a visão dualista que historicamente cerca os debates sobre as formas de fazer teatro na educação – a contextualista e a essencialista –, pode avançar no sentido de reconstituir a natureza dialética da relação essencial e produtiva

ou interativa que permeia o exercício dramático nas práticas educativas e em especial nas propostas de formação docente.

Para melhor definirmos o que estamos denominando de mediatização da arte e a experiência de imersão dos sujeitos no espaço dialógico instaurado pelo exercício da teatralidade, dialogaremos com Pavis (1999), que parte da elaboração de um quadro sintético da evolução histórica apresentada pela relação do teatro com as práticas dos educadores no ocidente, considerando a perspectiva do corpo em cena como base de discussão.

Trago, também, a reflexão sobre a etnocena (BIÃO, 2000), e o teatro pós-dramático, no que eles propõem sobre autoralidade e presença do ator no ambiente cênico, como também sobre a dissolução de fronteiras rígidas entre as artes. Também, deveremos considerar as ideias de Barba em seus estudos sobre antropologia teatral, e os desenvolvimentos que faz sobre o uso do corpo expressivo em cena, com suas polaridades, equilíbrio precário e movimentos de pré-expressividade, em uma perspectiva transcultural. Na minha história, também focalizo meios de produção novos, que buscam a estética das ruas e os entre-lugares de apresentações, que devem ser reinventados para comportar um dizer não ilusionista ou capaz de levar o espectador e o ator a transformações reflexivas, como as que a dramaturgia e a encenação que cultivamos convoca a tentar.

2 A HISTÓRIA DE VIDA E A PESQUISA – ITINERÁRIOS E MARGENS

Lembro que era muito sangue, na pia, em nossas roupas, ensopando a areia. Eu naquele momento era a assistente de meu irmão, irmão do meio, irmão de sangue. Assistente para mim era aquela que não dizia nada e limitava – se a repassar os instrumentos pedidos pelo cientista. Meu irmão: – Pinça!

Eu simplesmente pegava os gravetos organizados em cima da pia e dava-lhe o que me pedia, prontamente. Estávamos ali no meio do beco como em todas as tardes no antigo Pirambu, quando o Pirambu ainda era areia, fazendo arte.

Meu irmão: – Vamos trabalhar? – convidava, depois do almoço, momento em que os adultos tiravam um cochilo e finalmente nos deixavam livres.

Tínhamos no máximo nove anos e havíamos construído há algum tempo o que chamávamos de *laboratório*. Era o lugar onde experienciávamos misturas de substâncias tais como plantas, remédios, o que restava dos objetos que traziam rastros da vida comum.

Meu irmão: – Vamos ver no que vai dar!

Eu também era responsável por não deixar o fogo apagar, por colocar os gravetos secos e o papel sobre a areia que ardia.

Víamos diante de nós o borbulhar e a transformação de uma coisa noutra em contato com o fogo. Ele tinha me avisado logo pela manhã que naquele dia teríamos muito trabalho, mas que seria arriscado. Ao chegar no *laboratório* levei um susto! Sobre a areia havia uma preá fêmea, vítima de uma peste.

Meu irmão: – Olha, ela ainda está quente, está morta. Ela está prenha. Sabia? Vamos ver se a gente salva os filhotes?

Puxa! Estava ali maravilhada diante de um corpo, diante da morte, diante da possibilidade da vida dentro da morte... Lembro que esta foi minha mais remota experiência de pesquisa, diante do outro que não era eu, numa experiência de transcorpo, de um transcorpo feito de areia e sangue, de possibilidades.

Passadas mais de três décadas dessa experiência vivenciada em minha infância no Pirambu, neste capítulo busco descrever a minha trajetória de pesquisadora, cientista, artista, procurando pontuar a narrativa nos momentos em que me vi e me vejo sentindo o mesmo deslumbramento de criança em contato com a *vida* e com a *morte*, ao mesmo tempo a vida dentro da morte. Nesse compasso, experiencio o mesmo *borbulhar* e *transformar-me* em contato com o *fogo*. Da mesma forma em que nesse compasso procuro descrever o reagir do

fogo do diálogo ao meu contado, assim como o processo de descoberta de inventar meu próprio fogo.

Assim, inicio minha reflexão sobre o que em mim se encaminha para a eleição de um objeto de pesquisa. E me aproximo de minha experiência nos grupos Pesquisa (do Teatro Radical) e Grupo Bagaceira de Teatro, espaços nos quais atravesso e me constituo como atriz, dramaturga, encenadora e pessoa. Neles uma formação que se dá no tempo, e como ser feito de areia e sangue me vejo mulher, mãe, artista, cientista, pesquisadora em busca de compreender o outro em seu movimento e através do outro compreender o meu próprio movimento.

Acredito ser este trabalho uma forma de representação de como todas minhas facetas se fundem num só corpo tal como a preá fêmea que ainda morna preserva o devir.

Certamente, a dissecação da preá fêmea trazia seus enigmas e vaticínios, alguns ante os quais me contrapus e, outros, confirmei.

Fui crescendo com meus pés enfiados na areia frouxa do antigo Pirambu da década de 1970, assistindo à Sessão da Tarde, uma programação de filmes veiculada até hoje pela Rede Globo de Televisão, sempre no horário de depois do almoço.

O Bairro Pirambu, onde passei toda minha infância e adolescência, nasceu ao longo da orla, região oeste de Fortaleza e sua ocupação se deu principalmente com a chegada de várias famílias oriundas do interior do Estado do Ceará que eram atraídas pelas promessas de melhores condições de vida. Ao se instalarem na capital, essas famílias iniciaram um movimento de organização política, apoiado por grupos religiosos e pelo associativismo dos grupos sociais, de diversa natureza. Diante da falta de garantias mínimas dos direitos básicos de cidadania, tais como o acesso à moradia, à saúde, à educação, entre outros, a comunidade do Pirambu enfrentou os equipamentos de repressão da época transformando-se em núcleo de resistência política, na cidade, contra a miséria.

E era nesse antigo Pirambu de minha infância, Pirambu do Padre Hélio, um líder tido como “comunista”, tal como ouvia-se dos cochichos vindos dos pescadores, assim como Pirambu do Padre Caetano, líder oficial da Paróquia Nossa Senhora das Graças. Este último, influência significativa nos processos de formação das crianças do Pirambu, particularmente, no que se refere à formação religiosa católica sistematizada através dos batizados, catecismos, crismas, festas e procissões, atividades frequentes que intercambiavam os espaços da Igreja e das escolas de primeiro grau do Bairro, movimentando gerações em diálogo.

Á distância, eu acompanhava os festejos, porém, meu envolvimento direto era mais mudo. Apenas assistia, embora observasse com significativa curiosidade. Como meu pai

era oriundo de família protestante, desde cedo congregava na Igreja Presbiteriana de Fortaleza suas saídas religiosas e, desse modo, o incentivo na participação nessas práticas religiosas era mínimo.

Quando meu pai se referia a essas manifestações, ritos, sacramentos da Igreja católica, fazia comentários de caráter crítico, mas sempre revestido de um tom que a mim soava engraçado. Lembro, por exemplo, de uma cena em que meu irmão mais velho pediu ao meu pai para participar de uma atividade da paróquia junto com seus amigos de colégio. Ele chegou meio envergonhado e, demonstrando um certo temor, disse:

- Pai, o Senhor deixa eu fazer a Primeira Comunhão?
- Antes de responder, meu Pai repetiu como se tivesse entendido mal:
- O que? Você quer fazer o primeiro caminhão? (Informação verbal).¹

Como mencionei anteriormente, não me integrava à vida cotidiana da Igreja Nossa Senhora das Graças, não frequentava as missas, nem outras atividades, contudo, a ligação orgânica mantida por essa instituição com a Escola de 1º Grau Sebastiana Aldiguere onde estudava, era tão presente que a estética própria do mundo católico se apresentava, me fazendo contemplá-la diariamente. Nas paredes da escola, nos seus corredores, as pinturas dos santos, os desenhos de corações ensanguentados, amarrados por coroas de espinhos, me chamavam à atenção.

Os símbolos do imaginário cristão tais como a vela, a cruz, por exemplo, eram os suportes didáticos para pintura mais utilizados pelas professoras, não só nas aulas de religião, mas nos momentos de espera e do recreio, por exemplo.

O calendário de eventos da Escola acompanhava diretamente o calendário dos eventos realizados pela Igreja Nossa Senhora das Graças. A coroação de Maria e o Natal eram os pontos altos das festividades durante o ano. E era assistindo exatamente esses dois momentos que mergulhava numa das experiências estéticas mais marcantes na minha estória de vida: o momento da coroação de Maria, que era vivido em maio.

Já no início do ano letivo me recordo de observar uma movimentação para a realização dessa festa de Maria. Não acompanhava todo o processo. Como não frequentava os espaços da Igreja, imagino que tenha perdido fases de preparação da festa, de modo que a imagem, a lembrança recai hoje sobre o dia de apresentação do evento. Este acontecia primeiro na missa do domingo, mas depois se repetia nas escolas públicas espalhadas pelo Pirambu.

¹ Diálogo entre o pai e o irmão da autora.

Para mim, a lembrança maior que guardo é a do espetáculo apresentado no espaço defronte à Igreja, de frente para o mar. O cenário era acoplado à própria estrutura da escadaria do templo. Nos meus olhos de menina, os degraus que nos levavam até a entrada principal da Igreja formavam um relevo íngreme.

Aos pés da escadaria da Igreja Nossa Senhora das Graças o público se acomodava; era de todas as idades e arredores. Lembro-me mergulhada numa multidão. A cada lance de degraus, enfileiravam-se dezenas e mais dezenas de crianças vestidas com túnicas acetinadas, de cores branca e azuis, que traziam armações nas costas imitando asas brancas com penugens e pedrinhas brilhantes. Nas cabeças, as asas eram presas a um pequena arame, formando uma auréola. Os adultos apontavam dizendo:

– Olha os anjinhos!

Bem mais acima, já nos penúltimos degraus, via-se um altar com a imagem de uma santa vestida com um manto azul, carregando no colo um menino. A base do altar era feita de um material tão delicado que a estrutura parecia flutuar, imitando uma nuvem. Por detrás do altar, permanecia estática, de ar sério, uma menina de branco, um pouco maior do que as demais, que segurava uma pequena coroa dourada. Lembro que as pessoas se admiravam e diziam umas às outras:

– Olha, sabia que ela não pode rir?

De fato, a menina durante todo o tempo de duração do espetáculo ficava contrita. Nem tremia as mãos. Ela ia lentamente pousando a coroa na cabeça da estátua com ar de extrema responsabilidade pelo que estava fazendo. Toda aquela cena acontecia em meio a cânticos e rezas. A sensação minha era de êxtase. Ficava encantada com o mar de detalhes das imagens e principalmente o corpo parado daquela menina sem asas, depósito de uma tensão dramática, de uma contradição de trazer no corpo de menina a seriedade, a gravidade vista por mim até então somente em adultos. Era uma figura híbrida que me espantava e maravilhava tal como a imagem da preá morna no beco de minha casa.

Afora esses momentos de festas religiosas promovidas pela Igreja ou pela Escola de Primeiro Grau Sebastiana Aldiguere, o conjunto de minhas lembranças se concentra em casa, na minha casa onde eu morava com meu pai, minha mãe e meus dois irmãos.

Era no ambiente de minha casa e arredores que me imaginava encarnada na beleza e nos poderes supra-humanos das heroínas dos seriados de televisão: Mulher Maravilha, a Poderosa Isis e, especialmente, a personagem Jaime Sommers ou a Mulher Biônica, com quem dialogava permanentemente, quando na interceptação de mensagens ruidosas vindas de

outros cômodos ou de outras residências, na captação de frequências secretas em nosso ouvido biônico.

Nos regressos da Escola de Primeiro Grau Sebastiana Aldiguere, onde realizei estudos do jardim da infância e o primário, dirigia-me direto a confidenciar pensamentos nos quintais de casa com ela, a Mulher Biônica. Lembro que as brincadeiras de minha infância eram sempre envoltas numa atmosfera de conspiração.

O adulto correspondia a uma ameaça constante e o risco de ser encontrada, descoberta, apreendida por um adulto tornava minha infância uma espécie de jogo de esconde-esconde que não terminava nunca. Porém, ao mesmo tempo em que as pessoas grandes nos inspiravam ameaça, eram para nós – eu e a Mulher Biônica, eu e as outras crianças com quem brincava –, especialmente meu irmão, um motivo de curiosidade presente e significativo. Era um paradoxo. A vontade de escutar os segredos dos adultos, flagrando-os em suas ações cotidianas, eram fonte de imenso prazer.

Minha casa ficava na avenida Castelo Branco ou Leste Oeste ou simplesmente Leste que representava para moradores os limites do Bairro Pirambu com o Bairro Carlito Pamplona. Essa condição de limite geográfico, fronteira, entre, vejo hoje elemento influenciador em minha (auto) formação.

O fato de estar situada na Leste, muitas vezes parecia não me fazer uma moradora legítima do Pirambu; morar do outro lado da pista, na avenida, fazia com que os moradores das outras regiões e ruas que formavam o Bairro do Pirambu se referissem a nós e à vizinhança lá de casa como o “Pessoal Lá” – e esse lá se demorava – da Leste. Morar na areia grossa, por exemplo, ou no Beco da Rosita, era diferente. Ouvia-se frequentemente a expressão de um “viiiiiiich” que trazia conotação pejorativa. Eu era habitante do que chamavam com graça de Pirulito, metade Pirambu metade Carlito. Quando fui crescendo e me afastando fisicamente, me afastando de outros jeitos do bairro, para estudar, conhecendo outras pessoas de outros lugares da cidade, essas diferenças sumiram. E aí, sim, eu passei claramente a ser aquela pessoa habitante do Pirambu, sem nenhuma dúvida.

Vale a pena ressaltar que o processo de ocupação do Pirambu resultou numa geografia específica de exclusão, em relação ao acesso dos serviços básicos de urbanização, apesar dos movimentos sociais organizados mostrarem o Pirambu como comunidade homogênea, com necessidades iguais, no intento de conseguir mudanças para todos. A forma de distribuição dos serviços públicos até nossos dias, demonstra a seguinte composição: quanto mais próximo da praia, da areia grossa, ou praia do Japão, como era chamada a orla, as habitações eram mais sofridas, precárias, e os becos abundantes.

Ao contrário, quanto mais próximo da avenida, a urbanização trazia condições de vida mais organizada, digna, por exemplo, a instalação do sistema de água e esgoto, do sistema de distribuição de eletricidade e de segurança, drenagem, asfalto etc. Todavia, equipamentos tais como escolas e o Centro Social Urbano foram instalados mais depois na região da orla, e ainda assim as faltas faziam com que, muitas vezes, aulas e cursos oferecidos por esses acontecessem de forma precária por motivo de falta d'água ou de energia.

Naquela época, entre as décadas de 1970 e final da década 1980, período em que habitei o Pirambu com minha família, tive como vizinhos basicamente os mesmos grupos familiares, cujos espaços domésticos se misturavam com o nosso. Lembro da farta vizinhança, ao contrário de hoje, que mal conheço as pessoas que moram ao meu lado no bairro da Serrinha, lado sul da cidade de Fortaleza.

Os limites entre as intimidades das residências eram fisicamente inexpressivos, quando existentes marcados por canteiros, jardins ou por uma cerca quase sempre devassada. E assim como eram tênue marcos da territorialidade física, tais como os muros e as cercas de arame farpado, por exemplo, eram também, para nós crianças, os espaços simbólicos entre o agrupamento de pessoas ao redor. De modo que os dramas familiares eram vivenciados coletivamente, como se fizéssemos parte de um só grupo parental.

As crianças não tinham nome, tinham, no máximo, apelido. A criança pertencia normalmente a um casal. Eu era a filha da D. Gelba e do Seu Zairton, brincava com meu irmão do meio, o Gamba, e com a filha da Dona Socorro, uma senhora gorda, esposa do Bidão.

Os adultos eram conhecidos por sua vez pela sua profissão, por uma característica física ou comportamental. As personagens da minha infância se delineavam, diante dos meus olhos, filtrados pelos olhos da comunidade do Pirambu. Além da escuta biônica com a qual eu procurava capturar o outro, esse ser dinâmico, vivo, contraditório, meu convívio com os vizinhos me trouxe a necessidade de considerar os contextos na observação do outro. Acredito terem sido essas experiências sementes na construção das percepções que tenho, atualmente, sobre as relações com os sujeitos da pesquisa nos processos de investigação, ou seja, o indivíduo, para mim, enquanto pesquisadora, não pode ser considerado sujeito isolado, solto no tempo e no espaço pois está sempre atravessado pelas circunstâncias, e o seu movimento por sua vez cria ressonâncias nos outros contextos.

O exercício da observação do outro que caracterizava meus tempos de menina se traduzia muito fortemente também no exercício de desenhar. Era uma brincadeira solitária que

me absorvia por inteira. Passava longos períodos tentando reproduzir no papel as imagens que me atraíam, tais como paisagens, pessoas e animais domésticos e, sobretudo, rostos.

Procurava lugares pela casa e quintais onde pudesse não ser encontrada e onde pudesse me concentrar nas formas do que eu queria capturar. Na Escola, a atividade era sempre a pintura com lápis de cor ou cera e expressava uma forma determinada, uma flor ou motivos religiosos. A minha satisfação estava porém exatamente na forma; em casa, não sentia a necessidade de cor, mas sim, de reproduzir as formas que eu via no meu cotidiano.

Depois, passei a tentar fazer com que meus desenhos criassem movimento; primeiro, através de efeitos, detalhes no tracejo que provocassem a ilusão de que a forma estava viva, em seguida, passei a criar quadrinhos. Desenhar instaurava um espaço de diálogo comigo mesma e de captura e compreensão da anatomia do outro. Com o interesse crescente pela escrita, o desenho perdeu um pouco de espaço em minha vida, mas continua até hoje, como uma brincadeira que cultivo.

Foto 1 – Eu desenhando 1



Fonte: Diário de Transcorpo (2013).

Foto 2 – Eu desenhando 2



Fonte: Diário de Transcorpo (2013).

Participávamos dos dramas uns dos outros, sofriamos juntos e ríamos juntos também. E assim, as crianças eram criadas perambulando. Uma conspiração de crianças que se tornava invisível para os adultos, no movimento de tornarem-se homens e mulheres.

Na terra de gigantes, os heróis eram miniaturas transformadas por uma máquina; nos mundos submarinos, perdidos no espaço, as intimidades eram devassadas talvez no seu vai e vem pelos seres em miniatura. E como ser em miniatura se relacionando com o cotidiano dos adultos, meu olhar curioso – visto aqui e agora como espaço de dialogicidade – foi se configurando, sempre num processo de estranhamento e fascínio diante do outro, um outro que se metamorfoseia diante de mim.

Acredito hoje ser essa escuta um tipo de olhar – biônico – dialógico, que vem mediando ao longo de minha vida a minha (auto) formação como gente de pesquisa, seja na arte, seja na educação.

Foto 3 – Eu desenhando 3



Fonte: Diário de Transcorpo (2013).

Com o passar dos anos, as areias do Pirambu não eram mais as mesmas. O chão de minha infância parecia se mover debaixo dos meus pés. Antes disso, lembro que brincava com meu irmão de pega-pega e, de vez em quando, ele dizia:

- Cuidado! Areia movediça!

E eu pulava de um lado para o outro, driblando o que para nós era o fim. Em um dos seriados de televisão, acompanhados por nós, lembro que deparar-se com a ameaça de uma areia movediça era o que os heróis mais temiam. A cena de um dos heróis sendo tragado pela aquela areia-monstro me aterrorizava. Num determinado momento de minha infância passei a estranhar meu próprio corpo e o corpo de meu irmão. Passei a ver que eu também me metamorfoseava, tal como a preá morna e seus filhotes.

Foto 4 – Eu desenhando 4



Fonte: Diário de Transcorpo (2013).

Por mais que tentasse driblar o tempo, via que os olhares dos outros sobre mim me transformavam num outro ou outra diferente de mim. No final de minha infância, não mais brincava com meu irmão, nosso laboratório dissolvera-se. Lembro que só a curiosidade em capturar o outro, em suas frequências ruidosas permanecera. Mas a Mulher Biônica, Jamie Summer e eu, havíamos encontrado no caminho uma areia movediça que lentamente passava a nos tragar, moendo as nossas carnes e ossos transformando-nos num outro ser irreconhecível para nossa infância. Percebi que meu corpo também inspirava a curiosidade do outro e metia-lhe espanto. Aquele olhar biônico – dialógico que mediava a minha relação com o outro não era só meu, então. Os outros também me olhavam com seu olhar biônico-dialógico e agora movediço.

Finda a infância – pelo menos a infância da qual dou notícia aqui – passei a me deslocar pela cidade de Fortaleza, em busca de uma escolarização mais satisfatória, segundo meu pai, pois no início dos anos de 1980, o processo de redemocratização pelo qual passava o Brasil dava impulso aos movimentos sociais organizados, abrindo espaço à deflagração de greves mobilizadas pelas mais diversas categorias, dentre elas as que se vinculavam às lutas pelo direito e valorização da escola pública e que fizeram os profissionais da educação paralisar seus trabalhos em nível nacional.

Concordo com Melucci (1989, p. 57), em seu artigo na Revista Lua Nova, quando afirma: “Eu defino analiticamente um movimento social como uma forma de ação coletiva (a) baseada na solidariedade, (b), desenvolvendo um conflito, (c), rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação.”

As constantes e cada vez mais intensas mobilizações dos movimentos sociais organizados e as lutas dos profissionais da educação, em suas greves constantes, levaram meu pai a me matricular pela primeira vez numa escola particular de médio porte no centro da cidade. Eu agora saía do Pirambu e passava a conhecer outros espaços urbanos, lugares e pessoas, cujas relações marcaram significativamente meus processos de (auto) formação. Destaco aqui as minhas trajetórias de artista e educadora

Depois de minha experiência (três anos) como estudante de uma escola da rede privada da cidade de Fortaleza, voltei ao sistema público de ensino, desta vez como aluna da Escola Técnica Federal do Ceará, vivenciando nesse período simultaneamente meu processo de profissionalização e a minha entrada no ambiente coletivo do fazer artístico, em particular, o teatro.

Escolhi, neste tempo, o Curso de Turismo pela curiosidade de me preparar para atender pessoas diferentes, de outros lugares. A necessidade de trabalhar e a vontade de ser independente financeiramente me atraíam. No percurso de minha profissionalização como Técnica em Turismo, porém, outros desejos foram crescendo dentro de mim

Conhecendo as pessoas, participando de grupos de estudo de formação política, muito comuns naquele período de despedida da ditadura, e, sobretudo, me aproximando dos artistas da Escola, fui observando os trabalhos dos artistas mais antigos e fui criando formas de me expressar através da escrita e do corpo.

Até então a arte se manifestava em mim de forma violenta e esparsa através da escrita de poemas rápidos e de desenhos rabiscados; porém, na adolescência, me veio a vontade de compreender a natureza dessa experiência, não seu significado ou o estudo das teorias estéticas, das linguagens, mas sim o *modus operandi*, a engenharia que punha à mostra o que eu entendia como matéria prima do fazer artístico – as emoções, os sentimentos, em expressão.

Eu estava preocupada em fazer, e no ato de fazer, saber fazer bem. Assim, as palavras e os repertórios de gestos simbólicos que antes aconteciam na infância de modo intenso, mas desorganizados para mim, iam, mediante repetições e racionalizações do processo, transformando-se em algo a meu ver mais claro, como se, por um impulso, a arte, pulasse para fora de mim e se mostrasse um outro corpo com quem eu conversaria e através

desse outro corpo criado, eu pudesse conversar com os outros, fazendo sentido para quem participasse dessa experiência. Para que isso acontecesse, eu precisaria entender o seu funcionamento, os seus mecanismos.

Então, o espaço da Escola técnica Federal do Ceará era minha oficina, meu mais novo laboratório. Passava horas experimentando palavras, formas de dizer coisas. Escrevia e dramatizava com meu corpo e em parceria com os meus colegas de sala, do meu curso, e com outros cursos nas oportunidades que surgiam, nos festivais, ou nos trabalhos em equipe de sala de aula.

De certo que, em minha infância, eu também ensaiava com as colegas de primário, tanto nos espaços da Escola de Primeiro Grau Sebastiana Aldiguere quanto nas casas umas das outras na comunidade do Pirambu. Porém, era diferente. Ensiávamos geralmente a partir de coreografias já trazidas pelas meninas maiores ou pelas meninas com mais iniciativa. Eram geralmente inspiradas ou mesmo cópias de partituras corporais veiculadas pelos programas de televisão.

Lembro que o Programa do Chacrinha era o responsável pela divulgação das novidades da indústria fonográfica da época. Recordo que imitávamos os movimentos das Chacretes, fazíamos trejeitos de mulher, e, ao nosso modo, repetíamos seus olhares e gestos sensuais, bem característicos das dançarinas e cantoras de sucesso na década de 1970, tais como Grethen, Elisângela, Lady Zu etc.

Apesar de muita responsabilidade atribuída pelo restante do grupo, sempre composto por meninas, aos ensaios e às apresentações dos trabalhos cênicos no pátio do colégio, eu particularmente me sentia estranha e aos processos de criação coletiva na infância. Sentia-me tão alheia que, por muitas vezes, não ia nos dias das apresentações. Não lembrava ou simplesmente não comparecia. O que dava prazer mesmo era estar só, imaginar e compor em minha casa na Leste Oeste; e a escrita de estórias e, especialmente o desenho, me satisfazia.

Na infância como na adolescência eu também interagia com os desenhos e as estórias que escrevia. Quando puxo pelas lembranças das tardes em passava sozinha, sem meu irmão, me vejo conversando com os desenhos que traçava, mas, quanto menor eu era, mais a minha relação com as produções imagéticas e escritas mostravam-se para mim depois de grande, já adolescente, como em nebulosa. Parecia não existir limites definidos entre mim e o que eu compunha.

2.1 Pano de boca

Foi tão bom que simplesmente passei a roubar rosas. O processo era sempre o mesmo: a menina vigiando, eu entrando, eu quebrando o talo e fugindo com a rosa na mão. Sempre com o coração batendo e sempre com aquela glória que ninguém me tira. (LISPECTOR, 1971, p. 216).

Chegado o tempo das juventudes, eu desordenava-me em desenhar-me: o que seria eu? Escola Técnica Federal do Ceará eu passei a escrever espécies de roteiro para encenação de pequenas cenas e, depois, passei a atrelar uma cena na outra como para dizer algo que não se esgotava numa só imagem. Era como se com palavras agora colocadas nas bocas dos personagens, seguindo uma determinada lógica de acontecer, eu reproduzisse as formas de expressão que eu antes eu pensava conseguir através dos quadrinhos. O conjunto de produção cênica a qual estou me referindo realizava-se de forma frequente em sala de aula, nas disciplinas de francês, de inglês, de hotelaria, de Técnica em Turismo e de Artes, geralmente.

Um momento marcante envolvendo as experiências coletivas de escrita, montagem e apresentação de cenas durante os semestres do curso de Turismo na Escola Técnica Federal do Ceará foi a criação em grupo de uma dramatização – nessa época já chamávamos de *esquete* – de um roteiro escrito e dirigido por mim. Contava o drama de uma família rica que entrava em falência e gradativamente iam perdendo toda mobília, só restando a TV.

Eram cinco personagens: o pai, a mãe, o filho, o transportador dos móveis e uma figura vestida como apresentadora de programa infantil, inspirada em seu figurino pela Xuxa, na época representando para nós um ícone de sucesso televisivo. O tônus era de sátira ao que compreendíamos de nosso modo como alienação política provocada pela mídia, principalmente, representada pela Rede Globo de Televisão.

Eu transitava por diversos grupos de movimento estudantil, de artistas, feministas, de atletas ou de pessoas que estavam ali interessadas em formar-se técnicos e não se envolviam com nenhuma outra atividade a não ser no grau exigido pelo currículo escolar. O fato é que eu não pertencia a nenhum grupo exclusivamente. Observando aqueles jovens, a impressão que eu tinha era que, apesar das diferenças de comportamento e de interesses, pareciam manter o mesmo, essencialmente o mesmo desejo, o desejo de dar certo, de ser feliz, alguns individualmente, outros incluindo necessariamente uma dimensão coletiva.

Dois aspectos outros me chamavam a atenção na convivência com meus colegas de Escola Técnica Federal do Ceará: o primeiro, a heterogeneidade dos modos de ser e de agir

dos jovens e o segundo, a homogeneidade das formas de pensar o futuro, sempre voltado para a realização pessoal ou coletiva de uma certa felicidade.

Ao analisar hoje o conjunto das tentativas de definição do termo juventude, vejo Groppo (2000), que procura identificar relações entre essa categoria social e a modernidade.

Para Groppo (2000), o critério da faixa-etária instituído pelos estudos modernos para definição do que seja *jovem* tem uma importância crucial para o entendimento de diversas características das sociedades modernas, para compreendermos melhor o funcionamento delas e suas transformações. Através desta constatação, o autor refere-se ao conceito de juventude como uma construção histórica e social, ao mesmo tempo em que percebe outro fenômeno também muito significativo, que é o conjunto de contradições que esses recortes engendram na própria sociedade, fazendo com que possamos acompanhar as transformações ocorridas no pano da cultura e da arte, como também em todo o corpo social.

Seria particularmente a partir do século XX, como observa Peralva (1997), que o Estado, a partir de todo um clamor e lutas sociais históricas, iniciaria a tarefa de assumir múltiplas dimensões de proteção ao indivíduo, e é então que a escola se consolida como instituição que toma para si a socialização dos cidadãos. A escolarização, então, passa a ser uma instituição fundamental que dá os contornos da cronologização dos cursos da vida e, nela, se verá a luta entre o princípio do Estado, do mercado e da comunidade, como observa Santos (2002). E, com esse conjunto de instituições, onde o princípio da regulação e o da emancipação nele se instituem como forças sociais, se passa a compreender as crianças como seres em formação.

Isso fará com que, como repara Abramo (2011), se passe a constituir no Brasil uma dominância de atitudes mais voltadas para a formulação de políticas e ações que focalizam o atendimento escolar formal.

Ainda, como observa Peralva (1997, p. 18), haveria uma tensão característica da modernidade que faz cindir e conviver, ao mesmo tempo, uma lógica que aponta para o futuro e um investimento no passado – e essa relação inscrita na ordem moderna condiciona em muito as relações entre jovens e adultos. Há que se ver que, enquanto as definições de adolescência são mais colonizadas pelo modelo da biomedicina, no domínio da socialização juvenil, da aquisição de papéis sociais se vê mais elementos da ordem da cultura, em que a sociologia, atua trazendo outros aspectos da discussão para se tornarem presentes, como o do risco.

É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como “problema”: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de

integração *social*; e **numa perspectiva mais abrangente**, como tema de risco para a própria continuidade social. (ABRAMO, 1997, p. 29, grifo do autor).

Como outro lado da mesma moeda, temos a juventude como um “vir-a-ser”, como uma aposta no que ainda se está a construir, em uma inflexão e inclusão, desde já, da sua potência como futuro (MATOS, 2005; SPOSITO, 1993). Essa visão nega a ideia dominante de juventude como problema social, à qual Abramo (2011) se referia, ao mostrar a leitura que fez dos trabalhos de pesquisa na área, e enfatiza o aspecto transicional, com suas potencialidades e devires, da etapa juvenil.

Na verdade, é como se houvesse um rebatimento do que constata Abramo (2011), ao apontar o aparecimento, desde a década de 90, da questão da geração jovem como *problema social*, em uma profunda cisão entre os socializados e os excluídos.

Grosso (2000, p. 19) apontava para as juventudes como construções socioculturais sedimentadas na vida social, que se apoiam em experiências socioculturais anteriores, paralelas ou posteriores que criaram e recriaram as faixas etárias e institucionalizaram o curso da vida individual – projetos e ações que fazem parte do processo civilizador da modernidade.

Desse modo é que Grosso (2000), em seus estudos, traz uma sua análise sobre a diversidade sociocultural que cerca a juventude e compreende esses sujeitos como recriadores de seu próprio olhar sobre si, seguindo na direção de entender esse termo *juventude* no sentido plural. É que há subcategorias que emergem da dinâmica dos processos de metamorfose sofridos pelas juventudes, o que faz com que cada juventude possa reinterpretar à sua maneira o que é ser jovem, situando-se não apenas em relação a crianças e adultos, mas também em relação às outras juventudes ou a outras formas de viver o que seria o tempo da juventude.

Os dispositivos jurídicos refletiam avanços sociais, sem dúvida, e também espelharam (e espelham) contradições, os micro-poderes que perpassam a malha do corpo social. Como afirma Mannheim (1982, p. 190): “A razão é que o aparelho de estado é um instrumento específico de um sistema de poderes que não se encontra unicamente nele localizado, mas o ultrapassa e complementa”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, considera adolescente pessoas entre onze (11) anos e dezoito (18) anos incompletos, e aí se vê a tentativa de amparar excluídos sob o olhar do estado. Um avanço político inegável, e um desafio sua execução e evolução como prática social.

Dentro desse concerto de vozes na reflexão sobre juventudes, e nas pesquisas sobre seu modo plural de existir, se vê autores que vêm apontando para a tendência que se está dando de se naturalizar o conceito de adolescência.

Neste modelo hegemônico de compreensão da adolescência, vê-se a tentativa das lutas populares de irem construindo políticas públicas que possam incluir faixas de idades mais amplas do segmento juvenil, tanto abarcando a fase dos saídos da infância, como esticando, alongando mesmo o momento da juventude. Todavia, isso não nega um controle do estado, que passa a instituir regimes de verdades, que funcionam como regulações que se enfrentam com os conteúdos emancipatórios, a cada momento, mutantes.

Para Mannheim (1982), como acima nos referimos, o critério da faixa-etária instituído pelos estudos modernos para definição do que seja jovem tem uma importância crucial para o entendimento de diversas características das sociedades modernas, o funcionamento delas e suas transformações. Através desta constatação, o autor refere-se ao conceito de juventude como uma construção histórica e social, ao mesmo tempo em que percebe um outro fenômeno também muito significativo, que é o conjunto de contradições que esses recortes engendram na própria sociedade, fazendo com que possamos acompanhar as transformações ocorridas na arte, na cultura, na política, no cotidiano.

Por outro lado, Groppo (2000) traz em sua análise a ideia da diversidade sociocultural que cerca a juventude; faz desses sujeitos, recriadores de seu olhar sobre si, de modo a entendermos esse termo no sentido plural, pois há subcategorias que emergem da dinâmica dos processos de metamorfose sofridos pelas juventudes, o que faz com que cada juventude possa reinterpretar à sua maneira o que é ser jovem, contrastando-se não apenas em relação as crianças e adultos, mas também em relação às outras juventudes.

Como teria sido o outro que eu via? Na Escola, havia operários e seus filhos; havia os que passavam por mim e os que ficavam comigo para as horas de desenhar o que eu não via neles e o que eu nunca encontraria ali. E o que eu não conseguia narrar. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Benjamin (1994), em seu texto “O Narrador”, nos traz uma discussão oportuna acerca da experiência e da narratividade, manifestações, segundo ele, em franco processo de esfacelamento devido às transformações ocorridas com o advento do mundo moderno capitalista.

De acordo com Benjamin (1994), a experiência *tradicional*, expressão originalmente coletiva, construída de forma espontânea no bojo de uma determinada

comunidade, historicamente cede lugar a um novo tipo de experiência, fragmentada e fragmentadora que se caracteriza por refletir um indivíduo isolado de seu mundo.

Para Benjamin (1994), a sociedade moderna é responsável por transformar a experiência, antes constructo social, em manifestação particular, privativa do indivíduo que a vivencia. É como se esse sujeito fosse isolado do seu meio socialmente organizado.

Benjamin (1994) estende o mesmo raciocínio à incapacidade daquele que sofreu a experiência em narrá-la, em transmiti-la aos seus pares e com isso, torná-la comum a todos. Nesta perspectiva, o autor anuncia um processo de *extinção* da narrativa enquanto experiência compartilhada, unidade dialética composta pelo narrador e seu ouvinte. Eu pergunto: não se poderia recriá-la?

Benjamin (1994) associa a experiência *tradicional* ao exercício do artesanato, atividade baseada na relação visceral entre o autor e a sua obra, relação de unidade, única e singular. Estudando Benjamin (1994), muito depois, via que ele me oferecia um caminho sólido para começar a entender as relações estabelecidas entre jovens mergulhados no mundo moderno e as formas como constroem suas narrativas a respeito de si e de sua felicidade. O que eu estaria a fazer agora.

Benjamin (1994, p. 214), no seu livro “Magia e Técnica, Arte e Política”, afirma que “o grande narrador tem suas raízes no povo, principalmente em suas camadas artesanais.” Dessas raízes o narrador compõe sua experiência, de onde se traz a sabedoria, vai dizer Benjamin. Observa Benjamin (1994), ainda no livro acima referido, que existiria uma dimensão coletiva dos acontecimentos, que se extrai das experiências e que implica determinado tipo de trabalho da memória, uma memória que possui extrato voluntário e involuntário:

Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo. Os cultos, com seus cerimoniais, suas festas (que, possivelmente, em parte alguma da obra de Proust foram mencionados), produziram reiteradamente a fusão desses dois elementos da memória. Provocavam a rememoração em determinados momentos e deviam-lhe pretexto de se reproduzir durante toda a vida. As recordações voluntárias e involuntárias perdem, assim, sua exclusividade recíproca. (BENJAMIN, 1994, p. 107).

Há um trabalho da memória em toda formação experiencial, que se dá de determinada forma – como? Procuro entender o que até agora, desde mim, intuo como processo de artesanaria do espírito na experiência de fazer teatro, em um exercício lento e concentrado em meio à velocidade dos tempos modernos.

Já compilando os estudos autobiográficos, que também lidam com narrativas, vejo que nos trabalhos escritos por Dominicé (2006) chama-nos a atenção o seu pensamento sobre os processos de formação frente às novas demandas impostas pela sociedade contemporânea, em intensa mutação. Dominicé (2006) coloca em questão as formas tradicionais de encararmos os trajetos biográficos diante das transformações econômicas, tecnológicas, sociais e afetivas da contemporaneidade. Equacionar a tensão entre biografia e esquecimento – esse o trabalho da experiência?

Segundo Dominicé (2006), os sentidos de vida apresentados pelo sujeito contemporâneo baseiam-se no nível de (des)estabilidade econômica e sócio-afetiva que o meio oferece. Portanto, cada indivíduo desenha seu horizonte a partir das condições oferecidas em seu percurso, que em grande medida falam dos ambientes que estamos a viver. Nesta perspectiva ele ressalta, por exemplo, que os contextos menos favorecidos, o horizonte biográfico tende a se tornar mais trágico. Os adultos perdem esse recurso e avançam Tateando ao sabor dos meios disponíveis. *Sua história se torna um percurso de sobrevivência.* (DOMINICÉ, 2006, p. 348).

Josso (2004) se destaca em minha proposta de pesquisa por oferecer, ao mesmo tempo, pressupostos teóricos significativos que fundamentam categorias centrais de nosso trabalho tais como existência e a experiência que dela se apreende, e procedimentos metodológicos para realização prática do projeto.

A autora Josso (2004) desenvolve toda a sua teoria a propósito das Histórias de Vida e Formação partindo da metáfora de laços que nos ligam a nós mesmos e aos outros, em uma experiência coletiva de existencialidade humana. Existir torna-se, portanto, o desencadear de processos sucessivos de enlaces e desenlaces a partir dos quais damos sentidos ao nosso estar-no-mundo. Para Josso (2004) construímos a nossa trajetória de vida mediante a busca que fazemos de nós mesmos. Nesse percurso, cruzamos esse “buscar” particular com “buscares” vivenciados por outras pessoas.

Abordo a questão da experiência nesta pesquisa, baseando-me em estudos biográficos de Josso a respeito das buscas mais presentes que mobilizam as escolhas de vida dos sujeitos. Dentre elas, a busca da felicidade se destaca como *fundadora* das demais, que são *a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do ‘real’ e a busca de sentido.*

Segundo Josso (2004) a busca de sentido manifesta-se através de três formas. Dentre elas, destaca-se a busca de espiritualidade, experiência que transcende a pessoa e as relações que esta estabelece com o seu grupo, impulsionando-a a uma espécie de viagem interior rumo aos domínios insondáveis da existência.

Ao inserir projeto de pesquisa no campo das subjetividades, compreendo as experiências estéticas desenvolvidas pelos sujeitos a serem investigados como sendo a busca de sentido para a existência do ser, visto também como uma produção que apresenta determinantes socioeconômicos significativos, porém permeados de contradições e, por isso, potencialmente mutante, revolucionária.

O pensamento crítico elaborado por Adorno e Horkheimer (1988) a respeito da lógica de produção e distribuição dos bens simbólicos na sociedade moderna, particularmente através do conceito de indústria cultural, nos apresenta o papel da expressão como elemento de emancipação humana frente à primazia do lucro e aos mecanismos de exploração dos sujeitos, criados e mantidos pelo sistema de produção capitalista.

Entendo que, de acordo com Adorno e Horkheimer (1988), o fenômeno da indústria cultural constitui uma expressão significativa da relação de poder exercida pelo sistema de exploração capitalista no campo simbólico.

Responsável pela reificação dos bens simbólicos, tanto no plano da produção quanto no de veiculação, a indústria cultural acaba por se confundir com o próprio processo de ideologização, transformando-se numa peça fundamental para a legitimação e perpetuação das estruturas que mantêm vivo o quadro econômico, político e social. Isso modifica subjetividades.

Como uma espécie de máquina de produção de mercadorias simbólicas, tais como os valores, as crenças, as manifestações artísticas, etc., a indústria cultural, segundo Adorno, lida com o campo das subjetividades, inculcando nos indivíduos determinadas formas de ação e de gostos, moldando também (ou tentando isso a todo custo) subjetividades ao modo de uma linha de montagem.

Nessa perspectiva, a arte e o artista, por exemplo, não se mantêm fora do processo de alienação do homem moderno, muito pelo contrário, o autor e sua obra de arte são tratados também como mercadorias, produtos esvaziados de sua autenticidade e de sua originalidade, portanto, sujeitos ao processo de seriação, de fragmentação e de padronização que mobiliza o mercado de consumo.

Todavia, embora Adorno e Horkheimer (1988) tenha atribuído à indústria cultural um poder alienante quase que absoluto, vemos que também o frankfurtiano não descarta a possibilidade da arte como instrumento de transgressão à ordem estabelecida, dada sobretudo a sua dimensão de relativa autonomia, ou seja, a sua natureza que possibilita o distanciamento do sujeito em relação à sua realidade imediata.

2.2 Uma vereda nova?

“Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.
 Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito.
 Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.
 - Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.
 Ele fez um limpamento em meus receios.
 O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nadas...
 E se riu.
 Você não é de bugre? - ele continuou.
 Que sim, eu respondi.
 Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas -
 Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os arituncuns maduros.
 Há que apenas saber errar bem o seu idioma.
 Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de gramática. (BARROS, 1994, p. 87).

O que faz uma educadora? – eu perguntava. Seria eu uma tradutora de intermináveis diálogos? A educadora teatraliza o teatro das aprendizagens da vida? (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Era 1990. Fiz o vestibular para pedagogia. E ao mesmo tempo em que fazia pedagogia, continuei minha carreira no teatro, no curso de arte dramática – ambos na Universidade Federal do Ceará.

Desde aí, dois caminhos se configuravam na minha vida: o do teatro e o da educação. Fazer dialogar estes dois universos, estudando um universo comum - o da formação do educador, que pode unir, mediante um dialogismo que vou buscar, as práticas do teatro e da educação –, é meu desejo.

Voltando à minha vida, na UFC concluí o curso de mestrado em Educação Brasileira, após ter tido uma experiência como professora substituta na Faculdade de Educação. Também trabalhei como professora em Itapipoca, na UECE, assumindo a disciplina História da Educação. Após esses períodos de trabalho, assumi no curso de especialização Em Metodologia do Ensino das Artes, a disciplina de metodologia do ensino das artes, no Campus do Itaperi, em Fortaleza. Os diálogos juvenis com alunos e alunas devolviam a mim uma pujança de vida que, nos outros extratos sociais, temas de minhas peças, estava longe de viver dessa forma.

Depois de lecionar também em faculdades particulares pelo Ceará e Piauí, assumi o cargo de supervisora escolar concursada, em uma escola do ensino fundamental da comunidade Rosalina Rodrigues, área de ocupação onde trabalho até hoje e estou em regime de afastamento até concluir o curso de Doutorado em Educação.

Ao mesmo tempo em que seguia este meu caminho, atuava no teatro, estudando no curso de arte dramática, onde conheci um grupo que desenvolvia a linguagem denominada de Teatro Radical Brasileiro, criada pelo teatrólogo Ricardo Guilherme, artista responsável pela teoria método que embasa as ações do grupo com o qual compartilho criações até hoje. Vem deste tempo meu relacionamento pessoal e profissional com Ednéia Gonçalves (Tutti) e Karlo Kardozo que, além de Ricardo Guilherme, também são sujeitos desta pesquisa, como se referiu antes e com quem desde muito via-me a dialogar.

Na verdade, nossos trajetos de vida se uniam – e eu já reparava que trazia esse auditório social (BAKHTIN, 2003) para pensar minha autoformação. Dessa maneira é que durante minha trajetória no Teatro Radical Brasileiro, participei como atriz e assistente de direção nos espetáculos *68.com.br* (1998) e *Figos da Figueira* (1997), além de *Tempo Temporão* (2002-2005), todas estas encenações escritas e dirigida por Ricardo Guilherme, cuja montagem e apresentações representaram em minha carreira um marco como atriz. A partir disso, senti a necessidade de criar e dirigir textos dramaturgicos de minha própria autoria, acompanhando todos os passos das encenações. Esse movimento formador fazia-me sair do lugar onde eu vivia nos estudos e trabalhos formais, em universidades, para uma formação que era trabalho de teatro acontecendo, nessa grande troca de aprendizagens sobre a qual atento como tese.

É importante ressaltar, porém, que nunca deixei de continuar minha vida como atriz, só que agora acrescentava ao que já fazia a encenação de meus próprios textos. Essa visão da dramaturgia e da atriz me dá condição de imersão nas problemáticas das questões do teatro e, ao mesmo tempo, me obriga a um exercício de estranhamento permanente.

Com minha primeira experiência de ser mãe e amamentar, me veio a ideia de escrever um texto dramaturgico sobre uma menina. Lembro que durante o resguardo, no balançar da rede, ao som do mar do Pirambu – o mesmo Pirambu que era feito de areia, em minha lembrança – novos cenários e antigos invadiram minha imaginação. E passei, então, a criar a história de Meire, Meire Love, minha primeira experiência como dramaturga.

Em 2004, o Grupo Teatro Radical desmembrou-se e assumiu duas configurações distintas. Uma primeira, com Ricardo Guilherme, que prossegue em sua carreira solo, atuando como autor, diretor e dramaturgo e com quem continuo travando relações de diálogo. A segunda configuração é o coletivo denominado Companhia Pã de Teatro, em que atuo até hoje. Neste grupo, por último, temos nos voltado para realizar intervenções teatrais no meio urbano das ruas e praças da cidade de Fortaleza.

A Companhia Pã de Teatro e Cultura reúne artistas de várias áreas, tais como teatro, dança, artes plásticas, fotografia e literatura, embora a linguagem central seja o teatro. Este grupo possui a singularidade de socializar os próprios mecanismos de feitura das obras, sempre dialogando sobre os processos de trabalho de cada um do grupo, constituindo-se assim num espaço de formação na cidade. Dentro dessa perspectiva é que mantém uma revista eletrônica na Internet, onde se vive de uma forma visual e textual, a exposição e reflexão crítica dos processos de trabalho em gestão, no grupo.

A Companhia Pã de Teatro e Cultura se destaca no cenário artístico da cidade por atuar nos movimentos políticos, em especial junto aos movimentos sociais organizados. Por meio das redes sociais, por exemplo, atuamos junto a lutas específicas, como é o caso da luta indígena do Belo Monte e da Associação das Profissionais do Sexo, do Bairro Serviluz.

Os trabalhos da Companhia Pã de Teatro e Cultura mais marcantes foram as montagens de "Vadia", "Aquele", "Cadeiras na Calçada", "Farol da Memória" e "Cidade Noiada", neste último, venho participando como dramaturga com o texto "Noiada", interpretado pela atriz Edinéia Gonçalves (Tutti) e "O Bando", com Lucas Duarte. Estes trabalhos fazem um mapeamento cênico e cultural do universo dos que têm vida nas ruas ou vivenciam experiências estigmatizadas.

Através da feitura dos textos "Meire Love", "Noiada", "O Bando" e o "Cheiro do Queijo" (trabalho ainda em gestação), iniciei a busca por uma linguagem da vida nas ruas que venho chamando de *cracklinguagem*, ainda em construção.

O texto, intitulado "Iracema Via Iracema" (primeiro nome de "Noiada") traz como norte de criação a temática da cidade grande, nordestina, e suas relações com o imaginário feminino. Ao longo da peça, a personagem Iracema percorre os espaços urbanos de uma Fortaleza em metamorfose, enquanto ela própria ritualiza os seus processos de mudança pessoal.

A peça "Noiada" trata da trajetória de uma mulher pobre do interior que sai de sua terra natal e constrói a sua história de vida numa cidade grande no litoral nordestino. A personagem Iracema reflete sobre seu destino no interior de um coletivo e deposita toda sua esperança de felicidade no possível reencontro com sua mãe

A proposta de dramaturgia que desenvolvi incluiu uma pesquisa de imagens urbanas, mediante o registro escrito de cenas do cotidiano da cidade, assim como das linguagens faladas pelos diversos guetos, gangues, galeras e tribos existentes nas ruas, esquinas, becos, avenidas, praças e tantos outros territórios dos grupos sociais urbanos da

contemporaneidade. Nessa malha, vou recriando a polifonia dos dialetos urbanos, emitidos pelos personagens ao longo de sua história pessoal e de seus percursos na cidade.

"O Bando" trata da estória de cinco meninos que perambulam pelas ruas de Fortaleza. Entre deixarem-se ou não aliciar por traficantes, os personagens acabam vivenciando em seu trajeto uma espécie de rito de passagem para a adolescência no meio urbano da vida nas ruas. Vejamos seus festivais de assobios em direção ao céu, onde se mistura um conjunto de raias suspensas nos fios. Esta cena cujo texto descrevo abaixo é particularmente importante para mim, porque assim eu me sentia, muitas vezes – como pendurada por sonhos, que como raias ficassem em suspenso, mas apontassem os céus, o devir que eu compreendia como esse caminhar que eu estava a fazer em minha formação. Os céus e a raia dos meninos, contudo, eram uma dança de vida e morte – e isso eu não poderia me esquecer:

(Os meninos seguem, continuam a caminhada até o terreno do Vêi Doido. No caminho, passam no calçadão de uma praia. O mais velho estanca.)

M4 *Oia lá em cima, ma, oia o paquetão!*

M1 *Uia, macho, federal! Lá no meu chapa tem um bocado de paquetão desse, ó!*

(Os meninos iniciam um festival de assobios em direção ao céu...)

M3 *Tá pedindo rabo! Num vai pegar lancei...*

M2 *A bicha tá puxando pum lado...*

M4 *Lá vem a outra, lá vem a outra...*

M1 *O paquetão vai se fu...(RI)*

M4 *Vacilô, vacilô, vacilô, vacilô...*

M2 *Vai imbiocá...*

M1 *Sai daí, otário, sai daí, meu irmão...*

M2 *- Uia!*

M1 *Solta a linha, bicho otaro, solta a linha, solta a linha...*

M4 *Tá descendo o vacilão, ó! (ri)*

M3 *Oia, tão pisando vrido, vão tacá incerol no paquetão...*

M1 *Agora ele se garante...*

M4 *Agora é só um taia...tci...*

M3 *Oia ali o Nen, já ta zuando a negada...*

M2 *Deixa, macho, ele vai é levar umas porrada pra deixar de ser mental...*

M4 *Xô daí Nen, a negada vai baixar o pau em tu...Ninguém vai te salvar, não!*

M1 *Impinô!, Dá linha, dá linha, dá linha...*

M3 *A outra é só no lancei, ta só cubando...tci, tci, tci, tci...(dança freneticamente)*

M4 *Que é Nen? Sai fora...*

M3 *Ele qué que tu faça uma arraia pra ele...*

M4 *(irrita-se) Como é que eu vou fazer uma arraia pra tu, macho? Me diz!*

M3 *Faz uma pelequinha pra ele...*

M4 *Vai lá, cata aí um papel...Esse menino é uma 'benção'! Se tu chorá, eu te dou umas porrada!*

M1 *Vai ser só um taia...Uuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu, quase!*

M2 *Ó ali, negada, o Nen ta cumeno num sei o quê...*

M3 *Tá cum a boca cheínha!*

M4 *Que latra é essa, macho?*

M2 *É grude! O Nen ta cumeno o grude todin da negada...*

M3 *O Nen ta cumeno grude...*

M4 *Ô benção...O bicho é doido, ó! Se isso pregar no coração, tu morre...*

M1 *Oia aí o siribôlo...Bolô...!*

M2 *Bolô, bolô,, bolô...!*

M4 *Bolô,!*

M3 *Bolô, bolo!*

(Os meninos riem, saem em disparada, driblam os carros na avenida próxima da praia, tentam alcançar as arraias que se desprendem e são levadas pelo vento).

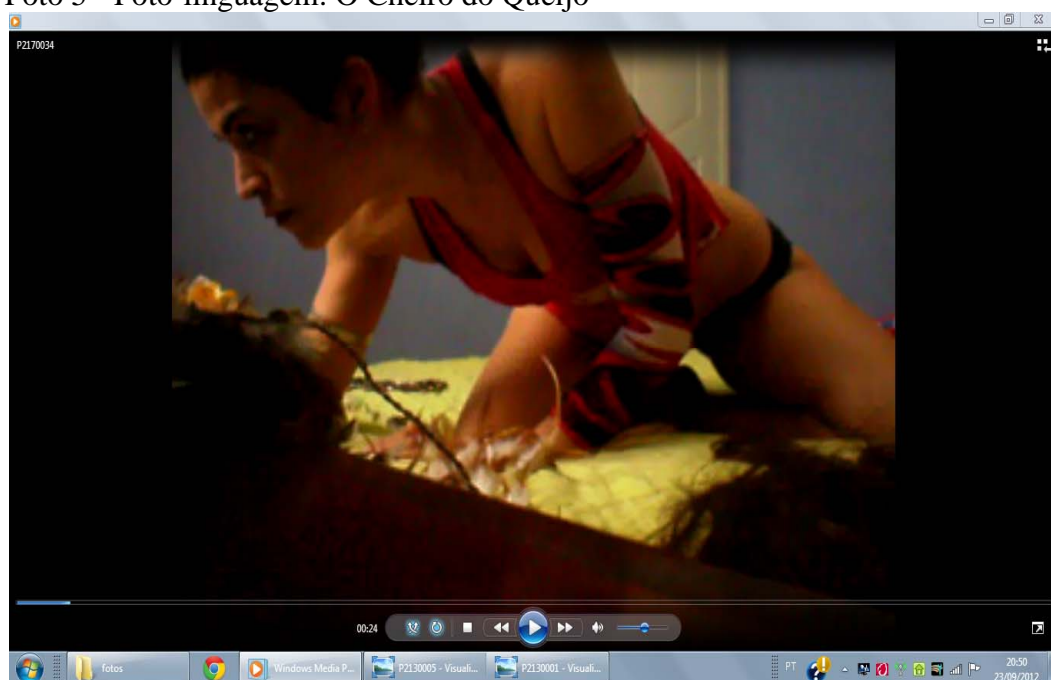
M1 *É minha ...Ninguém pega, ninguém pega, se pegar, vira farofa, to avisando, eu sou falcão se pegar, a arraia vira farofa! E eu dô uma voadora bem no mei dos peito! As arraias, presas uma a outra, engancham-se aos fios de eletricidade suspensos (DIÁRIO DE TRANSCORPO).*

Já o "Cheiro do Queijo", montagem em curso, que será também alvo de minha reflexão sobre (auto)formação, penso-a como uma experiência estética instaurada também a partir das redes sociais *twitter e facebook*, lugares ao mesmo tempo privados e públicos. Após esse momento, faço migrar esse campo em gestação, para o tempo e mundo real onde o risco e a dor, a pistolagem urbana e o tráfico de mulheres invadem e violentam jovens.

Baseado no texto dramático "Cheiro do Queijo", escrito em 2010, os participantes, navegadores-seguidores, envolvem-se numa trama cujo cenário revela um mundo de sexualidades feitas de uma espécie de *pistolagem urbana*, como chamo este processo que traz sua fisiologia e sua imprevisibilidade, que tento capturar no teatro.

A estória original é contada por uma mulher às voltas com a dúvida de vender ou não seus cabelos para libertar o marido da prisão. Em busca de uma *Cracklinguagem*, conceito criado para compreender a polifonia característica dos fluxos dos que vivem nas ruas das cidades em suas formas de expressão contemporâneas, sigo esta escrita dramática como uma pesquisa de linguagem.

Foto 5 - Foto-linguagem: O Cheiro do Queijo



Fonte: Acervo pessoal.

Vê-se acima a pesquisa de linguagem, na corporalidade do Cheiro do Queijo. O que se aponta como desejo seria engano e roubo, violência e sexo? – eu pergunto ao ler a foto como texto que me devolve ao que desejo falar de minha percepção, junto aos parceiros com quem dialogo.

A proposta do Cheiro do Queijo partiu de um dialogismo, de certo modo *cyberdramatúrgico*, e chegou a uma encenação em processo, ainda inacabada. De início, portanto, ela perfazia uma experimentação de múltiplas linguagens, como performances, literatura e a gestualidade dos movimentos de interação coletiva, que neste primeiro momento consideraram a dimensão virtual, para, depois, vir a constituir uma experiência artística presencial.

Um corpo da personagem se desdobra e funda lugares a partir do corpo da atriz, que metamorfoseia seu próprio corpo por meio de deslocamentos pela cidade. Uma mulher sem nome, nessa mulher corpo-cidade, nesse corpo-medo-morte-dor-, o Cheiro do Queijo começa sua cena com o que chamamos “noia” ou medo característico da vida urbana contemporânea.

O sentido do cabelo, sempre na iminência de ser cortado, ganha uma dimensão de "corpo que não suporta a condição de existir", nos termos de uma submissão de que falava Deleuze *apud* Lapoujade (2002). O cabelo vai tentando trazer sentido, ele é o próprio corpo que não se suporta ser somente corpo; o signo em luta para transpor determinantes sociais vinculados e devires que se sonha ser.

O corpo de uma mulher dilacerada, fragmentada, um corpo esgarçado, tal como a cidade; transfigurada pelos diversos amores e formas de amar, um corpo em *transfiguragens*. Descomposto. Desenhado a partir dos trajetos cotidianos de quem o percorre. Outros corpos moldam o corpo dessa mulher, que de tanto ser violentado, massacrado vai amolecendo as carnes e esfarinhando-se os ossos e misturando-se aos tufo de cabelo embebido em sangue talhado.

O ser em personagem é essa substância que se transfigura ao menor toque, ao menor sopro e vai-se ela mesma inventando os lugares por onde escorre, plástica, por onde se infiltra e se espraia líquida, pastosa. A personagem-corpo ao mesmo tempo em que no movimento massageia os corpos, por onde passa é capaz de sufocar as narinas distraídas.

A personagem percorre em seu discurso uma cidade imaginária, cujos elementos são a *casa de custódia*, o *gabinete de beleza*, o *matagal*, *sua casa*, *a rua sempre*. No “Cheiro do Queijo” não há um personagem linearmente construído - há um caminho de um corpo afetado pelo outro, pelos outros com os quais interage e pelos limites da cidade. Os

personagens assim são movidos pelo movimento da cidade, que por sua vez se transfiguram em função de seus movimentos e percursos urbanos.

No “Cheiro do Queijo” uma mulher conta uma história cujos personagens afetam sua vida; tais personagens podem tocar a ordem do ser do que é receptor; mas podem ter sido inventados, imaginados pela mulher que conta.

Estaria o ser em condição de “assujeitamento” ao corpo, ao movimento de submissão que vem de dentro de um corpo sem potência que o faça ser agente de atos que o humanizem. Então se “interiorizam” as formas impotentes de conseguir sua exteriorização. Assim, o que chamamos de formas instintivas se voltam para dentro do corpo se metamorfoseando, se configurando numa outra espécie de “interiorização”. Nesse sentido, como observa Lapoujade (2002, p. 86): “Todo o problema consiste, então em encontrar uma saúde no sofrimento: ser sensível ao sofrimento do corpo sem adoecer.”

Buscava eu alguma reflexão para pensar melhor o corpo, um corpo nos discursos sem devir das jovens prostituídas que eu trazia para “O Cheiro do Queijo”. Poderia eu fazer minha a pergunta de Macedo (2010, p. 87): “Há uma patologia originária, uma passividade primeira e fundamental do corpo”? Na criança que eu fora eu via o corpo sendo a potência do devir, mas aqui, na juventude, já se via um corpo territorializado, como já observara Lapoujade (2002) acontecer na modernidade.

Em o “Cheiro do Queijo” eu pensava: o ser em personagem não tem uma consciência fixa; ela se move ao sabor da trama cada acontecimento, dos fluxos que são inesperados, que a fazem escolher caminhos entre cicatrizes que recortam sua silhueta no espaço. Suas relações de amor com os homens se configuram e se transfiguram permanentemente e seu corpo desenha o percurso da cidade ao mesmo tempo em que a cidade lhe molda o sentimento que ela diz ser corpo. Diz?

A experiência com Cheiro do Queijo me fez perceber a gestação de um modo de fazer arte próprio, que denominei mais adiante como *craklinguagem*, e que esboça uma estética que aos poucos foi se configurando, amálgama de tudo que havia sido, de tudo que havia sabido e feito em arte em meu diálogo com o outro.

2.3 O encontro furtado

Mas já peguei as minhas coisas e fui para domingo de manhã.
Domingo de manhã também é a rosa da semana.
Não é propriamente rosa que eu quero dizer. (LISPECTOR, 1971, p. 218).

O que eu não furtaria de mim mesma ao não me deixar abandonar como dramaturga? Minha inserção no Grupo Bagaceira de Teatro se deu em 2005, quando convidei o artista Yuri Yamamoto para encenar o texto Meire Love. A peça teatral Meire Love conta a história de quatro meninas prostituídas que perambulam pelas ruas de uma cidade turística e que, em meio à barbárie cotidiana à qual se encontram submetidas, buscam, por intermédio do sonho e da fantasia, um lugar para a felicidade.

Encarcerada pelas condições de miséria e de exploração sexual, Meire, uma menina-moça, é motivada pelo jogo de búzios a planejar sua fuga do lugar, acreditando que um estrangeiro virá buscá-la, levando-a para o outro lado do mundo. Seu plano, porém, é descoberto pelos adultos que a rodeiam e, misteriosamente, ela aparece morta, afogada, na beira da praia algum tempo depois.

A suposta fuga da personagem-título com um estrangeiro desencadeia em um grupo de pré-adolescentes, também prostituídas, sentimentos diversos em relação à realidade cruel enfrentada por elas desde que nasceram.

A possibilidade de fuga inspirada pelo romance da “nativa” com um “gringo” deflagra nas personagens um movimento instintivo de revolta, fazendo com que elas protagonizem uma série de acontecimentos responsáveis pela tomada de “consciência” e de atitude diante do destino até então inexorável.

O Grupo Bagaceira de Teatro vem atuando há onze anos e tem sua sede em Fortaleza. Seu repertório de encenações: “Lesados”; “Porque que a gente é Assim”; “Realejo”, “Tá Namorando?”, suas principais criações, que se realizam ao lado de inúmeras performances. Sua estética, que se baseia no desenho animado transposto para o palco, o insere como representante do teatro contemporâneo no Ceará.

A itinerância que caracteriza o Grupo Bagaceira faz com que seus processos formativos atentem permanentemente à forma como são recepcionados os textos e as encenações pelos contextos diversos através de suas participações em festivais de teatro ao longo do ano em diferentes cidades pelo Brasil, o que provoca reflexões sobre as obra e a constante necessidade de reinvenção a partir do olhar do outro. E, mais que isso, a itinerância do grupo é vivida também nos seus diversos trabalhos com grupos de variadas formas de vulnerabilidade social. Nesse caminho, também eu me encontro perguntando pela minha atuação como educadora social – e perguntando-me neles, que também se vão nestas trilhas.

Nosso trabalho investigativo agora, ao rever estes traços que me vão levar à pesquisa de agora, resulta por tocar nos dilemas e na formação do educador social, entendendo tal sujeito não só como “profissional inserido em escolas e obras sociais que

atendem público em situação de vulnerabilidade social” (GROPPO, 2000, p 33), mas, sobretudo, percebendo-o como sujeito que se reinventa, ao transformar contextos sociais.

Situando o Grupo Bagaceira de Teatro e a mim como perguntadores pelo teatro, do lugar de sermos, em alguma medida, educadores sociais. Seríamos como um outro sujeito educador e, portanto, formador de sujeitos que percorrem trilhas fora dos ambientes formais de escolarização, sua ação se movendo em contextos de complexidade que nos atravessam também?

O caráter interventivo de nossa inserção no mundo – eu e o Grupo Bagaceira - transmuda os espaços onde atuamos e que vêm sofrendo transformações radicais na contemporaneidade. Tocando as esferas que lidam com o descompasso da ordenação simbólica (e interna também) do mundo e a concretude da produção da vida social, vemos que em meio às transformações que vivenciamos como sujeito que educa e se educa simultaneamente (FREIRE, 1996), vamos instaurando novas perspectivas para a pesquisa educacional e para a reflexão sobre as novas fronteiras e ultrapassagens em educação e teatro.

Algumas bases teóricas para se pensar educação apontam para uma pedagogia social que, segundo Arroyo (2004, p. 44), trata-se de uma ciência do desenvolvimento da sociabilidade nas situações de conflitualidade social e dos contextos e meios não formais de educar. De acordo com essa perspectiva, a pedagogia social seria o conjunto de saberes teóricos, técnicos e experienciais críticos e normativos que tratam de um objeto: a Educação Social.

Existe uma problemática dentro dos processos de formação do educador social que inclui, por exemplo, a definição da especificidade da ação desse profissional, uma vez que os discursos que foram construídos sobre si, se deram a partir das experiências desenvolvidas no Brasil na década de sessenta e que se possuem bases discursivas importantes, não mais conseguem abranger, porém, as demandas e dilemas do mundo contemporâneo.

Assim, os estudos sobre o educador social, atualmente, não devem estar limitados àqueles voltados à formação política do trabalhador, em seu caráter unidimensional, uma vez que a complexidade da vida social hoje é espelho que refrata a complexidade do humano, como ser singular. Os novos movimentos sociais, hoje, não se calçam unicamente sobre perspectivas classistas, embora não a abandonem de todo, mas a produção da diferença incorpora demandas étnicas, raciais, de gênero, ambientais, entre tantas outras formas de singularização das desigualdades. Além disso, uma visão mais atenta alija os binarismos convencionais situando-os em contextos mais dialéticos, que incorporam gradações, diversidade e formas mais cambiantes de produção do desejo e da diferença.

Em minha história de vida, encontrar o Grupo Bagaceira foi também furtar movimentos acostumados nos lugares de encenação teatral e ir buscar encontros outros. Nesta pesquisa entendo que ver-me como educadora indica também esta transposição da escola onde atuo para as ruas, onde se encontra outras realidades chamando o educador social que eles eram e acenavam para mim. E, também, me atraía a intimidade com o grupo, a itinerância aprendente deles.

O que me aproximava do Grupo era sua irreverência, um certo frescor em suas criações artísticas. A agilidade do grupo de jovens artistas em criar e se deslocar pelo país. Mas, era a intimidade do grupo, os gestos de afeto, as brincadeiras que se mesclavam à vontade de se profissionalizar no ofício que me chamava mais a atenção neste momento de minha vida. Alguns de seus integrantes passavam por dificuldades financeiras junto com suas famílias e novamente essa imagem híbrida entre a criança e o trágico me atraía muito. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Na EDISCA tive experiência de um ano como colaboradora na edição de uma espécie de cartilha de formação para atuar no terceiro setor, na educação de crianças em situação de vulnerabilidade social. Eu era responsável pela sistematização de suas ações e a transformação do registro dessas ações, mediadas pelo processo de reflexão crítica, em metodologia, ferramenta a partir da qual outras organizações educativas poderiam se guiar. Nessa experiência desenvolvi capacidade de fazer dialogar os processos práticos e as teorias que tentavam explicar as realidades – isso foi em 2004.

Eu reparava: havia novas demandas que emergiam da vida e se poderia lê-las nos embates sobre o teatro contemporâneo. Para pesquisar sobre a formação desse novo sujeito que sou e que somos, e de como chego à pesquisa, tenciono ir mais fundo: ver quem são esses sujeitos artistas e educadores, de onde vêm e o que pensam sobre si e sobre o outro, o que fazem e o percebem do que os outros compreendem do seu trabalho – e situamos essas questões no tecido que chamamos de formatividade.

Vamos capturar essa reflexão, mais profundamente, a partir do olhar que trago sobre o que produzo e sem deixar o dialogismo entre os que seguiram comigo, de algum modo, na arte, e o diálogo com a escrita dramaturgical, a encenação e a construção do personagem, no trabalho concreto do teatro. Agora, todavia, vamos nos deter no encontro furtado que tive com o Grupo Bagaceira de Teatro, em especial a partir da peça que escrevo, Meire Love, e que me convida a tentar compreender os sujeitos do grupo, enquanto também educadores sociais, que trabalham com teatro mediando intervenções que fazem, e vice-versa.

Melucci (1989), analisando o perfil do educador social e a relação com as demandas sociais que solicitam sua ação como trabalho, apresenta um quadro com três

competências básicas: intervir, avaliar e refletir. De que modo se tem tomado esses devires? No que eu lia do Grupo Bagaceira, de sua relação com as vulnerabilidades sociais e a função da educação social, também eu posso encontrar agora um espelho que refratava minha experiência como educadora social na EDISCA – Escola de Dança e Integração Social da Criança e do Adolescente, já nos idos de 2004:

Na EDISCA tive experiência de um ano como colaboradora, na edição de uma espécie de cartilha de formação, para atuar no terceiro setor - na educação de crianças em situação de vulnerabilidade social. Eu era responsável pela sistematização de suas ações e pela transformação do registro dessas ações, mediadas pelo processo de reflexão crítica, que deveriam ser transformadas em metodologia, ferramentas a partir das quais outras organizações educativas poderiam se guiar. Nessa experiência, desenvolvi capacidade de fazer dialogar os processos práticos e as teorias que tentavam explicar as realidades. Isso foi em 2004. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Nos perfis colocados pelos cursos de formação há recorrência de que é afirmado o tempo todo que na prática do educador social se requer que ele possa ler “a situação de sofrimento, de vulnerabilidade social” do Outro com quem ele atua. E que se requer, nessa visada, que ele possa *sentir* e entender o que o Outro pensa e como ele responde ao educador – quer dizer, propõe-se um construto relacional para a ação do educador social, que comporta múltiplas dimensões dos sujeitos. Dimensões que se entrelaçam e confundem mesmo em nível sógnico:

Voltando ao Pirambu, depois de vinte anos em que me distanciei para morar numa das residências universitárias, mantidas pela Universidade Federal do Ceará, deparei-me com uma situação curiosa, que me fez pensar sobre o processo de formação e a nossa relação com o outro. No intervalo de um curso para castanheiras, em que eu era instrutora do então SINE, um menino de, no máximo, dez anos, me faz uma pergunta desconcertante:

Eu: - Boa tarde! Como vão vocês, como vocês vão?

Menino: - Tia, a senhora tá falando inglês, é? (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Apesar de nascida nas areias do Pirambu, nem as movediças areias me reconheciam. Eu era outra dentro de mim mesma; a preá aberta na mesa. Assim eu me sentia: a menina gravemente olhando a adulta agora que eu era. Seria este o paradoxo da vida do educador? Quando adulto, ele busca a infância do outro, sem mais encontrá-la em si.

Havia, porém, a busca da criança ou do ser que de algum modo que fomos, permanece. Assim, a compreensão de um sujeito mais inteiro em educação veio se construindo junto com diversos diálogos sobre formação, que eu ia tendo nos variados lugares de escritas e falas em teatro.

Vejamos, inicialmente, em nosso trabalho, a complexidade do conceito de formação e formatividade, baseando-nos em estudos que cercam este objeto no que se refere à compreensão de sua ação social e da função social do conhecimento. A ideia de formatividade (a formação em movimento) toca a questão das dimensões que nos trazem um ser mais inteiro, e, a partir dela, tenta-se definir a educação como um fenômeno social da experiência humana de formar-se como pessoa.

Macedo (2010, p. 21) reflete sobre essas compreensões, pontuando o conceito de formação como sendo um fenômeno que se caracteriza por lidar com:

[...] o conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem, como é comum entre nós; entretanto, a centralidade de nosso esforço aqui se efetiva, como objetivo de compreendê-la como um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do Ser humano, que a aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura e numa sociedade através das suas diversas e intencionadas mediações.

O autor passa, então, a analisar o conceito de formação a partir do sentido de experiência, lançando a seguinte questão: o que seria uma experiência de formação no mundo educacional?

O autor indaga-se, ainda, sobre o conceito de formatividade, lembrando as reflexões de Honoré, o qual aborda este fenômeno considerando-o como “o conjunto de condições, mediações, experiências e formulações implicando o fenômeno da formação” e questiona a existência de um *corpus* teórico que diria respeito ao que ele chama de “formaciologia”.

A problematização de Macedo (2010, p. 22) recai sobre a dificuldade de definição que cerca o objeto *formação* em educação e a possível existência de abordagens diversificadas dessa temática, que trazem outros campos teóricos em função de “demandas sócio-existenciais por formação”. E continua o autor, ressaltando a importância significativa da temática da formação, articulando-a com a do currículo, nos discursos sobre educação.

O autor Macedo (2010), ao prosseguir em sua investigação acerca da definição de formação, parte de uma articulação feita por Jean-Michele Baudouin, que vincula os discursos sobre a formação e a “crise das responsabilidades do trabalho intelectual”. É que, segundo observa Macedo (2010), às políticas de formação são lançadas intensas expectativas quanto às soluções de problemas e novas demandas apresentadas pelas organizações formais e não formais que atuam no campo da educação, o que faz com que se deva fazer sempre a leitura de que formações se estão entrecrocando-se.

A “responsabilidade histórica” lançada sobre as propostas de formação colocam cada vez mais os objetos significantes: formação e currículo, como prioridades, e as demandas sociais vão ganhando largas dimensões tanto locais quanto internacionais, na tentativa de abarcar as experiências práticas e as reflexões teóricas repletas de tensões e contradições (MACEDO, 2010).

Vê-se aqui que há demandas históricas que solicitam determinadas ações sociais em formação e a assunção do sujeito da educação à responsabilidade exigida pelas responsabilidades históricas. Isso nos leva a articular formação e currículo, já que no currículo se organiza as experiências educacionais que deverão reger as interações e produções de saberes.

O autor segue explicitando também o significado do termo “compreender” assumido ao longo de seu trabalho sobre formação do educador. Para ele, mais do que “abstrair” ou “entender” o sentido estrito da palavra leva-nos a ampliar o seu campo significante. Para Macedo (2010, p. 23), *compreender*, em uma acepção existencialista, seria algo a ser vivido ao modo de uma “atividade” maior que resulta na *transformação de experiências vivenciadas no cotidiano* em um plano simbólico de elaboração, que perfaz o vivido alinhando-o sob a forma de conteúdos ou “realidades significativas para o sujeito” que as experiência (MACEDO, 2010, p. 23).

O que faz uma educadora? – eu perguntava. Seria eu uma tradutora de intermináveis diálogos? A educadora teatraliza o teatro das aprendizagens da vida? (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Para Macedo (2010, p. 23), a “própria vida já é um espetáculo de aprendizagens formadoras.’ Acrescenta também que as “deformações” fazem parte desse processo. Pergunto: se formar-se implica o sujeito em uma leitura significativa de suas experiências, e se compreender seria a transformação do vivido e, um construto de significação próprio, do qual ele é sujeito, como se tem organizado as experiências quando se atua com educação social e teatro? E de que modo, também o artista educador constrói organizações de sua formação, a partir do que vivencia na prática? O que se considera deformação em outro tempo e cultura não o é: como se tem visto criticamente esses processos?

Nem sempre se anda por estrada, mas muitas vezes se vai por desvios, sinuosidades. Muitas vezes eu via, em mim, que não bastava mesmo saber, seria importante saber que eu sabia e, mais, apreender, compreendendo, os processos de produzir saberes e o que, em mim, referenciava determinados processos de eleição de experiências e não outros. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Problematizar o que temos tomado como compreensão seria uma perspectiva válida para nos acermos de uma reflexão sobre formação? A partir da explicitação dos conceitos fundamentais de formação e de compreensão, em Macedo (2010), apresenta um recorte epistemológico e, ao mesmo tempo, faz avançar sua tese, objetivo proposto em seu trabalho analítico, que é o desvendar a reflexão sobre formação em sua articulação com a ideia de currículo, visto como relações de legitimação de saber e poder, a fim de possibilitar a construção de explicitações e perspectivas propositivas.” (MACEDO, 2010, p. 24).

Superando as teorias de reprodução, que faziam a crítica do currículo, Tadeu Silva (1999) retoma a reflexão sobre a crítica cultura e a racionalidade instrumental, a partir dos estudos dos frankfurtianos. Contribuindo com a reflexão atual, brasileira, Tadeu Silva (1999) traz a ideia de currículo e de formação juntas, como parâmetro de emancipação e liberdade, já que vê a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas e de possibilidades de transformação.

Em “Educação como prática de Liberdade”, o educador Paulo Freire (1980), no primeiro capítulo deste livro, intitulado capítulo "A Sociedade Brasileira em Transição", observa a necessidade da consciência ingênua, fatalista, apassivada, transformar-se em consciência transitiva, capaz de aperceber-se de sua ação em um mundo que pode ser transformado, transformando-se as relações de opressão e desumanização que o ser humano mantém com a natureza e os outros sujeitos. Freire descreve a passagem de uma consciência primitiva, "intransitiva" – que não se percebe atravessada pelos saberes e contextos do mundo onde se situa, nem dá conta das possíveis mobilidades da cultura e da história - para a transitividade que nos leva a compreender implicações e relações que o ser vivencia na sua relação com o mundo e que são passíveis de transformação.

Desse modo é que o educador Paulo Freire (1980) propõe sempre considerar a pedagogia da esperança e a criação do inédito viável, fugindo a uma visão que nos coloca passivos e que pensa formação como transformação ser e mundo. Compondo um campo tenso entre o que é e o que temos e os devires, o que se pode em termos de emancipação, a crítica de Freire da educação bancária atinge os núcleos de uma visão estática e repressiva da educação, assentada nas formas de colonialismo, e propõe uma pedagogia libertadora que desconfie da tematização necessária entre saber, poder e emancipação.

Pensar formação em educação, portanto, implica trazermos elementos para pensarmos transformação; requer que busquemos responder à possibilidade dos sujeitos que se formam situarem-se no mundo e ante si mesmos em uma perspectiva de transformação.

Alargando mais as possibilidades de trazer mais vozes para esse diálogo, temos a visão de educação como cultura, e a cultura como pedagogia – aspecto destacado também por Tadeu Silva (1999), que adentra nas consequências da chamada “virada culturalista” da teorização curricular, que passa a pensar no que se oculta no currículo e nas suas fronteiras. E, eu acrescentaria, no que escorre das dimensões que estão fora da escola ou dos processos de formação (LINHARES, 1999).

E, de repente – ei-la toda na minha mão. A corrida de volta ao portão tinha também de ser sem barulho. Pelo portão que deixara entreaberto, passei segurando a rosa. E então nós duas pálidas, eu e a rosa, corremos literalmente para longe da casa. O que é que eu fazia com a rosa? Fazia isso: ela era minha. (LISPECTOR, 1971, p. 216).

Abrindo a rosa da mão e a roda para dialogar, trazemos novamente Macedo (2010) que inicia a construção de um pensamento que se acerca da compreensão da formação articulada ao ato de compreender como atividade e ato de mediar. Segundo o autor, atividade que pressupõe transformações e alterações; e assim acontece termos de pensar formação como esse caminho de transformações que se faz utilizando-se de mediações. E, acrescentaria Josso (2004), caminhando-se para si.

Ao postular-se formação como atividade mediada, entra em cena as ideias de que obedece a movimentos que deverão organizar e fazer fluir essas mediações. E pensar nesses termos, como atividade intermediada, leva a pensá-la em movimentos compreensivos: os movimentos “analisadores” (cuja base é argumentativa); os crítico-explicitativos (de base explicativa e reveladora), caracterizado pela sua natureza heurística, cuja função seria a de revelar, desvelar e criar; e um terceiro movimento traria os operadores, que configuram uma dimensão propositiva e mediadora. Por último, ressalta-se que esses movimentos se distinguem e se integram de forma total, compondo-se como que “movimentos hologramáticos” (MACEDO, 2010, p. 24).

Eis também uma justificativa para minha opção pela pesquisa autobiográfica – História de Vida e Formação –, já que compreender o meu objeto que é dialogismo e formação em histórias de artistas educadores significaria, em última instância, seria intervir, alterar, transformar contextos e compreensões, uma vez que o conceito de compreender encontra-se ampliado aqui em sua acepção e é entendido como atividade.

Também ressalto da reflexão de Macedo (2010), o aspecto da formação como um trabalho de mediações – de construção de pontes, caminhos, operadores, que possuem sua

concretude. O teatro é mediação no trabalho do educador social e o trabalho do educador social é mediado pelo teatro, no caso do Grupo Bagaceira de Teatro?

Macedo, ao dialogar ainda com Honoré (1992), na intenção de aprofundar sua concepção de formação, destacando as ideias que este autor apresenta acerca da amplitude do conceito e de sua independência em relação ao campo da pedagogia. Segundo Honoré (1992), “a vida já tem sua formatividade”. E o que seria formatividade para mim?

Lembro que era muito sangue na pia, na areia, em nossas roupas... Eu naquele momento era a assistente de meu irmão. Assistente para nós era aquela que não dizia nada e limitava-se a repassar os instrumentos pedidos pelo cientista.

Meu irmão: - Pinça.

E u simplesmente pegava os gravetos organizados em cima da pia e dava-lhe prontamente. Estávamos ali no meio do beco como em todas as tardes no antigo Pirambu, fazendo travessuras, quando...

Meu irmão: - Vamos trabalhar?

E assim acontecia. Até que um dia achamos um preá morto e quando dissecamos, achamos uma porção de preazinhos na barriga dela. Eu não tinha imaginado tanto futuro.

Hoje eu diria que a vida tem sua formatividade e... transborda. O que aprendi com este dia, me tornou imensamente feliz. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

O teatro para mim seria pesquisa desde quando? Quando eu me vi, além de fazer, tentando pensar teatro e educação social?

Macedo (2010, p. 25), retomando a perspectiva de Honoré, aponta para quatro questões centrais na reflexão sobre formação e que ele explicita como perguntas, quais sejam: como compreender e mediar a formação? Por que em nossos contextos de reflexão e prática o currículo e a formação nunca se falam? Como propor uma abordagem relacional que faça dialogar formação e currículo, visto como o conjunto das experiências que se propõe ao educando? E, ainda: como compreender a formação enquanto um fenômeno que se realiza implicando o existencial, o sócio-cultural e o pedagógico? Incorporando o diálogo com Honoré, Macedo assume realizar essa aproximação entre currículo e formação, nos seguintes termos:

De todo modo, mesmo que compreendamos a formação como fenômeno que se realiza no sujeito, como ontogênese, ou seja, como caminhada do Ser para o seu aperfeiçoamento infundável, aqui, como implicação política, e opção analítico-reflexiva, não a desvinculamos do contexto da organização e da experiência curricular formativa, contexto este, em que as pessoas experimentam práticas formativas propostas por iniciativas das mais diversas intenções e matizes e que se propõem a agir orientadas por um currículo e por políticas que o orientam. (MACEDO, 2010, p. 7).

Parece, mais, que pensarmos formação articulando-a a uma reflexão sobre currículo implicaria desvelar importantes mecanismos de legitimação, reprodução,

transformação política, organização das experiências e crítica ao isolamento entre processos de ensino-aprendizagem e contextos socioculturais. Se isso será sempre de valor, também percebemos que será fundamental considerarmos o que há de oculto no currículo e o porquê desse apagamento. Que a vida transborda e há dimensões que temos sonegado em educação.

Buscando Josso (2004), podemos ver que a autora assinala a mudança de perspectiva nas análises acerca da formação, que passam a colocar o ser aprendente como ponto de partida para a construção dos discursos e das práticas nesta área, em um caminhar para si que situam a auto formação e a autonomia do sujeito como balizas nessa reflexão.

Posso dizer, então, que na minha prática com uma estética que se esboçava, a do cracklinguagem, eu percebia (e tentava dar conta) a cisão entre o mundo sensível da infância e o imaginário juvenil que eu via em mim.

O Grupo Bagaceira de Teatro me proporcionava herdar um mundo juvenil de sensibilidades, onde os sussurros biônicos do tempo da infância aqui ainda não calavam a vida interior que eu trazia, mas a afinavam com o grupo, motor dos ensaios de pontos de vistas outros, deslocamentos, formas inesperadas do tempo das juventudes.

Como todo e qualquer ser humano, os artistas vivem das suas heranças e alimentam com elas a imaginação, mas tentam igualmente trabalhar a partir das suas sensibilidades e da escuta atenta da sua vida interior para descobrirem outras vias de expressão, novas perspectivas, pontos de vistas inéditos, formas inesperadas, materiais novos. Esta escuta do sensível e do imaginário está também profundamente articulada com uma afetividade que é muito valorizada e que, por vezes, parece ser a mola e a dinâmica indispensáveis a uma articulação feliz entre o sensível e o imaginário. A sobrevalorização da criatividade arrasta – os para um caminho, muitas vezes solitário, que se apresenta como a garantia e o preço a pagar pela emergência da sua singularidade. (JOSSO, 2004, p. 265).

Segundo a autora (JOSSO, 2004), como vimos, nessa nova visada que nos permite revelar novos olhares sobre esse fenômeno da formatividade, há que não jogarmos fora a singularidade que temos. Este esforço de singularização hoje vejo, ao buscar nesta reflexão o percurso que me leva à esta tese.

Chama-nos atenção a autora Josso (2004, p. 108) que o referencial em educação serve de quadro para qualquer atividade e não precisa ser composto de características objetivas apenas, e que ele serve igualmente para descrever o aspecto intuitivo e experiencial que condiciona nossa “pertença no mundo” e nossa “participação pessoal nas situações”. Essa fé subjetiva, no que trazemos de interior e não redutível ao que se devassa na fragmentação da modernidade, certamente me faz criar. E ainda uma vez sigo, buscando identidades que formam o singular de um trajeto em busca de uma tese.

Diz Josso (2004, p. 108), ao falar sobre formação em educação, que o referencial de vida em formação se interpenetra e “cobre o conjunto de participações do sujeito no mundo”, daí ser necessário o esforço teórico de articular a evolução das práticas e dos discursos socioprofissionais, inscritas em uma história social com as histórias de vida das pessoas.

Ao referir-se a processos de formação, Josso (2004, p. 81) observa que tem se operado uma mudança de sentido na reflexão sobre formação: passa-se de “como os adultos aprenderam o que sabem” para o “como sabem o que aprenderam”. E adianta mais:

É comum que seja mais fácil estar em condições de nomear o que se aprendeu a fazer do que o que se aprendeu a pensar. Como e onde esses saberes foram elaborados e como agem em nossas orientações de vida, sobre nosso vir a ser, numa palavra, sobre o processo de formação? (JOSSO, 2004, p. 81).

Macedo (2010) ressalta a importância de trazermos à nossa reflexão as discussões acerca da formação no Brasil e o questionamento de nossa tradição pedagógica, que historicamente parece estar baseada em dispositivos tecnológicos ou didáticos, que isolam os fenômenos do ensinar e do aprender.

Também será importante observar (MACEDO, 2010) que na educação como uma teoria e uma prática mais geral de orientação e de organização das ações formativas, fica o sentido da formação, muitas vezes como uma mera e esperada consequência direta das ações e dos dispositivos educacionais. Dessa forma, segundo o autor, as reflexões sobre o fenômeno da formação passam a excluir aspectos autopoéticos, praxiológicos, relacionais, responsáveis pela percepção do fenômeno da formação como “inerente ao sujeito social e culturalmente mediado” (MACEDO, 2010, p. 25). Haveria, então, para Macedo (2010), um contexto hiper-racionalizado do currículo que mediará os processos formativos em seus diversos cenários. É na intenção de produzir movimentos contra tal perspectiva de hiper-racionalização curricular, responsável pela exclusão das diferenças e dos matizes culturais, que o autor se posiciona e constrói sua pesquisa colaborativa que relaciona formação e currículo, assinalando-os como experiência que, segundo podemos ver, põe em questão a função social do conhecimento. Alargando horizontes educacionais, e mais consolidada agora, após o surgimento do Conselho Nacional de Educadores Sociais (CNES) (criado com o objetivo de aglutinar os educadores sociais), a profissão de educador social revela ainda uma imprecisão – ou abertura? – e uma dificuldade de definir, a partir de seu caráter polivalente e de intervenção social, o espectro de sua relação laboral com as instituições que demandam seu trabalho. É correto supor que as práticas e discursos que demandam o trabalho do educador

social vão trazendo-lhes novos desafios, que fazem mudar discursos e práticas, e também as produções teóricas sobre sua formação.

Evidente que os autores que levantam o diálogo entre formação e currículo, tratam destes fenômenos situando-os como experiência mediada por uma cultura e por outros patamares de mediação que irão tentar legitimar ou não determinada ordem de conhecimentos e experiências de aprendizagens, e não outra.

Na verdade, como observa Bakhtin (2003), p. 191, grifo do autor):

O economicismo marxista simplificou a complexa dialética entre o material e o ideal, atribuindo ao desenvolvimento **objetivo** toda a iniciativa e condenando a consciência a estar sempre atrasada em relação aos fatos, ser apenas sua uma ressonância passiva.

Eu diria, não apenas o economicismo marxista, mas a lógica de mercado faz com que, em educação, determinadas aprendizagens sejam eleitas e outras não e, quase sempre, pensar a prática educadora foi adentrar em uma lógica que legitima saberes que levam as pessoas a ocuparem ou legitimarem os lugares sociais dominantes. Daí que formação, uma vez que tende a porque se reportar à vida como um todo ou chamar a existência a comparecer, levando-nos a construções mais largas, leva-nos a falsear tudo que é estritamente pertencente a uma lógica de mercado. Isso posto, prossigamos.

2.4 O laço íntimo: artista e educador

No capítulo intitulado “Compreender a Formação e a Formação pela Compreensão; para além das simplificações”, Macedo (2010, p.41) trata da relação inerente entre compreender e existir. Baseado nos estudos de Heidegger e Gadamer pressupõe que “a ideia de compreensão já significa a existência se apresentando em formação, ou seja, existimos compreendendo para poder viver, e, com isso, nos formamos.” A compreensão produz sentido, observa e continua:

[...] (a compreensão) ‘é mais do que um exercício do pensamento, da inteligência, da intuição, dos afetos, pensados isoladamente. Configurou-se numa ação do sujeito humano com toda a gama de mediações que vive e filtra, com toda a gama de implicações que atualiza e, de alguma forma, com isso, faz opções e aprende, ao interpretar realidades na inteireza inacabada da sua existencialidade’ (GADAMER, 1999 *apud* MACEDO, 2010, p. 42).

Pode-se dizer, assim, que a partir de nossa existência implicada, nos aproximando, nos disponibilizando, interpretativa e sensivelmente diante de outras existências em formação, o que gera *itinerâncias aprendentes*.

Pronto: tomaremos a ideia de *itinerâncias aprendentes* para seguir rumo a uma direção que vai nos trazer uma ideia de formação a partir da de experiência, assentada em uma espécie de epistemologia da prática.

Começemos por abordar particularmente a formação do educador social, entendendo tal sujeito não só como *profissional inserido em escolas e obras sociais que atendem público em situação de vulnerabilidade social* Groppo (2000, p57), mas também e, sobretudo, como agente formador cuja complexidade, em seu caráter interventivo vem instaurando novas perspectivas para a educação.

Os estudos sobre o saber docente atuante na instituição escolar nos oferecem elementos fundamentais à construção de um modo de olhar processos de educação não-formal e os atores que agem e interagem nesse espaço. Nas últimas décadas, as discussões sobre o saber docente vêm oferecendo destaque significativo às práticas cotidianas dos educadores, atribuindo à dimensão da experiência ordinária uma importância fundamental para compreender como agem e como pensam tais sujeitos, o que tem levado a pensar-se outras alternativas às propostas de formação dirigidas aos educadores em geral. Voltemo-nos para alguns eixos de discussão que podem esclarecer em que campo teórico nos movemos.

De partida dizemos que o conceito de saber adotado neste trabalho orienta-se pelo sentido abrangente e complexo, a partir do qual alguns autores contemporâneos vêm fundamentando suas pesquisas, e vamos determo-nos neste aspecto, por acharmos importante o laço profundo que devo assinalar entre o artista educador – aqui as duas vertentes profissionais estando unidas, também os dois olhares se unem, duas epistemes conversam.

Tardif (2002) já observava aspectos que devemos considerar, ao propor uma concepção ampla de saber para analisar o conhecimento específico do professor. No sentido de entender a natureza, as origens e os olhares que o docente lança sobre a sua própria prática, Tardif (2002) nos traz a vinculação estreita entre uma produção subjetiva – o saber-ser e uma contetude em termos da função social do conhecimento e da ação, vistas como *aquilo que foi muitas vezes chamado de saber-ser; saber-fazer; saber*. Nas palavras do autor:

É necessário especificar também que atribuímos à noção de saber um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser. Essa noção não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes. (TARDIF, 2002, p. 60).

Os saberes, portanto, não se limitam apenas aos que são aprendidos nos cursos de formação, às teorias ou às técnicas desvinculadas de seu trabalho diário, pois, segundo ainda Tardif (2002, p. 61):

[...] os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podem supor também que sejam de natureza diferente.

Partindo desse pressuposto, Tardif (2002) propõe uma tipologia onde procura superar o que ele chama de *problemas primordiais* apresentados pelos modelos de sistematização dos saberes construídos anteriormente. Ao mesmo tempo em que revisita a sua própria teoria, acrescenta-lhe a dimensão temporal como elemento constituinte no processo de construção e de reconstrução de tais conhecimentos.

A tipologia construída por Tardif procura contemplar a diversidade característica dos saberes docentes, assim como a multiplicidade de espaços a partir dos quais são originados. Além disso, destaca as formas como esses aspectos se integram no contexto do trabalho desses sujeitos.

Segundo seu sistema de classificação, os saberes mobilizados pelos professores em seu contexto de trabalho são basicamente:

- Pessoais, adquiridos principalmente no ambiente familiar, integrando-se ao trabalho escolar através do processo de socialização primária e da história de vida desses profissionais;
- De formação escolar anterior, provenientes do processo de escolarização primária e secundária, assim como de cursos não especializados. Neste caso, tais conhecimentos são integrados mediante formação e socialização ainda não profissional;
- Da formação profissional para o magistério, aprendidos nos cursos especializados, estágios, e de formação continuada (capacitações e reciclagens), incorporando-se ao exercício do professor através das instituições de ensino especializado;
- De programas e livros didáticos que são utilizados e adaptados às situações reais em sala de aula;
- De sua própria experiência na profissão, produzidos na prática do ofício e na troca de informações com seus colegas no meio escolar. (TARDIF, 2002, p. 63).

O esquema de sistematização idealizado por Tardif, por assentar-se na experiência, parece revelar aspectos fundamentais do saber de quem ensina ou exerce a função educadora, que acentuam certa natureza eminentemente social, informado por vários extratos de situação e aprendizagens vividos em lugares sociais e temporalidades diversas. De acordo com o Autor:

Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002, p. 64).

Tal afirmação sugere que os saberes expressos pelo artista educador são produzidos e sedimentados através de processos de socialização sofridos por esse indivíduo independentemente de sua atividade profissional específica.

Outra característica do saber docente levantada pelo Autor é a sua qualidade sincrética. Segundo Tardif (2002), é impossível identificar uma *unidade teórica* no conjunto de saberes dinamizados pelos docentes em seu dia a dia, pois o professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. (TARDIF, 2002).

As reflexões educacionais tradicionalmente têm tratado formação destituindo-a da dimensão afetivo-moral e corpórea e nós sabemos que existe um saber-sentir docente que não costuma ser tratado em educação, ou que só o é quando a dimensão cognitiva está obstaculizada em seu seguimento. Na arte, contudo, se cria com o sentir junto ao pensar:

Como um educador social que atende meninas que ‘vendem’ seus corpos têm contactado a dimensão do sentir? Como têm pensado sobre ela? De que corpo se está falando ao tocarmos a ideia de uma exploração que passa pelo corpo? Eu me perguntava ao escrever e montar *Meire Love*, com o Grupo Bagaceira de Teatro. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Assim, o saber do artista constitui uma espécie de “ferramenta” que é manuseada de acordo com tipo o de problema enfrentado pelo educador em seu cotidiano de trabalho, de modo que os saberes que lança mão ou que ele pensa ser a base de sua formação, são pensados e compostos a partir de uma dimensão prática ou experiencial. O caráter prático desse saber tem alijado o trabalho da consciência sobre as formas como se integram e são concebidos pelos próprios artistas educadores, como orientam-se em função das situações concretas e como são informados por quais teorias.

A propósito dessa questão acrescentamos ou questionamos o termo ferramenta, pois isso quer dizer que o artista educador cria uma ferramenta fora de seu corpo, campo de seu ser e com ela dialoga. É ele constituído também de corpo, e se movimenta e mobiliza os saberes de si, o saber ser e o saber-fazer. Os saberes se corporificam e se acham em correspondência com seu próprio corpo e se dirigem aos outros, para onde vai nosso desejo. Como, então, estamos a ignorar a dimensão do desejo, no contexto de uma discussão sobre

formatividade e dialogismo? Até que ponto o modelo da máquina contagiou uma visão de trabalho humano também? Tardif (2002, p. 65), conseqüentemente, anota:

A relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica, utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação.

Ao contrário, os conhecimentos são construídos, sobretudo, no bojo da própria ação do artista e educador, ao mesmo tempo em que estão baseados e conectados com uma gama vasta de saberes do mundo cotidiano, acrescidos de vivências no processo de profissionalização propriamente dito, sendo reelaborados ao longo da vida.

A respeito da dimensão temporal e suas relações com a formação do saber docente, Tardif (2002, p. 70) conclui:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração, no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases de mudança.

O saber do artista educador, portanto, constitui uma espécie de amálgama formado por diversos outros saberes adquiridos pelo professor em sua história de vida. Essa característica confere uma identidade pessoal e, ao mesmo tempo, coletiva às formas de agir e de pensar desse profissional.

Os saberes experienciais, então, particularmente surgem da necessidade do professor em organizar e compreender o seu trabalho diante da multiplicidade de saberes com os quais ele é obrigado a se relacionar. Sobre os saberes experienciais ou práticos do docente, Tardif observava que se caracterizam por serem produzidos e legitimados no exercício da função do professor. O autor se refere assim sobre esse tipo de saber chamado experiencial ou prático e que caracteriza, em muito, a ação docente:

Um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação, nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49).

Nossa problematização vai realizando convergências e recai sobre a questão do suporte através do qual o saber se corporifica. No teatro, os discursos sobre a *performance*, por exemplo, se baseiam no fato de que todas as teorias estéticas resultam por inscreverem suas falas e saberes no corpo do ator; é o corpo do ator que atualiza todas as questões e discussões da cena teatral. Nada escaparia à figura do corpo do ator como suporte de tudo.

Em nosso caso - ao pensarmos na formatividade do educador social -, a dimensão da rua seria uma real fonte de saber; seria o corpo da relação entre educador e educando? E, é importante anotar, este mesmo saber da rua também é mobilizado pela mediação do corpo – um corpo simbolizado; com suas inscrições, suas imagens e imaginário. Seria, portanto, fundamental, em um processo formador, perguntarmos: - Como a rua afeta o corpo e como este como afeta a rua? Como nossos personagens nos afetam e como seus lugares de morada passam a territorializar nossas vivências com seu imaginário? (DIÁRIO DO TRANSCORPO).

Saber experiencial ou prático constitui, portanto, um tipo de saber originado dos processos de interação estabelecidos pelo educador com seus pares e vinculado às funções diárias desenvolvidas por esse profissional. Além disso, é um saber que integra outros tipos de conhecimentos de uma forma flexível e dinâmica; sedimenta-se no cotidiano das práticas sociais e reflexivas do trabalho, mas da vida como um todo.

Um ser que apreende saberes em tempos e espaços diversos; saberes que se interpenetram: o educador social. Parando entre asas e eixos eu vou buscá-lo. Nas trocas interativas, a serem vividas nos ciclos reflexivos. Nas histórias de vida. E no espaço instaurado pelo diálogo dos educadores sociais com a peça Meire Love. De que natureza se reveste essa fonte de formação de saber mediada pelo teatro? Cabe-nos, ainda uma vez, perguntar: - Que saber é esse? O que o educador sabe do saber que possui e de como ele o expõe em seu fazer? Considerando o corpo como elemento mediador tanto no exercício docente quanto no da teatralidade, como se dá a mobilização do saber e que saber é esse? Caminho por antevisões. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Diante da complexidade dos saberes experienciais ou práticos, assim como da forma significativa com a qual eles se manifestam no cotidiano do trabalho dos educadores sociais, passaremos, nesta tese, a buscar compreender formação, relacionando-a à uma perspectiva mediada. Pensamos que será lícito supor que os saberes quando mobilizados a partir da atuação no teatro e da fruição estética, bem como por meio da reflexividade que ela gera, em particular ante contextos interativos, podem muito nos desvendar sobre as *itinerâncias aprendentes* do educador social.

Considerando os estudos sobre a cultura docente e as especificidades que o educador social manifesta dentro do conjunto das ações educativas, analiso processo de mediação instituído pelo exercício da teatralidade na construção do saber experiencial de um grupo de educadores sociais, participantes de uma proposta de formação que envolve

reflexividade grupal e culmina com o dialogismo que se expande a partir de um dispositivo cênico. O dispositivo cênico, mediador no estabelecimento de um espaço dialógico proposto pelo contexto da pesquisa, não é todo o caminho da investigação, mas podemos dizer que ele nucleia movimentos que se fazem em diversas direções e que, nesta pesquisa, aí se aglutinam.

3 A CENA ABERTA: A PERGUNTA PELA HETEROFORMAÇÃO

Não habitamos aquilo que nos pertence, vivemos à procura do nosso 'eu' sem nem mesmo morar em nós. O movimento das águas de um rio, das árvores, das flores, dos pássaros, dos animais. Movimento da natureza. Poder descobrir nossos movimentos, senti-los, vivê-los, compará-los aos da natureza. Fazer com o meu corpo aquilo que gostaria de fazer. Comparar meus movimentos aos das águas de um rio, imitar aquilo que ela, a natureza, nos mostra sem medo. [...] Como tudo isto é belo. Como tudo isto é natural. E pensar que o homem vive à procura de algo que talvez nem ele mesmo saiba o que é. Mas pouco importa, ele vive à procura disto que ele chama 'a verdade', quando ela se encontra aos nossos pés, nos nossos vizinhos, em nós mesmos. (BURNIER, 2001, p. 31).

Objetivando a compreensão dos processos de (auto) formação de educadores artistas quando na experiência dialógica mediada pelo teatro, neste capítulo, incluo a trajetória de vida e formação de Ricardo Guilherme, ator, dramaturgo, encenador, educador, apontando dialogismos que este sujeito estabelece com a arte cênica ao longo de sua vida, assim como devo observar como tais elementos o constituem gente de teatro e de educação.

Primeiramente, procuro vasculhar rastros de dialogismos e de (auto) formação nas lembranças de Ricardo Guilherme evocadas de sua infância e juventude. Em seguida, procuro descrever aspectos teórico-metodológicos envolvendo a origem e a evolução da Estética do Teatro Radical, considerando sua voz enquanto criador ao observar sua obra e a leitura que faz dela, particularmente, focalizando o espetáculo 68.com.br e Tempotemporão.

À medida que delinheiro tais contextos criativos, chamo as vozes de outros teóricos que trazem discussão pertinentes à Narratividade Autobiográfica em Carreira (2006), alargando esse campo (auto)biográfico para referências nos campos da representação teatral, da escrita dramaturgia e da encenação contemporânea. Nesses casos, observo como dialoga Ricardo com seus processos de criação, mediados pela leitura da teoria do Teatro Radical; de Barba (1991, 1994); Barba e Savarese (1995); Stanislavski (1970); Lehman (2007); Quinto (2012) e Biao (2000), este último nos trazendo seus estudos sobre a Etnocenologia.

Em um segundo momento – e, por vezes, entremeando a cena anterior - me coloco como corpo que vivencia a metodologia do Teatro Radical. Descrevendo e refletindo sobre minha participação como aluna, atriz, orientanda e co-encenadora nos processos de montagem e de apresentação de espetáculos escritos e encenados por Ricardo Guilherme, apresento como meu olhar capturou os processos de sistematização do Teatro Radical, flagrando enlances e desenlaces com o fazer e o compreender teatro e educação.

Nesta pesquisa, faço também dialogar a artista e a educadora na arena da formação docente, em seus aspectos históricos e epistemológicos, particularmente, enfocando as discussões que cercam as questões sobre a identidade do ser educador e artista, atravessados pela racionalidade técnica, mas em busca de novos caminhos que compreendem as dimensões crítico – reflexivas do fazer teatral e docente. Nesse relato travo conversações com Freire (1980) Tardif (2002), Nóvoa (1988).

Evidente que escuto em mim o que ele não diz; e negocio sentidos, veladamente, pois a tarefa da pesquisa esconde essa veia da verdade que nos ensina como precisamos ser avalizados pelo olhar e cena do outro, que nos confere a legitimidade de dizer.

Ouçamos o menino nele, Ricardo Guilherme – ou o menino que ele esmaga e tritura com os ossos da poesia?

Foto 6 – Ricardo Guilherme menino em 1969 com 5 anos



Fonte: Ricardo Guilhermen (1960).

MENINO

O menino e suas lembranças enterradas no quintal.
 O menino e suas usanças de falar sozinho.
 O menino nas fruteiras, colhendo os frutos de sua solidão.
 O menino magro, indefeso.
 Tinham medo que ele se desintegrasse ao sol.
 O menino e sua casa, e no areal perto, os casebres.
 O menino cada vez mais distante.
 Rondava e sonhava. Reinventava o que via.
 com poesia nos olhos.
 Desesperadamente criança,
 outras crianças não entendia.
 Menino sem irmão;
 apenas ossos (RICARDO GUILHERME).

Será esse olho de poesia que sobrevoará aos aterros da rádio e da TV? Será este olhar pesquisador, preocupado em guardar registros, colecionar vestígios de memória que influenciará a Ricardo Guilherme, quando adulto, em suas escolhas de processos criativos? (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Ricardo Guilherme se desenha menino de corpo frágil, sozinho, em contradição com a observação voraz do outro. Ao mesmo tempo o outro o desenha para si. Sua mãe enlutada pela precoce perda de seu irmão gêmeo, ajudava-o a se ver **infenso à dor, mas** prestes a se desintegrar ao sol das devassas diurnas.

E eu me pergunto, já me sentindo implicada na pesquisa: em que medida suas lembranças chamariam as minhas e como as minhas lembranças se espelhariam nas dele? A sua lembrança corrói a minha – e eu revejo o que penso de um irmão cúmplice, vivo sempre, ao meu lado, encenando o que não sabíamos que se dizia, nas areias de uma Jacarecanga devoluta, imersa na praia extensa da infância.

Enquanto em minhas lembranças me imagino menina travessa nos experimentos dos becos, biônica na escuta do outro, com pernas também biônicas a driblar areias movediças, com a agilidade dos desenhos animados da década de 1970, outra infância mergulhava num quintal, desta vez nos areias da antiga Vila Zoraide, hoje Aldeota, entre a Av. Barão de Studart e José Lourenço. Ele. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Assim é que vejo meu entrevistado construindo um olhar atravessado pela dor da perda, Ricardo Guilherme se imaginando criança a partir de seu diálogo com a morte. Morte? Corpo fictício ou real, na realidade será a imagem desse corpo híbrido, contraditório, “ossos com olhos de poesia” com o qual negociará a (auto) formação da pessoa de teatro e ao mesmo tempo a procura do outro, em uma presença que vimos de chamar, como Warschauer (2001) de heteroformação. E, acrescentando algo seu à busca do teatro, temos seu ato educador sempre manifestando interesse pela pesquisa. Que o grande teórico de teatro é o que se coloca problemas de pesquisa.

Ricoeur (1997) já observava essa função humanizadora (possuída pelo humano) da narrativa, que carrega para si os traços da temporalidade, para dar sentido ao vivido e trazê-la como experiência de si. Fazer uma experiência com a narrativa – seria preciso. Para domesticar a perda do irmão – ou para dialogar com os sentidos que a morte aponta?

Ver-se antes de agora, no tempo, confere a humanidade de “ter uma história” junto à de contá-la. Um contar que traz em suas dobras o tempo – vivido e o tempo narrado. Veja-se o que nos ensina Ricoeur (1997, p. 85) sobre isso: “O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”.

Segundo o próprio Ricardo Guilherme, tal como toda criança, ele tinha uma “energia” compacta, e esse vigor o induzia à atividade física. Diz ter sido inapto às brincadeiras que exigiam maior e melhor *performance* física (como jogar bola), e por isso se lançava em atividades que não exigissem preparo de atleta e desempenho técnico mais apurado.

Então, neste brincar Ricardo Guilherme inventava:

[...] esconde-esconde, manja, concurso de estátuas, passarinho no ninho-cobra no buraco, trava-línguas, festas juninas, malhação de Judas, homéricos banhos de chuva e espetaculares balanços de rede, além - é claro - de jogos de improvisação dramática, imitando os autos dramáticos da Igreja da Piedade (vizinha do meu bairro) e a dramaturgia que via nos primórdios da TV Ceará. (RICARDO GUILHERME).

Podemos, desde já, ver na história desta escrita de si os diálogos com o “tornar-se ator” que se esboça desde aí. O diálogo com o ator que Ricardo é e que ele mostra na vida de menino, já aqui se anuncia, desvelando como isso de atuar comparecia em sua vida. E aqui podemos já pensar se na história pessoal pode-se recapitular as origens do teatro, em seus elementos básicos, que compõem uma gramática generativa: o Ritual, o Jogo ou Brincadeira e a Narrativa. Façamos uma discussão sobre este elemento importante no dialogismo do Ricardo Guilherme com o seu movimento de “tornar-se ator”, observando que a existência pode estar a recapitular as origens históricas do fenômeno coletivo do teatro.

3.1 No princípio era o rito – e a magia

Desde os tempos das cavernas, quando sábios e guerreiros ensinavam às novas gerações os mistérios da vida e as regras de convivência e de sobrevivência, que o teatro tem participado do processo pedagógico e transformado pessoas e grupos espontaneamente em

atores, encenadores, dramaturgos ou espectadores. De modo que, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, o binômio teatro-educação construiu a sua própria trajetória, atuando de um de forma ora sistemática, ora mais espontânea, no processo de formação do ser humano e no seu processo de comunicar-se no mundo.

A pré-história deixou-nos registros de manifestações dramáticas, assentadas essencialmente nos rituais de magia, pois, era aspecto importante nos rituais: “Nos alvares da humanidade, a arte pouco tinha a ver com a beleza e nada tinha a ver com a contemplação estética, com o desfrute estético: era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência.” (ROUBINE, 1998, p. 45).

Associada às tentativas de domínio do homem sobre os mistérios e a força da natureza, a representação dramática significava, naquela época, a apreensão simbólica do outro, e também das situações comuns da vida coletiva, expressando, assim, a forma através da qual a humanidade procurava interpretar o mundo e a si.

Ainda segundo Roubine (1998), só aos poucos a função do gesto, em sua ligação com a magia, foi deslocando-se para outras formas de rituais, mais profanos:

A magia original veio se diferenciar gradualmente em ciência, religião e arte. A função dos gestos foi sendo imperceptivelmente alterada: da limitação com o objeto de criar poderes mágicos, chegou-se à substituição dos sacrifícios sangrentos por cerimônias representadas. (ROUBINE, 1998 p. 46).

Assim, de uma forma que se ia articulando paulatinamente, misturava-se o canto com a dança, na pré-história, os aspectos da magia entrelaçando-se com a gestualidade da dança e canto, que se ia fazendo teatro.

Nessa troca, contudo, revela-se o jogo teatral como parte significativa dos ritos, como as festas de fertilidade, bastante comuns nas culturas, guardadas suas diferenças, e no brincar do cotidiano de nossos ancestrais (ROUBINE, 1998).

O teatro ocidental, como conhecemos hoje, não deixa de contar seu tronco greco-romano, segundo a maioria dos historiadores. Tornando-se visível na Grécia Antiga, em meio às festas da colheita e em reverência a Dionísio, deus da fertilidade, do vinho e da embriaguez, temos os ditirambos em coro, pelas ruas. .

Dionísio, ou Baco, sendo um semideus, pois nasceu da relação entre uma mortal, Sêmele, e o deus de todos os deuses gregos, Zeus, era conhecido por ter nascido duas vezes. É que Dionísio perdeu sua mãe quando ainda estava sendo gerado e, sendo salvo por seu pai, para sobreviver, teve que se metamorfosear em outros seres, sempre peregrinando pelo mundo.

Marcado pelo acento itinerante, deslocando-se pelas ruas no seu dizer rico e cantante, o teatro também era o gesto da brincadeira que as pessoas contam, no cotidiano.

Zeus apressou-se em retirar a criança que ela (Sêmele) gestava, coseu-a em sua própria coxa e, vindo a termo da 'gravidez', nasceu Dionísio, vivo e perfeito. A criança foi confiada a Hermes que, por sua vez, entregou-lhe ao rei de Orcômeno, Artana e Ino, recomendou-lhe que vestissem o menino com vestes femininas para enganar a fúria de Hera, esposa de Zeus, mas não logrou êxito e Hera feriu de loucura o casal. Então Zeus transportou a criança para longe da Grécia e entregou-lhe às ninfas e, para que Hera não o reconhecesse novamente, transformou-o desta vez num bode, mas Dionísio, descobridor da vinha e do vinho, acabou, finalmente, sendo encontrado por Hera que o condenaria a mais completa loucura. (ROUBINE, 1998, p. 30).

No período greco-romano o teatro, então, constituiu-se uma atividade específica, pois se distanciando, de uma forma gradativa, de sua função predominantemente ritual, ia mostrando sua compreensão da representação dramática, que passou a falar sobre dramas humanos e a satirizar a realidade social.

Ricardo Guilherme, em sua história pessoal, já mostrava o aspecto de rito – na encenação do “O Mártir do Gólgota” e o aspecto de brincadeira ou jogo, que ele discorre contando, alegremente, ao referir-se a formas culturais do brincar na infância.

Na Modernidade, outra vez, o teatro reunia o jogo, o rito e a narrativa, reinventando-os, para refletir sobre o homem e seus sentimentos, em um tempo em que já a indústria cultural tornava o produto artístico um bem simbólico na sociedade capitalista.

E é então que, agora, diante das contradições de uma nova organização socioeconômica, após a ascensão da burguesia, apesar do palco italiano, em grande medida, expulsar os pobres, tem-se uma arte, também, que ergue a tocha da emancipação humana frente às desigualdades expostas socialmente. Desse modo, já o teatro se expõe como bem de mercado, fetiche, mas, também, como drama e crítica social (ADORNO, 1988).

Assim, a representação teatral apresentava como matéria-prima os conflitos desse sujeito e suas emoções frente à essa nova sociedade capitalista, além da sua problemática relação com a natureza, mas que, a partir desse período, tornava-se um universo pronto para ser explorado pela ciência.

Era a sociedade moderna, assentada no sistema capitalista de produção, que tomava corpo no seio da Burguesia, redimensionando toda a relação entre o fazer e o pensar da humanidade. O mundo moderno, assim, além de reproduzir, também, a despeito de seus equívocos e de suas contradições, assinalou revoluções do pensamento humano que marcou a modernidade, abrindo caminhos à experimentação, resultando em grandes descobertas científicas, como também para o nascimento de novas ciências, como foi o caso da psicologia,

uma das principais responsáveis por mudanças definitivas no campo da educação, do teatro e, por consequência, do fazer e do pensar teatro-educação. Isso posto, não se deve esquecer, porém, que a ciência se transformou no mito da ciência, como observava Adorno (1988), expulsando a crítica, em grande parte, para submeter-se ao mercado capitalista, agora em tempos de globalitarismo.

3.2 O ritual e o jogo ou brincadeira se escondem onde, no teatro hoje?

Ricardo Guilherme é essa estrela desavisada que paira, ninfa que baila voluptuosamente por sobre o abismo. Isso acontece porque? Porque a experiência teatral é essencialmente bélica, Jogo no qual um participante tem que morrer para que o outro sobreviva. Sendo assim, o teatro seria uma guerra sanguinária, a expressão mais verdadeira do nosso instinto mais miserável, a compulsão doentia pelo extermínio do outro. Portanto, não é a vida mas a morte que está na alma dessa brincadeira aparentemente tão inofensiva. Antes que algum leitor se precipite e conclua: Ah! Então, o teatro não seria uma arte mas, sim, um esporte? À primeira vista sim...porém existe uma diferença fundamental entre representar e jogar futebol, por exemplo. O atleta entra no jogo para vencer o outro ou, no mínimo, para superar os seus próprios limites. Às vezes ganha, às vezes perde, pode até fazer algumas previsões, porém jamais saberá o resultado antes da partida acabar. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Voltemos para observarmos o que Carreira (2006) diz ser o laço íntimo e indissociável entre a experiência e a sua (re)elaboração na condição narrativa, tomada enquanto abertura para revivificar e ao mesmo tempo recriar o vivido. Na narrativa de Ricardo Guilherme, portanto, estamos focalizando, agora, sua relação de diálogo com seu “tornar-se ator” e sua escrita. Como este dialogismo íntimo se vai expandir?

Ao falar de sua infância, Ricardo Guilherme diz ter sido privilegiado em ter habitado uma região ainda não urbanizada e em meio a outros grupos familiares advindos do interior do Estado do Ceará. A condição financeira de sua família, segundo ele, o distinguiu das outras pessoas, embora não impedisse sua participação nos eventos coletivos e brincadeiras que, segundo ele mesmo, tiveram significativa ressonância em seus processos criativos em arte.

O lugar, contudo, em que Ricardo Guilherme vivia os desejos de dizer mediante a arte traziam uma poética que animava o saber cheio de graça da brincadeira popular e, por outro lado, o rito advindo da crença, que se dizia nas teatralizações religiosas do povo.

Nesse tempo, como um braço que se voltava para o não visto ainda, o menino que se queria ator ensaiava – investidas nas formas televisivas do teatro, ainda perplexo ante o que era mal compreendido – visualidades novas, que se teria de aprender.

Quando brincava de fazer drama para uma pequena corriola da vizinhança, eu ainda não sabia que os verbos brincar e representar são sinônimos e que a palavra brincante indica o ator/dramaturgo dos autos populares.

Só muito tempo depois, já adulto, ao rever a criança que fui, compreendi que o jogo dramático faz com que a inventividade do corpo possa experienciar situações para analisar valores e treinar papéis. Descobri, então, que com aquela experiência lúdica eu me revelava a mim mesmo e que aprendia a perceber o outro. Por isso é que quando hoje, escrevendo e/ou representando, me flagro em plena criação a remover as escamas da memória, entendo que a infância não foi de todo expatriada dos confins da minha lembrança, como o embrião no aborto. (RICARDO GUILHERME).

Pode-se dizer que esta seria a infância que Ricardo Guilherme queria expor na internet, ao assinar este texto como Vieira, mas sabendo-se e dizendo ser Ricardo Guilherme? Uma infância que trocava verbos como brincar e dramatizar como sinônimos? Seria esta a infância desejada ou a que era exposta como cena escrita, onde o ator olhava o ontem com olhos de agora?

O auto-relato pode ser tomado como um *locus* privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural. A biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária. (CARREIRA, 2006, p. 47).

Fica claro de onde Ricardo Guilherme quer inscrever-se em uma história social – como um menino-ator curioso, entre bibliotecas paternas e desencontros com a mãe que se ensaia mulher trabalhadora. Mas um ator-menino na TV, nos tele-teatros, nos ensaios do que seria a teatralização pensada sobre a vida de Cristo, em meio à da província do Ceará, na década de sessenta e setenta.

Almiro Vieira dos Santos, pai de Ricardo Guilherme, tinha uma biblioteca que, aos seus olhos de menino, parecia volumosa. Por iniciativa própria, Ricardo ia lendo os livros que lhe pareciam interessantes, romances, sobretudo. Eram as obras completas de José de Alencar, Machado de Assis, Gogol, Eça de Queirós, livros sobre ciências naturais, sociologia, história, psicologia, Freud, Jung, Adler, antologias literárias e muitos dicionários.

Eu me impunha o desafio de conhecer aqueles autores. É desse período também minha fascinação por dicionários. Abria um dicionário e ficava lendo os verbetes, os significados, as acepções, a etimologia das palavras. Isso com 11,12, 13 anos. Até hoje eu adoro dicionário, não só os de língua portuguesa mas também outros de qualquer temática.

Meus pais achavam correto que eu lesse dicionários e outros livros, mas às vezes me diziam que aquelas leituras não eram suficientes e bem-vindas se eu não me dedicasse ao estudo formal, das matérias do colégio. Eles temiam que eu, em função dessas leituras, me descuidasse, digamos, dos deveres escolares e também achavam que eu ainda não estava preparado para entender alguns autores. (RICARDO GUILHERME).

A Vila Zoraide era como se chamava o povoado antes de se chamar Dionísio Torres, trecho da Aldeota. Casa materna e paterna, lembranças de um menino que lia a palavra dicionarizada – o léxico como figura de mundo abstrata e que poderia ser laçada pelo desejo. Ou pela falta. Seria? “É então que a criação remove escamas; por ir aonde a palavra nascia – ou era abortada. Por isso é que hoje, escrevendo e/ou representando, me flagro em plena criação a remover as escamas da memória, entendo que a infância não foi de todo expatriada dos confins da minha lembrança, como o embrião no aborto” – referiu-se Ricardo Guilherme.

Assim podemos afirmar que esse movimento de dialogismo entre o passado e o futuro, a “descama da memória” na feitura da pessoa, seria um elemento constituinte na (auto) formação.

Esse movimento caracteriza o discurso de Ricardo Guilherme: a narrativa pessoal como espaço de recriação, ficção e também de (auto) formação. E de entrada no mundo adulto.

Tinham uma certa razão nisso temerem meu desejo sair para outras leituras, porque eu, muitas vezes, priorizava essas minhas leituras em detrimento, por exemplo, do estudo de matemática, física etc. E eles queriam que eu cumprisse os trâmites normais de qualquer estudante. Meu pai dizia que, se eu queria ser artista, tinha de estudar.

Só que, realmente, eu estudava, mas muito à minha maneira, lendo o que me interessava. Essas leituras me incentivaram a começar a escrever. E era aos adultos que eu mostrava minhas primeiras incursões na escrita ficcional: poemas, novelas, peças teatrais etc. (RICARDO GUILHERME).

Era certo que pais temem o que poderia fugir do era visto e tido como “normal” – ler o que o ensino formal propunha. E é então que, lendo-se o que era orientado como dever e como possível de ser entendido, o campo do desejo se fechava – e Ricardo Guilherme se ia a inventar-se de outro lugar: escrevendo, diz.

Também eu observava que parecia que ele me olhava, deixando ver o interjogo entre uma privacidade que se poderia mostrar e o que a compreensão da história social do fazer teatral cearense lhe solicitava como narrativa. O método (auto)biográfico possui entre laço entre o íntimo e o social, fato que a psicanálise discute ao abordar o que está em jogo nas narrativas de si mesmo.

Os métodos biográficos nas ciências sociais, na psicologia social contemporânea e na psicanálise, por exemplo, operam neste interjogo entre a privacidade de um sujeito e o espaço sócio-histórico de sua existência, seja ampliando a compreensão dos fenômenos sociais e grupais, seja fazendo emergir um sujeito capaz de recontar a narrativa sobre si mesmo, na clínica. (CARREIRA, 2006, p.49).

Continuando sua narrativa, Ricardo Guilherme afirma não lembrar de ter sido levado ao teatro para ver peças infantis. Segundo ele, não fazia parte dos hábitos nem do seu pai nem de sua mãe, Wanda Guilherme Vieira Dos Santos, levar os filhos ao teatro, embora reconheça na figura do pai “homem culto”. Um culto que, todavia, não via teatro – ou deixava livre de sua visão os desejos do menino?

Trabalhando com contradições ou contrastes, Ricardo Guilherme apresenta sua mãe como “mulher atípica para os padrões de sua época”, por não ser tão - somente uma dona de casa, mas também trabalhar fora, cumprindo expediente, tendo o seu salário como profissional, independentemente, então, dos seus afazeres domésticos comuns às mulheres casadas. Atípica a mãe que também deixava o tempo de experimentar-se, na escrita, ao menino.

Sobre seus pais, Ricardo Guilherme refere-se:

Quando eu nasci, minha mãe era professora primária, formada pela Escola Normal e trabalhava no Grupo Escolar Visconde do Rio Branco. - (esquina da Avenida Aguanhambi com Rua Padre Valdevino). Mais tarde, trabalhou nos Correios e Telégrafos e, finalmente, se aposentou como funcionária do Ministério da Educação. Quanto ao meu pai, era, ao chegar a Fortaleza, nos anos 1940, vindo de Patos, na Paraíba, um homem feito, mas tinha cursado apenas o primário. Tornou-se alfaiate e só muito tempo depois que casou, em 1949, resolveu retomar os estudos. Fez os exames supletivos, passou em todos, e entrou para Universidade, formando-se, posteriormente, em Direito.

Criou os filhos trabalhando durante o dia e estudando à noite. Tirou primeiro lugar em concursos nacionais e morreu, em 1992, como Auditor Fiscal do Ministério da Fazenda, a Receita Federal. Pertenceu ao Partido Comunista, desde a sua juventude, e era um leitor voraz. No entanto, apesar de defender para os filhos uma formação intelectual, o hábito de frequentar teatro, ele realmente não cultivava. (RICARDO GUILHERME).

A primeira imagem teatral que lhe vem à lembrança é de uma participação sua numa peça encenada no auditório do Colégio Christus, onde ele fez o primário. Lembra que o tema discutia algo sobre a abolição da escravatura. “Acho que eu fazia o papel do Feitor, açoitando os escravos” – disse a mim.

Devia ser no início dos anos sessenta: 1963 ou 1964. Depois, o que lembro são brincadeiras no quintal da minha casa e na garagem. Eu imitando os programas de humor que via na televisão. Imitava o Ronald Golias, o Bronco do programa A Família Trapo.

No fundo da garagem da minha casa, havia um compartimento, uma espécie de depósito de coisas velhas, cuja visão era encoberta por uma cortina. Eu aproveitava essa cortina para me imaginar no palco. Punha umas cadeiras em frente a esse local, dentro da garagem, e convidava amigos da rua para ver as esquetes que eu fazia com meu irmão caçula, Almiro Filho. Pura brincadeira de criança. Mas, realmente, a minha referência era a televisão. Eu nunca tinha ido a um teatro. O aproveitamento da cortina – acho eu – se devia ao fato de que programas de TV como “A Família Trapo” serem feitos em teatros, com platéia. (RICARDO GUILHERME).

O que Ricardo Guilherme via no que a televisão mostrava?

Qualquer experiência possui, ao mesmo tempo um contorno que a cerca e discerne e ergue-se sobre um horizonte de potencialidades que constituem seu horizonte externo e interno. [...] Essa pressuposição muito geral implica que a linguagem não constitui um mundo ela própria. Ela não é sequer um mundo. Porque estamos no mundo e somos afetados por situações, tentamos nele nos orientar por meio da compreensão e temos algo a dizer, uma experiência a levar à linguagem e a partilhar. (CARREIRA, 2006, p. 119).

O escritor Norbert Elias (1994, p. 78) observava, em seu livro “*A sociedade dos indivíduos*”, que “os seres humanos individuais se ligam aos outros numa pluralidade, isto é, numa sociedade”. O que seria uno e indivisível em meio a esse pluralismo? – eu me perguntava. Mas logo comecei a buscar os fios de uma história social que era vivida de modo singular por Ricardo Guilherme, e que me falava de uma atuação sua já criança, rapazote, como ele diz, que “fazia personagens”.

Em meados dos anos sessenta e começo da década de setenta, eu circulava pelos estúdios da Ceará Rádio Clube e da TV Ceará, Canal 2. Toda noite, ia ver as gravações das novelas de rádio da velha PRE-9, com os grandes radioatores da época. Ficava lá, pedindo a um ou outro radioator que intercedesse por mim. Até que, enfim, estreei aos quatorze anos, na radionovela “Sangue na Arena”, de Aldo Madureira, em 1970. A partir daí, quando aparecia nas radionovelas um personagem de criança ou rapazote, com poucas falas, eu fazia. (RICARDO GUILHERME).

Os ensaios de pensar-se como ator teriam começado? Ou estamos no jogo dramático vivido pelo menino que lia dicionários, sozinho? De todo modo, o menino não parecia ainda preocupado em “ler” o que o teatro que fazia estava a dizer.

“Eu via os ensaios da porta, depois fui entrando, ajudando aqui e ali, até aprender fazendo” - diz Ricardo Guilherme. Pode-se ver que o caminho da prática se afastava do estudo escolar formal; havia um estar com os outros atores que era o ambiente próprio do ensino-aprendizagem realizar-se.

Minha formação, pois, é de autodidata. Sendo não graduado crio um curso de teatro, na Prefeitura de Fortaleza, em setenta e três (1973). Como eu disse, começara em teatro com quatorze anos, convivendo com uma geração que não era a minha, na aprendizagem de teatro. Eu aprendia ajudando uma geração do meus avós – assistindo os ensaios, desde menino, das peças de teatro que eles faziam. Eu via os ensaios da porta. Depois fui entrando, ajudando aqui e ali, até fazer uma peça com eles. Era aprender fazendo. Comecei *peruando* os ensaios do Radio Teatro, e do teleteatro, que surgira aqui em Fortaleza em 1970. Eu ajeitava os cenários, ajudava a buscar coisas, era praticamente um menino.

- ‘Tira esse menino daí’ – dizia um tio meu ao meu pai. Porque esse tio não queria que eu fosse de teatro. E eu apanhava em casa por isso – naquele tempo menino apanhava (risos).

Meu pai pensava: - ‘Esse menino não foi pra aula e lá está na televisão...’
Eu realmente gazeava aula, e ia ver os ensaios, ajudar numa coisa e outra.

A geração dos avós? Era a geração de Clóvis Matias, Waldemar Garcia, Hiramiza Serra, Ivone Meire, Haroldo Serra, Laura Santos, Marcos Miranda, Cleide Holanda, Carla Peixoto, Míriam Silveira, José Humberto, e tantos outros. (RICARDO GUILHERME).

Temos aqui um aprendizado importante, sobre como se realizava a transmissão do saber – aspecto fundamental na reflexão que fazemos sobre **formação como diálogo**. E, como estamos vendo, a transmissão intergeracional em teatro se faz em presença do outro.

Eu estreei em setenta e nove (1979) fazendo menino (fazendo o papel de menino mesmo). Não podia competir com os homens, mas estava ali no meio deles, aprendendo. No Rádio Teatro, por causa da voz, ainda mudando, eu fazia papel de Menino, Velho e Mulher (faz as vozes).

Contracenei com João Ramos, o grande João Ramos, ator da época e com Gonzaga Vasconcelos. Foi a última geração que fez novela; a geração de sessenta (1960) a sessenta e sete (1967) acabou.

Já a Rádio-novela durou até setenta (1970); durou mais que a novela de TV, que acabou em 1967. E a Rádio-novela vinha desde 1934, muito antes, então da novela de TV que se passou a fazer aqui. Na TV eu passei a ser o assistente de produção. Na TV os atores eram funcionários, remunerados como qualquer outro funcionário, não era isso de cachê não. Funcionário, contratados. (RICARDO GUILHERME).

A Rádio-novela e a novela televisiva foi um campo de trabalho importante para atores, como chama hoje Ricardo Guilherme, nas décadas de sessenta e setenta. E esse campo de trabalho com teatro, no caso da novela de rádio, já vinha desde a década de trinta, como foi referido. A apropriação local das transmissões fazia com que o corpo de atores todo fosse funcionário da TV – o que ofertava trabalho estável de certa forma, para todo mundo.

Agora a experiência fundamental desse tempo foi com o Waldemar Garcia, que era o artesão da palavra. Eu sempre gostei e gosto muito da palavra em teatro. Quando ele foi montar a peça que eu participei, com a direção dele, ele me dava aulas, para me preparar para o espetáculo. Era uma peça chamada “As Máscaras”, de Menochi Del Pichia. Tinha eu, o Marcos Miranda e uma Colombina. Arlequim, Pierrôt e Colombina. Então ele, Waldemar Garcia, me dava aulas como preparação para a peça, que eu estava a fazer com ele. (RICARDO GUILHERME).

Walter Benjamin, em seu livro “Magia, Técnica, Arte e Política” (BENJAMIN, 1975, p. 107), observa que há na experiência coletiva dos acontecimentos, onde o que se vive é partilhado com outras pessoas, um trabalho da memória que se faz sobre extratos do passado individual e do coletivo, misturados e que pela ação das recordações (voluntária e involuntária), que são reproduzidas durante a vida, como rememorações:

Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo.

Os cultos, com seus cerimoniais, suas festas (que, possivelmente, em parte alguma da obra de Proust foram mencionados), produziram reiteradamente a fusão desses dois elementos da memória. Provocavam a rememoração em determinados

momentos e devam-lhe pretexto de se reproduzir durante toda a vida. As recordações voluntárias e involuntárias perdem, assim, sua exclusividade recíproca.

O sistema de ensino, como o das corporações antes do industrialismo, onde a transmissão era oral, segundo Benjamin (2011) traz um ensino-aprendizagem feita no contato com o outro. Como Waldemar Garcia com Ricardo Guilherme, e aqui temos um diálogo que se realiza como formação; uma heteroformação, onde o outro aqui se singulariza. Uma formação que Ricardo Guilherme qualifica como autodidata, no sentido de não ser feita em escolas de arte onde se dá o ensino formal, mas sim em um tipo de relação aonde o processo ensino-aprendizagem acontece na transmissão do fazer e da oralidade, entre as gerações:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Walter Benjamin constatava o valor da narrativa, mostrando que ela se dava sobre o tecido do que vai sendo vivido e se destacava dele como experiência, sabedoria:

O narrador é uma espécie de conselheiro do seu ouvinte. E, se hoje esta expressão “conselheiro” tem um sabor antiquado, mesmo neste sentido, então é porque diminuiu muito a habilidade de transmitir, oralmente ou por escrito, alguma experiência. Por isso mesmo não temos conselhos a dar, nem a nós mesmos nem aos outros. Pois “dar conselho” significa muito menos responder a uma pergunta do que fazer uma proposta sobre a continuidade de uma estória que neste instante está a se desenrolar. Para formular o conselho é necessário antes de mais nada saber narrar uma estória. (Além disso um indivíduo é receptivo a um conselho apenas na medida em que expõe a sua situação.) Um conselho fiado no tecido da existência vivida é sabedoria. [...]

A experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada. E, por sua vez, transforma-se na experiência daqueles que ouvem a estória. (BENJAMIN, 1975, p. 65).

A ideia de uma transmissão feita de modo intergeracional acontecia em um tempo aonde a lógica da mercadoria ainda não chegava – um tempo que Benjamin (1994) vai nomear como “era da reproduzibilidade técnica”, na qual a exposição deixa de ser aurática, presencial, para ser mediada pela reprodução em massa. E isso atinge até mesmo o processo do pensamento, como também o da percepção.

[...] retirar o objeto de seu invólucro, destruir sua aura é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o semelhante no mundo é tão aguda, que graças à reprodução técnica ela consegue captá-lo até no fenômeno único. Assim se manifesta, na esfera sensorial a tendência que na esfera teórica explica a importância crescente da estatística. Orientar a realidade em função das massas e as

massas em função da realidade é um processo de imenso alcance, tanto para o pensamento como para a intuição (BENJAMIN, 1994, p.170).

De todo modo, Ricardo Guilherme não expõe ainda um diálogo com quem lhe assistia, mas ao falar dos atores mais velhos mostra que haveria nesse *interjogo* com eles um “lugar imaginário” onde ele, como ator, alimentaria seu processo de criação.

No mesmo ano, fui levado pelo ator José Humberto Cavalcanti a um ensaio da peça ‘O Mártir do Gólgota’, realizado no Teatro São José. Começo, então, a ajudar em pequenas tarefas, como uma espécie de contra-regra, até que um dia o Zé Humberto consegue convencer a direção da peça a me incluir no elenco. Quando estreei no Teatro, eu ia fazer quinze anos.

Minha estreia aconteceu na montagem de “O Mártir do Gólgota”, em 22 de março de 1970, no Teatro São José. Fui escalado para dois pequenos papéis: Thiago e Cirineu. O apóstolo Thiago aparecia na cena do Horto das Oliveiras e dizia duas ou três falas.

Já o Cirineu surgia mais próximo do final da peça, numa cena em que o personagem mantinha um rápido diálogo com Jesus, se propondo a ajudá-lo a carregar a cruz até o Calvário. No elenco também estava aquele que mais tarde eu adotaria como meu mestre em cultura popular: Clóvis Matias. (RICARDO GUILHERME).

Vemos uma partilha de companheirismo, que se evidencia na percepção das situações dos “velhos atores” e dos “aposentados”, mas também temos claramente a esperança de participar de um mundo novo, o da chamada classe teatral. Nela, Ricardo Guilherme teria um lugar – e desde então ele parecia perceber que já começava a pensar de um modo que se pode dizer ser início da construção de um lugar no imaginário da vida teatral cearense. Como ele disse: “Havia no Teatro Cearense uma tradição desde 1932 de se montar na Semana Santa a “Paixão de Cristo”. E eu tive o privilégio de estreiar neste espetáculo, que reunia atores veteranos e principiantes”. Entre tantos signos de pertencimento, Ricardo Guilherme escolhe o que mostra gerações de atores se sucedendo e um vínculo real se tornando aparente por motivos indefensáveis – o que mostrava o exíguo orçamento para contratação de atores para a TV.

Coincidentemente, porém, como eu disse, 1970 foi o último ano de atividade do elenco de radioteatro no Ceará. A Rádio aposentou os velhos atores e dispensou aqueles que, como eu, não tinham nenhum vínculo formal com a emissora, mas que ganhavam cachê, por participação. (RICARDO GUILHERME).

O teatro é popular quando? – eu me perguntava. O que seria o popular – termo que se acrescenta à arte quando ela caminha por lugares da vida cotidiana e sai de mercados de bens simbólicos, para agarrar-se ao desejo de teatralizar, comum à artisticidade de todos os sujeitos? “Durante minha adolescência também atuei em terrenos de casas de família, pelas

redondezas do bairro Dionísio Torres/, e no início dos anos 1970, como Padre nos casamentos matutos, realizados em função das quadrilhas típicas da época”. (RICARDO GUILHERME).

Relacionando-se com esse corpo que não se percebia ainda adulto e com o corpo da infância que se esvaía, Ricardo Guilherme cria um ‘olho de poesia’, olhar curioso, observador, vontade de potência – tal como afirma em seu corpo-artigo que sobrevoa, então, ao esmagamento. E as quadrilhas festejavam o devir das juventudes. Festejavam?

Ricardo Guilherme falava mais: – Olha, o corpo tem que expressar o conflito, tem trazer a lunaridade! As pessoas na plateia têm que ter medo de você, e se perguntar: ‘– Meu Deus, o que esse ator vai fazer agora?’

A ideia de uma fina articulação mente e corpo deveria ser mediada pelo conflito; pelos impulsos e contra-impulsos da cena. O conflito teria de ter sua corporeidade e exercitar as polaridades no corpo do ator ou atriz e, de modo também claro, no conflito básico da cena. Condensar-se as polaridades, contrair e dilatar-se, trabalhar as potências do gesto mínimo – eram passos claros.

O trabalho de corpo, porém, era importante para Ricardo Guilherme e ele continua sua fala dizendo: – Falta um trabalho de corpo; de corpo do ator. E é então que ele passa a atuar como ator, simultaneamente, em três grupos: o da Comédia Cearense; o Grupo Quintal; e o Grupo Amador de Teatro Infantil (GATI). E, depois, cria o Grupo Pesquisa, que ele diz ser o lugar de sua autonomia, senão vejamos:

Quem quer ser autodidata tem que inventar possibilidades. Eu, então, vivia fazendo teatro simultaneamente em três grupos: o da Comédia Cearense; o Grupo Quintal; e o GATI (Grupo Amador de Teatro Infantil). Por esse tempo eu também cheguei a ter, em 1973, o Grupo Conversa Teatralizada. Eu continuava aprendendo com os mais velhos. E como eu tinha uma memória visual que me ajudava, os diretores marcavam a cena e no outro dia, se eles fizessem diferente, eu dizia: - Não é assim, é assim, assim... E isso os auxiliava a levar a tarefa de direção.

Só com o Grupo Pesquisa, em 1978 é que ganhei minha autonomia. O Grupo Pesquisa foi minha autonomia: aí eu viro diretor. (RICARDO GUILHERME).

A autonomia era, então, pensada por Ricardo Guilherme como uma saída daquela situação onde ele auxiliava os diretores a fazerem suas peças, para uma situação de direção da encenação, onde ele, enfim, iria propor formas de conduzir o espetáculo junto aos outros atores.

A ideia de corpo, porém, era importante para Ricardo Guilherme e ele continua sua fala dizendo: – Falta um trabalho de corpo; de corpo do ator. E é então que ele passa a atuar como ator, simultaneamente, em três grupos: o da Comédia Cearense; o Grupo Quintal;

e o (Grupo Amador de Teatro Infantil (GATI). E, depois, cria o Grupo Pesquisa, que ele diz ser o lugar de sua autonomia, senão vejamos:

Quem quer ser autodidata tem que inventar possibilidades. Eu, então, vivia fazendo teatro simultaneamente em três grupos: o da Comédia Cearense; o Grupo Quintal; e o GATI (Grupo Amador de Teatro Infantil). Por esse tempo eu também cheguei a ter, em 1973, o Grupo Conversa Teatralizada. Eu continuava aprendendo com os mais velhos. E como eu tinha uma memória visual que me ajudava, os diretores marcavam a cena e no outro dia, se eles fizessem diferente, eu dizia: - Não é assim, é assim, assim... E isso os auxiliava a levar a tarefa de direção. Só com o Grupo Pesquisa, em 1978 é que ganhei minha autonomia. O Grupo Pesquisa foi minha autonomia: aí eu viro diretor. (RICARDO GUILHERME).

A autonomia era, então, pensada por Ricardo Guilherme como uma saída daquela situação onde ele auxiliava os diretores a fazerem suas peças, para uma situação de direção da encenação, onde ele, enfim, iria propor formas de conduzir o espetáculo junto aos outros atores.

No Curso de Artes Dramáticas (da Universidade Federal do Ceará), curso de extensão que representou um marco na história do teatro no Ceará, Ricardo Guilherme já invertia os papéis: saía de aprendiz para professor, e criava sua própria metodologia:

No CAD (Curso de Artes Dramáticas) eu já fazia o que queria. Dava aulas de teatro em um curso, o CAD, sem nem ter o curso do segundo grau (eu não tinha completado o segundo grau). Interessante: eu dava aulas em um curso de segundo grau, sem ter segundo grau.

Eu dava aulas, no CAD, assim: fazia a cena de teatro sobre a qual eu falava. E eu vinha desde Anchieta, até Guarnieri, Dias Gomes... Era prática teatral e história do teatro. O cara aprendia sobre Martins Pena representando Martins Pena. Ele, o aluno, vivia no teatro, concretamente, então, o que estava aprendendo e pensando teoricamente. (RICARDO GUILHERME).

Autonomia implica um exercício de singularidade, esta produzida pela dinâmica da recolocação de si no interior das práticas vividas pelo sujeito, como observa Marcos Villela Pereira (1996), em sua tese de doutoramento intitulada *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*.

A singularidade é produzida pela dinâmica de perpétua recolocação de si no interior das práticas que o envolvem. Pretender que haja um paradigma primário, um condicionante da performance, é fazer sucumbir o sujeito sob o peso da institucionalidade; pretender a liberdade absoluta do sujeito em autodeterminar-se é, por outro lado, fazer perecer uma dimensão de coletividade sob a força do indivíduo. As práticas são, sim, determinantes, em certa medida, das subjetividades. Contudo, não significa dizer que o sujeito é mecanicamente determinado. Tratam-se de situações interativas entre sujeitos e instituições que, por um lado, enquanto situações, têm condições concretas de regulação que interferem objetivamente e, por outro lado, enquanto individualidades dadas, consistem em autonomia possível, potencial. (PEREIRA, 1996, p. 112).

Temos visto que houve uma predominância no tipo de interação entre sujeitos, na (auto) formação de Ricardo Guilherme, mas observamos, como diz o autor, que nestes embates, onde as forças do meio modificam-se a cada passo e aumenta-se a tensão na subjetividade em construção, que chega momentos em que o sujeito “é lançado no fora para refazer-se, constituindo um novo patamar de existência”, como observa Pereira (1996, p. 42):

Uma formação existencial – um sujeito, individual ou coletivo – é a resultante do movimento de atualização de um certo conjunto de forças organizadas numa determinada contingência. Essa contingência é a relatividade dada pela circunstância de um fato, o qual representa uma performance que responde aos apelos infinitos e móveis do plano das forças: um certo conjunto de forças que agem entre si vai produzindo novos traços ou acordando traços adormecidos, provocando um aumento de tensão na dobra-subjetividade, aquela bolsa de forças configurada, até que ela se desfaz e o sujeito é lançado no *fora* para refazer-se, constituindo um novo patamar de existência.

É nesse movimento de “lançar-se fora” de si e voltar para si que Pereira atenta para o fato de que as articulações e os fluxos das representações são infinitos, e assim o conhecer é um processo que se realiza por aproximações: “Conhecer é aproximar-se de um limite inalcançável. Há limite, há finitude, mas esse limite é inalcançável porque o ato de conhecer é resultante da articulação de infinitas representações.” (PEREIRA, 1996, p. 86).

Nesse movimento de articulações e fluxos de contatos, a pesquisa passa a interessar a Ricardo Guilherme como atividade que vai adquirindo consistência, socialmente falando, a ponto dele vir a fundar o Museu do Teatro, como veremos.

Eu gravava rolos e rolos de fita com os atores, os encenadores... E pesquisava sobre teatro: visitava pessoas, conversava com filhos e viúvas de atores ou gente de teatro que estava morta, para saber da vida que tinham tido, com o teatro, para registrar suas experiências, os fatos da história que vão se perdendo na memória... Daí que um dia, aos vinte anos de idade, eu recebi de uma moça uma pilha de textos – era ela filha adotiva de Carlos Câmara. Maria Alice Câmara, filha de Carlos Câmara. E a moça me deu pilhas e pilhas de textos do grande Carlos Câmara, um dos homens de teatro mais importantes do século. Textos escritos à mão, por ele. Eu e Marcelo Costa datilografamos palavra por palavra. Dez peças. E publicamos, eu e Marcelo Costa, em 1979, estes memoráveis textos teatrais. (RICARDO GUILHERME).

Podemos dizer que é a autoformação que produz sentido, como afirmava Warschauer (2004) – em artigo publicado como capítulo do livro intitulado *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna*:

Certamente que os Outros têm muito a nos ensinar e a contribuir, mas como Pineau propõe e já Rousseau desejava, o eixo da aprendizagem e da formação está na própria pessoa que aprende e se forma: é a autoformação que atribui sentido (ou não...) ao que os outros querem nos ensinar. É a pessoa que construirá os significados a partir do que recebe dos Outros.

E esse processo é mais intenso na idade adulta, pela capacidade de reflexão e quantidade de experiências acumuladas. Mas será que também as crianças e os jovens têm capacidade de atribuir sentidos singulares às suas experiências? Certamente. E, por isso, acredito que devemos rever nossas práticas escolares que insistem na hegemonia da heteroformação e da padronização das atividades. (WARSCHAUER, 2004, p. 16).

No Curso de Artes Dramáticas (da Universidade Federal do Ceará), curso de extensão que representou um marco na história do teatro no Ceará, Ricardo Guilherme já invertia, pois, os papéis: saía de aprendiz para professor, e criava sua própria metodologia:

No CAD (Curso de Artes Dramáticas) eu já fazia o que queria. Dava aulas de teatro em um curso, o CAD, sem nem ter o curso do segundo grau (eu não tinha completado o segundo grau). Interessante: eu dava aulas em um curso de segundo grau, sem ter segundo grau.

Eu dava aulas, no CAD, assim: fazia a cena de teatro sobre a qual eu falava. E eu vinha desde Anchieta, até Guarnieri, Dias Gomes... Era prática teatral e história do teatro. O cara aprendia sobre Martins Pena representando Martins Pena. Ele, o aluno, vivia no teatro, concretamente, então, o que estava aprendendo e pensando teoricamente. (RICARDO GUILHERME).

Autonomia implica um exercício de singularidade, esta produzida pela dinâmica da recolocação de si no interior das práticas vividas pelo sujeito, como observa Marcos Villela Pereira (1996), em sua tese de doutoramento intitulada *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*.

A singularidade é produzida pela dinâmica de perpétua recolocação de si no interior das práticas que o envolvem. Pretender que haja um paradigma primário, um condicionante da performance, é fazer sucumbir o sujeito sob o peso da institucionalidade; pretender a liberdade absoluta do sujeito em autodeterminar-se é, por outro lado, fazer perecer uma dimensão de coletividade sob a força do indivíduo. As práticas são, sim, determinantes, em certa medida, das subjetividades. Contudo, não significa dizer que o sujeito é mecanicamente determinado. Tratam-se de situações interativas entre sujeitos e instituições que, por um lado, enquanto situações, têm condições concretas de regulação que interferem objetivamente e, por outro lado, enquanto individualidades dadas, consistem em autonomia possível, potencial. (PEREIRA, 1996, p. 112).

Temos visto que houve uma predominância no tipo de interação dialógica entre sujeitos, na (auto) formação de Ricardo Guilherme, onde o diálogo intergeracional era predominante. Mas observamos, como diz o autor, que nestes embates, onde as forças do meio modificam-se a cada passo e aumenta-se a tensão na subjetividade em construção, e é como se chegassem momentos em que o sujeito “é lançado no fora para refazer-se, constituindo um novo patamar de existência”, como observa Pereira (1996, p. 42):

Uma formação existencial – um sujeito, individual ou coletivo – é a resultante do movimento de atualização de um certo conjunto de forças organizadas numa determinada contingência. Essa contingência é a relatividade dada pela circunstância

de um fato, o qual representa uma performance que responde aos apelos infinitos e móveis do plano das forças: um certo conjunto de forças que agem entre si vai produzindo novos traços ou acordando traços adormecidos, provocando um aumento de tensão na dobra-subjetividade, aquela bolsa de forças configurada, até que ela se desfaz e o sujeito é lançado no *fora* para refazer-se, constituindo um novo patamar de existência.

Certamente que os Outros têm muito a nos ensinar e a contribuir, mas como Pineau propõe e já Rousseau desejava, o eixo da aprendizagem e da formação está na própria pessoa que aprende e se forma: é a autoformação que atribui sentido (ou não...) ao que os outros querem nos ensinar. É a pessoa que construirá os significados a partir do que recebe dos Outros. E esse processo é mais intenso na idade adulta, pela capacidade de reflexão e quantidade de experiências acumuladas. Mas será que também as crianças e os jovens têm capacidade de atribuir sentidos singulares às suas experiências? Certamente. E, por isso, acredito que devemos rever nossas práticas escolares que insistem na hegemonia da heteroformação e da padronização das atividades.

Era visível a intenção de Ricardo Guilherme em transformar o contexto de suas aulas em espaço de sistematização de suas ideias, apostando na reflexividade como produção de saber, que se faz no processo mesmo da ação no mundo. E era também explícita a vontade de grande parte da turma – do Curso de Artes Dramática, onde ele ministrava aulas, como professor da UFC –, compreender o que ele poderia nos ensinar sobre o trabalho do ator. Barba trazia uma referência da antropologia teatral que deveria ser compreendida como uma gramática.

O exercício é uma ação que se aprende e se repete após tê-lo escolhido com objetivos muito precisos na mente. [...] O significado de um exercício reside, finalmente, em:

1. começar com uma ação precisa, que projeta todas as energias numa determinada direção;
2. dar um contra-impulso, uma outra descarga de energia no meio do processo, que produz um desvio de direção e uma mudança de dinâmica;
3. manobrar para concluir numa posição precisa que contém o impulso (o *sats*) da próxima ação. Dessa maneira, constrói-se uma série inteira de exercícios que se pode aprender e repetir, tal como se repetem as palavras de uma língua. [...] É o ritmo que é importante, a ligação de um exercício ao outro e a maneira orgânica pela qual o ator dirige a sequência resultante. (BARBA; SAVARESE, 1995, p. 245).

No movimento da verticalização da cena – transformar o texto em escrita cênica – Ricardo Guilherme mostrava o valor de um diálogo com a antropologia teatral, quando começou a trazer o Teatro Radical para se dizer, com sua história.

Ricardo Guilherme mostrava também muita inquietação quando não conseguíamos entender ou expressar corporalmente suas ideias. Eu me lembro de voltar pra casa depois do ensaio às vezes angustiada e ter dificuldades para dormir. Ficava pensando em como realizar aquela cena. No outro dia chegava mais cedo e repetia, repetia inúmeras vezes a partitura corporal proposta, a partir das discussões anteriores feitas sobre axioma, conflito radical, mito, fundamentos que sempre voltavam, mesmo em cena, toda vez que sentíamos alguma inadequação em nossas tentativas.

E ele dizia: - Traga o corpo para expressar o conflito! (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

O que é o corpo do ator? – eu perguntei. E como sempre é esta a pergunta que permanece inestancada.

O corpo do ator pra mim é pensamento. Ele é forma. Ele é uma forma ou várias formas; ele é forma no sentido abstrato da palavra, no sentido lato da palavra, no sentido amplo, e como forma ele me faz pensar.

E ele pensa o tempo todo, o corpo significou coisas. O corpo do ator é dramaturgia, é dramaturgia pra mim; ele pode me modificar. Por mais que eu tenha escrito palavras, o ator pode modificar pelo filtro do corpo dele tudo que eu escrevi, e ele possivelmente... possivelmente não, fatalmente modificará.

Porque todo texto que está dito no palco, em todos os tempos, não é o texto que o autor escreveu, é o texto daquele ator, com aquela voz, com aquela inflexão, com aquele tempo, com aquelas inflexões. (RICARDO GUILHERME).

Importante neste esforço de sistematização, de Ricardo Guilherme, a não redução do corpo à materialidade sobre a qual se trabalha – e aqui tem-se a inclusão da ideia de que corpo é pensamento. E vê-se clarificada a dialética entre o pensamento e o corpo; entre o afetar-se pela escrita dramaturgic e a dança do corpo se modificando; enfim, tem-se o corpo a dar uma face ao que é texto. Um corpo de ator.

Constata-se, neste movimento da pesquisa que Ricardo Guilherme dialoga comigo, como atriz que participou do Teatro Radical, criado por ele. Aqui se observa o que Warschauer (2001) poderia chamar de hetero-formação – que é a dimensão do outro singularizada, na formação do educador, e que aqui transpomos para a formação do ator ou atriz.

Quinto (2012) analisa este aspecto dentro da heteroformação, situando-a dentro do construto maior de um percurso autoformador, que ela denomina de *autoformação artesã*. Quinto parece, neste seu conceito, valorizar o vivido com o outro como singular espaço de aprendizagem, como se poderá observar:

Ouso denominar essas experiências de aprendizagens, de **autoformação artesã** - substrato epistemológico no qual sujeitos envolvidos, história e razão, forjam criativamente âmbitos de possibilidades de produção e reflexão de conhecimento por meio dos vestígios do vivido com o outro, em um dado lugar e tempo, instaurado pelo fazer teatral e os processos autoformativos daí resultantes. (QUINTO, 2012, p. 50, grifo da autora).

Temos neste relato, que Ricardo Guilherme, ao afetar-se pelo corpo de trabalho da atriz – no caso, eu mesma – passa a reflexionar sobre duas dimensões no trabalho do ator: a dimensão que incorpora o que ele diz ser predominantemente um trabalho da razão e um trabalho sobre o vivido, que ele fala se reportar ao sentimento predominantemente. Embora estes aspectos se confrontem dialeticamente, na verdade, há uma leitura do trabalho do ator

que ele menciona ser mais crítica; e há outra mais emocional, positivada mediante o sentimento do vivido.

Continuemos, para aprofundar este dialogismo que leva Ricardo Guilherme a uma produção de saber, a partir do diálogo com um trabalho encenado por nós.

Eu nunca pensei em falar nisso, mas enfim é bom falar, me ocorreu agora. Você em duas dimensões, você que eu digo é Suzy Elida como atriz. Duas dimensões. Uma, vou começar por dizer. Você comparece numa peça cujo tema você não tinha nenhuma relação vivencial, porque você não viveu nos anos sessenta, não viveu essa geração, não é filha dessa geração. Você nasce em sessenta e nove; a peça era sobre sessenta e oito; portanto, um ano antes do seu nascimento. E você é herdeira dessa geração. No entanto, você não partilhou vivencialmente isto. (RICARDO GUILHERME).

Stanislawski (1970) ao mostrar como se “acrescentava coisas” ao corpo, ao mesmo tempo em que se lidava com a memória emotiva, já trazia esta reflexão da busca do sentir no trabalho do ator, quando mobiliza o vivido. Já outros diretores, vão propor um corte nesta linha de atuação, por compreender a representação como um distanciamento de si e do personagem.

Sigamos para ver mais sobre o que Ricardo Guilherme está a chamar de dupla dimensão do trabalho de corpo do ator e que não polariza, é importante se dizer, razão e sentimento, mas reflete sobre o que é conhecido pelo corpo e pela história pessoal da atriz ou ator e o que pode ser conhecido pela crítica mais intelectualizada, que vai orientar o corpo a sentir. Observemos:

Em comparação com o ‘Tempo Temporão’, não; ‘Tempo Temporão’ foi uma peça feita a partir de um relato que você me fez sobre a sua relação com a sua vó. Você poderia ter, do ponto de vista vivencial, parâmetros para comparar, para dimensionar o que ficção, o que era ficcionar, e o que era reportar. Por que você me contou uma história de relação sua com sua avó e eu peguei essa história, que é um relato, portanto uma reportagem da sua relação com a avó, e eu transformei essa relação numa ficção.

Na relação de uma neta como a avó, que tem uma certa correspondência com o real que você me contou, embora o real do contado seja um real inventado, não ordinariamente existido. Enfim, é um real de lembrança, de memória, de afetos. (RICARDO GUIULHERME).

Como afirmava Stanislavski (2002, p. 129), “É só no palco que um drama pode ser revelado em toda sua plenitude e significação. Só numa representação podemos sentir o verdadeiro espírito que anima uma peça e o seu subtexto – este é recriado e transmitido pelos atores cada vez que ele é encenado.”

Pode-se constatar aqui que há, mesmo, certa radicalidade do pensador russo, ao afirmar que há uma recriação do texto e do subtexto (o texto interior que resulta do diálogo do

personagem com a experiência emotiva e viva do ator) a cada vez que o ator reencena a peça. Como apresenta poeticamente Stanislawski (2002, p. 130):

Cabe ao ator compor a música dos seus sentimentos para o texto do seu papel e aprender como cantar em palavras esses sentimentos. Quando ouvimos a melodia de uma alma viva, então, e só então, podemos avaliar plenamente o valor e beleza das falas e de tudo que elas encerram.

Continuemos adentrando na produção de saber vivida neste diálogo que a pesquisa permitiu:

E você pode comparar essas duas dimensões. Na 68, a relação que eu acho que você tinha era uma relação intelectual e uma relação mais crítica. Dava um novo encaminhamento às análises que já tinham sido feitas sobre a contribuição comportamental de vanguarda, que essa geração sua deu. Era uma geração criticando outra. Era a geração da Suzy, nascida em 68, criticando através do seu corpo, através da sua postura como atriz, uma geração que é a geração da mãe dela, do pai dela, que antecedeu o nascimento dela.

E em ‘Tempo Temporão’, eu acho que havia um fator de proximidade que empanava de certa forma uma certa criticidade. Embora a postura não era para ser de crítica, a postura me parece que ali acontecia era de apropriação de si mesmo, dos seus sentimentos, da sua história de vida, da contribuição que a sua avó deu sobre o sertão. (RICARDO GUILHERME).

Ricardo Guilherme parece ir abstraindo sua história individual, para dialogar com o que produzira, reflexivamente, a partir do trabalho de atriz que eu fazia com ele, no espetáculo intitulado “68.com.br”. Neste movimento, ele vai adentrando em uma leitura de meu universo como pessoa, estudante de educação brasileira e atriz do Teatro Radical.

A Suzy estava saindo naquele momento de um determinado mundo, do Pirambu, da vizinhança, para um mundo mais intelectual da universidade, que eu digo mais formalmente feito, é claro. Nessa vizinhança tem intelecto, óbvio, mais eu digo assim um conhecimento, mais sistematizado, acadêmico, era o seu. Então eu acho que você estava se reencontrando consigo mesma e havia sentimento; havia uma afetividade; havia uma ligação umbilical em ‘Tempo Temporão’ que não havia em ‘68’. Até porque você não viveu isso, em ‘68’ você poderia ser muito mais racional, muito mais cruel, digamos, com as ideias. E em ‘Tempo Temporão’ ela precisou ser mais afetuosa com as ideias, por que ela estava se reencontrando, resignificando os valores pessoais, os valores sentimentais da avó, da sexualidade, da mãe, das brincadeiras, do imaginário mítico, do imaginário religioso que a avó passava. Ela estava se reencontrando com a menina, com a adolescente que foi, e com o papel que essa avó teve na delimitação, dessa nova pessoa, nessa construção dessa nova pessoa. (RICARDO GUILHERME).

Após o que pode parecer uma digressão, mas é uma análise do que seria formação, a partir da discussão em foco, Ricardo Guilherme explicita a forma como compreendia estas dimensões presentes no trabalho do ator e da atriz de teatro.

Então eu acho que, comparando esses dois aspectos, comparando essas duas peças, eu podia ver esses dois aspectos, uma mais crítica e outra mais sentimental, embora o corpo de cada uma delas, no caso da Suzy, não era um corpo de reprodução das tradições populares, eu acho que o corpo que estava em ‘Tempo Temporão’.
Eu não diria estilizado, mas um corpo híbrido, que tem uma certa hibridez, e que está referenciado com os gestos de uma cultura popular tradicional nordestina, mais especificamente cearense, embora ele tenha um outro refinamento, ele tenha um outro código, que é seu código de formação. (RICARDO GUILHERME).

Podemos ver aqui, uma valorização da heteroformação nos processos de formação em teatro, ao modo como Clóvis Matias ensinou Ricardo Guilherme, embora todo o contexto intergeracional, dos artistas de rádio, TV e teatro tenha tido papel ensinante. Deve-se ver na heteroformação em teatro, essa aprendizagem com o outro, nesse corpo a corpo, rosto a rosto que a presença obriga a fazermos, uma face da composta por basicamente três aspectos:

- a) experiencial – onde o fazer media a formação do artista e do educador de teatro;
- b) presencial – porque o teatro possui como centro o ator com sua presença cênica;
- c) dialogal – onde o diálogo permeia todo o percurso do aprender-ensinar.

3.3 Ricardo Guilherme em gerúndio: os dialogismos da criação do Teatro Radical Brasileiro

Como aluna do Curso de Arte Dramática da Universidade Federal do Ceará foi que passei a participar, entre os anos de 1990 e 1992, das discussões sobre a teoria desenvolvida já a alguns anos por Ricardo Guilherme, denominada de Teatro Radical Brasileiro. Minha formação de atriz – e de educadora – desde então, foi toda ela influenciada pela trajetória do TRB.

Assim, acontecia: eu me formando como gente de teatro, ao mesmo tempo em que partilhava da elaboração de um novo fazer estético teatral, que advinha de um saber empírico que se gestava no Teatro Radical, onde o que se vivia era sistematizado e se configurava como corpus teórico- metodológico no campo das artes cênicas, em Fortaleza.

Ricardo Guilherme (2012) que, no Curso de Arte Dramática era meu professor nas disciplinas de História do Teatro, em 1990, e, mais tarde, Teoria Teatral, depois, ao longo de vinte anos, ao se referir à gênese no processo de criação do Teatro Radical, afirma:

A história do Teatro Radical começa em julho de 1988, com a publicação no jornal Correio Brasiliense (Brasília/DF), do meu primeiro artigo sobre a ideia. O que me motivava não era a pesquisa da radicalidade no sentido histórico, de reconstituição

dos primórdios do fazer teatral, ainda como ritual ou mesmo suas ocorrências originais como espetáculo multidisciplinar em diversas culturas. A proposta objetivava a instalação de um teatro primário, arte transdisciplinar fundada substancialmente na performance do ator, na fabulação do espectador, na efemeridade do ato, na ‘nuclearidade’ do conflito. (RICARDO GUILHERME)..

Com significativa e assumidas influências das ideias da Antropologia Teatral, Ricardo Guilherme constrói uma estética teatral centrada no ator, inspirado no que se instituiu a partir da década de 1960 como a “busca de um teatro pobre” e os **propostas teórico-metodológicas** advindas desse campo de estudo.

Sobre a Antropologia Teatral, Pavis (1999, p. 17) afirma que,

A antropologia encontra no teatro um excepcional terreno de experimentação, visto que tem debaixo dos seus olhos homens que se divertem representando outros homens. Esta simulação visa analisar e mostrar como estes se comportam em sociedade. Colocando o homem numa situação experimental, o teatro e a antropologia teatral fornecem-se os recursos para reconstituir micro- sociedades e para avaliar o vínculo do indivíduo com o grupo: como representar um homem a não representando-o?

Há, calcula SCHEICHNER, uma convergência dos paradigmas da antropologia e do teatro: ‘Assim como o teatro está se antropologizando, a antropologia está se teatralizando’ [...]. Assim é o raciocínio, impecável, da antropologia teatral.

Aqui vemos como o teatro pode fornecer elementos para uma reflexão sobre formação, onde a ideia de experimentação de si acontece. Ao descrever as diversas condições epistemológicas do estabelecimento de uma Antropologia Teatral, e estabelecer uma conexão com o Teatro, Pavis (1999) ressalta que, no que se refere às técnicas do corpo, os usos do corpo são condicionados pela cultura, e nas situações de representação organizada, o corpo precisa dilatar-se, tornando-se diferente; saindo-se, então, para uma situação extra cotidiana.

Grotowski (2007) explicita alguns aspectos relativos ao conceito de Teatro Pobre e a prática do ator correspondente a tal estética, cujas ressonâncias podem ser identificadas nos dialogismos instaurados pelas experiências de 68.com.br e Tempotemporão, espetáculos abordados nesta pesquisa como mediadores nos processos de (auto) formação do artista educador Ricardo Guilherme.

Em primeiro lugar, procuramos evitar o ecletismo, procuramos resistir à ideia do teatro como conjunto de disciplinas. Tentamos definir o que o teatro é na sua especificidade, o que separa essa atividade de outras categorias da representação e do espetáculo. Em segundo lugar, as nossas realizações são pesquisas detalhadas da relação ator- espectador. Quer dizer que consideramos a técnica pessoal e cênica do ator como o núcleo da arte teatral. (GROTOWSKI, 2007, p. 105).

Um ponto que será retomado no Teatro Radical Brasileiro, por Ricardo Guilherme: o ator como núcleo da arte teatral. O teatro aqui realiza um corte com a literatura

do modo como ela acontecia, subordinando e levando a encenação a um repesamento do trabalho do ator. Sigamos com Grotowski (2007, p. 108):

Eliminando gradualmente tudo o que se demonstrava supérfluo, descobrimos que o teatro pode existir sem a maquiagem, sem o figurinos autônomos e cenografia, sem uma área separada para o espetáculo (palco), sem efeitos sonoros e de luz etc. Não pode existir sem a relação ‘viva’, palpável entre ator e espectador. Essa é uma antiga verdade teórica, naturalmente, mas quando rigorosamente testada na prática, ela vai minar a maior parte das nossas ideias correntes sobre o teatro. Ela desafia a noção do teatro como síntese de diferentes disciplinas criativas: literatura, escultura, pintura, arquitetura, iluminação, atuação (sob a direção do encenador). O ‘teatro sintético’ é o teatro contemporâneo que chamamos de bom grado de Teatro Rico: rico de defeitos.

O núcleo do teatro, sendo o ator, pode-se despojar-se de artifícios que se tem comumente em situações de representação organizadas como teatro. O ator, sendo, então, o motor da criação da cena, isso vai trazer novas exigências para a formação do ator e o diálogo que ele trava com o encenador e os outros profissionais de teatro, que estão compondo a encenação.

A formação do ator em nosso teatro não consiste em ensinar – lhe alguma coisa; procuramos eliminar a resistência do organismo a esse processo psíquico. O resultado é a liberdade do intervalo de tempo entre o impulso interior e a reação externa em modo tal que o impulso é já uma reação externa. O impulso e a ação são coexistentes: o corpo se esvai, queima e o espectador vê somente uma série de impulsos visíveis. O nosso, portanto, é um caminho *negativo*, não um acúmulo de habilidades, mas uma eliminação dos bloqueios. (GROTOWSKI, 2007, p. 106).

Assim, como para Grotowski (2007) o Teatro Radical considera que *empobrecer a encenação* (despojá-la do supérfluo), significa centralizar no ator a responsabilidade da representação, independente dos demais elementos que constituem a composição cênica, tais como a cenografia, a proposta de iluminação, de direção, de figurino etc. Credita-se ao corpo do ator a capacidade de mobilização e expressão do sentido essencial da cena.

Ricardo Guilherme, ao falar sobre a criação do Teatro Radical Brasileiro, assume dialogar também com as ideias de Eugênio Barba e sua antropologia teatral, ou seja, o estudo do homem em situação de representação, no qual buscamos a noção de transculturalidade. Todavia, destaca que em seu processo criativo as influências dos autores citados são reprocessadas, pois as redimensiona numa concepção que cria suas próprias leis e as desenvolve. Circunscrito a essa vocação antropocêntrica, começou, então, a pesquisar Ricardo Guilherme o que estaria na raiz do teatro, nesse pensamento compondo uma estética teatral.

O Radical seria, pois, dotado de uma teatralidade que deveria observar essencialmente as matérias-primas do teatro e que, portanto, deveria depender fundamentalmente das ações físicas e efêmeras do ator, criando imagens que estimulassem a

fabulação do espectador, imagens com permeabilidade nas quais o espectador pudesse projetar a sua subjetividade e intervir com a sua imaginação e o seu discernimento. Sobre a Teatralidade exposta nesse campo de reflexões, afirma Grotowski (2007, p. 50):

A teatralidade (suponho) o gênero estético que nasce do contato de dois *ensembles*: o *ensemble* dos atores e o *ensemble* dos espectadores. A comparação: a lâmpada de arco; o espetáculo é a centelha que passa entre os dois *ensembles*. O diretor consciente coloca em cena, portanto, os dois *ensembles* (submete às operações da encenação o *ensemble* dos espectadores, não só o *ensemble* dos atores); aproxima-os reciprocamente, coloca-os em contato, em curto-circuito, em co-atuação de modo que a centelha passe.

Ensembles seria, nessa perspectiva, um conjunto complexo de vários sistemas que se relacionam com outro considerado, a partir de similitudes, constituindo, segundo vejo, uma espaço dialógico onde se dá a produção da fruição e do sentido do que é experienciado como teatralidade.

O diretor, portanto, e aqui já entra a figura do que hoje chamamos encenador, deve realizar na encenação o diálogo entre o imaginário dos atores e o dos espectadores, colocando-os em contato, de maneira que se dê o que Grotowski (2007) chama de fator capaz de superar o simples *jogo em comum e atacar o inconsciente coletivo*, senão vejamos:

Temo que a proximidade estreita dos dois conjuntos tenha um caráter puramente convencional (por exemplo, que se limite a colocar de modo adequado as pessoas no espaço, ou se limite a uma máxima moral comum, ou a jogo comum). Procuo o fator que poderia atacar o 'inconsciente coletivo' dos espectadores e dos atores, assim como acontecia na pré-história do teatro, no período da comunidade viva e aparentemente 'mágica' de todos os participantes da representação. (GROTOWSKI, 2007, p. 50).

A partir dessa proposição, o Teatro Radical se configura, então, como uma forma de fazer teatro cujo trabalho tanto do encenador quanto dos atores é o de explicitar e de representar o conflito básico que gera as situações dramáticas, evidenciando que para nós as situações são semblantes, e também consequências, efeitos de uma causa conflitual que se propõe na encenação.

Ao Teatro Radical interessa descobrir o átomo conflitual da cena, núcleo de energias contrárias que se movimentam e que entre si determinam forças de oposição. O Teatro Radical aplica esse entendimento da Física ao teatro, para descobrir ou criar o átomo cênico. Por isso a espinha dorsal do processo metodológico passa a ser a busca do conflito radical que sintetiza a peça, como se pode ver:

Toda a nossa atenção se concentra na tentativa de estabelecer esse conflito, o conflito matricial, gerador e nutriente da trama. O conflito radical. O que nos

interessa objetivamente não é encenar as situações através das quais uma peça se desenvolve, mas sim a representação do conflito fundamental, propulsor dessas situações. Para nós as situações são apenas efeitos de causas primordiais que motivam, nutrem e fundamentam o desenvolvimento dramático. (RICARDO GUILHERME).

A ideia de radicalidade, no Teatro Radical, então, vem da etimologia da palavra *radical*, que remete a *raiz* e dessa forma é que se compreende o conflito básico da peça teatral: capaz de mover a encenação como um todo.

Neste sentido, o nosso teatro é radical porque objetiva expressar as raízes, as causas deflagradoras das situações. Fazemos, portanto, uma abordagem causal e não episódica dos fatos que estruturam uma peça, representando a ação fundamental referente ao conflito gerador que embasa as situações. Queremos encenar uma visão macro das peças que montamos. Então, o nosso prisma é o de um olhar que nos encaminha para a ambivalência e para a tradução dessa ambivalência em uma ação dramática fundamental, expressada por matrizes imagéticas que vão traduzir no espetáculo a síntese da compreensão que fizemos. (RICARDO GUILHERME).

O conceito de radicalidade nos remete, portanto, precisamente a essa tentativa de estabelecimento de uma unidade matricial. O superobjetivo do Teatro Radical (termo que menciono em referência ao Stalislawski, em um diálogo que me faz pensar na intertextualidade também da pesquisadora, nesta História de Vida e Formação) é a procura do que Ricardo Guilherme chama de átomo da peça, átomo feito de um núcleo repleto de polaridades.

Por isso compomos matrizes ambivalentes, imagens nucleares, matriciais, imagens que à medida que vão sendo repetidas vão adquirindo nuances, novas significações, derivações, decorrências da imagem primordial. Aplicamos o conceito de repetição criativa, ou seja, a ação se repete, mas a repetição - pelas inúmeras possibilidades que enseja na articulação das imagens matriciais - deflagra nestas imagens matriciais e a partir destas imagens matriciais múltiplos significados. (RICARDO GUILHERME).

Essa ideia do estabelecimento de matrizes fundantes das cenas e de seus respectivos desdobramentos perpassa toda a concepção do Teatro Radical. Nele os gestos, os movimentos ou as ações são matriciais justamente porque dão margem à criação de outros gestos, de outros movimentos ou de outras ações derivadas da matriz básica, que é o conflito nucleador e desencadeador da teatralidade.

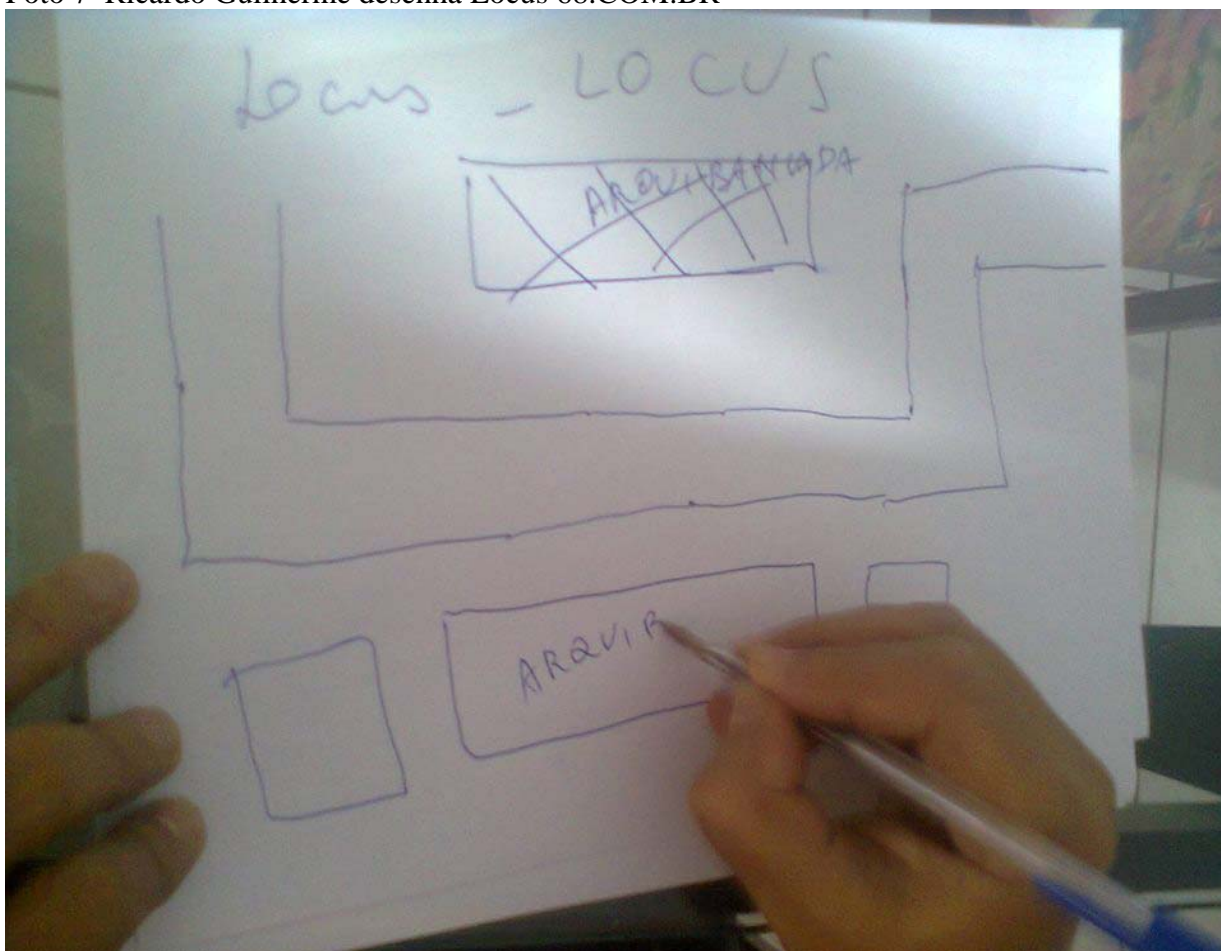
O Radical é, por assim dizer, um teatro cosmogônico, pois se propõe a estudar as origens dos universos conflituais, suas matérias-primas, seus átomos. Parece caber ao nosso conjunto de procedimentos de análise descobri-los e resta à nossa criatividade configurá-los com imagens matriciais capazes de exprimir a peça em sua totalidade. É, portanto, essa compreensão que se encena. Eu via, neste momento da pesquisa, que esse movimento influenciava até hoje meu processo criativo, aonde vou criando uma imagem sintética que incorpore o conflito básico, nos termos em que o Teatro Radical propunha. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Em entrevista com Ricardo Guilherme, passamos a reconstituir os processos de encenação dos espetáculos 68.com.br e Tempotemporão, encenados nos anos de 1998 e 2005, respectivamente.

Utilizando-se da escrita de fragmentos e de desenhos, Ricardo Guilherme passou a rememorar cada etapa dos processos de montagem dos espetáculos, ao mesmo tempo em que dialogava com as lembranças de seus processos criativos. Ao descrever o que vinha em sua memória sobre os processos criativos, Ricardo Guilherme, nos dois casos estudados (da criação de 68.com.br e o do Tempotemporão), eu via que neste rememorar do vivido ele partia sempre da descoberta do *mito* da peça.

Em 68.com.br definimos que o mito era ‘cidade submersa’, essa imagem trazia para a gente o sentido de utopia, uma determinada ‘terceira margem’, algo que se queria e estava além de nós. Por isso o *lócus* era ao mesmo tempo um rio, uma passarela, uma rua, um sambódromo. Aí a gente mandou construir de um extremo a outro do espaço cênico, uma passarela. Os atores vinham, numa marcha militar, faziam seu personagem, seus movimentos, diziam seu texto, e depois, transformavam - se em foliões, que desfilavam na avenida, num desfile de carnaval. Os personagens eram, ao mesmo tempo, militantes e foliões. Eles mergulhavam e emergiam nesse rio. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Foto 7 Ricardo Guilherme desenha Locus 68.COM.BR

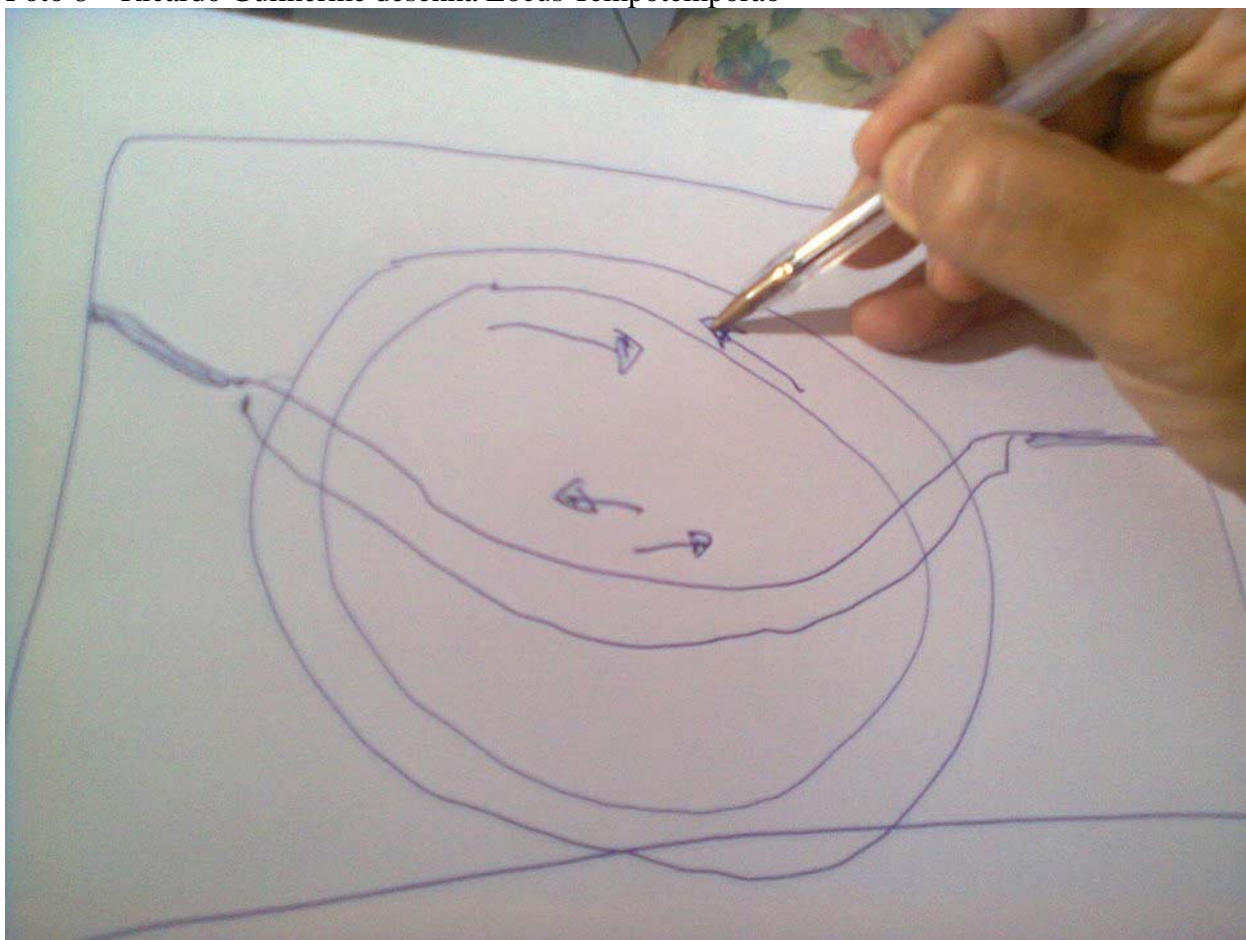


Fonte: Registro via foto do acervo pessoal de Ricardo Guilherme (2013).

No espetáculo *Tempotemporão*, o mito era a Catirina, do Mateus, que trazia na imagem primordial a contradição entre Eros e Tanatos, entre morte e a vida, onde uma mulher que velha está grávida de um desejo. O lugar desse núcleo do conflito é a *rede* de dormir e acordar, que mediava o encontro entre uma velha e sua neta.

A partir dos verbos de ação como envelhecer versus remoçar, ou, morrer e nascer, se conjugava a encenação.

Foto 8 – Ricardo Guilherme desenha Locus Tempotemporão



Fonte: Registro via fotodo acervo pessoal de Ricardo Guilherme (2013).

O Teatro Radical Brasileiro se concentra nas imagens constitutivas do conflito radical da peça e, assim, potencializa a dialética dos verbos de ação, que circundam e dão vida ao mito primordial sobre o qual se centra a encenação. Nesse movimento de busca do mito original, que condensa ou sintetiza o conflito básico da peça, entendemos que estão os componentes do que nós poderíamos chamar de átomos da peça, como estamos a dizer. Assim, a ideia de mito no Teatro Radical, a meu ver, se aproxima do conceito de arquétipo trazido por Grotowski (2007, p. 50) que diz:

Destilar do texto dramático ou plasmar sobre a sua base o arquétipo, o símbolo, o mito, o motivo, a imagem radicada na tradição de uma dada comunidade nacional, cultural e semelhantes, que tenha mantido valor como uma espécie de metáfora, de modelo do destino humano, da situação do homem.

Temos nesta visão de Grotowski (2007), também, que o arquétipo que seria a base de um texto dramático, está radicado em uma tradição de sentido, onde uma comunidade cultural oferece o ambiente de onde se plasma a metáfora.

Plasmando no espetáculo o arquétipo, atacamos o ‘inconsciente coletivo’: o que resulta numa ressonância, em um reflexo, mesmo que seja na base de uma oposição, e que traz o sentimento que foi profanado pela metáfora, em sua ânsia de dizer-se.

Aproximamos atores e espectadores – os seus *ensembles* – também por essa comunidade de sentido, que de algum modo se presentifica ao ver o mito encenado. O ato desse diálogo funciona um pouco como uma provocação e, aparentemente, sobre a base de ‘magia’ das cenas, um ato ‘mágico’ – como na pré-história do teatro – participa da realidade comum. Grotowski (2007) diz mais: diz que a magia cênica repousa no mistério e o arquétipo representa o papel de objeto do mistério.

O arquétipo, nessa visada, será revelado, compreendido na sua essência, se o ‘atacamos’ com o inconsciente coletivo, colocando-o em movimento, fazendo-o vibrar. Se o ‘profanamos’, desnudando-o com a nossa cena, desvelando seus aspectos contraditórios, através de associações contrastantes e do choque das convenções. Então, levamos o arquétipo do ‘inconsciente coletivo’ para a ‘consciência coletiva’, e o tornamos laico, partícipe da reflexão consciente possível de se fazer.

É dessa maneira que utilizamos o arquétipo, que abordamos como estando no inconsciente coletivo, de uma comunidade de sentido, como um modelo-metáfora da situação do homem. Atribuímos – lhe, então, uma função cognitiva, ou mesmo – talvez – uma função do livre pensamento, como observava Grotowski (2007).

O Teatro Radical, segundo Ricardo Guilherme, “procura saber onde na nossa cultura há um mito que encarna a síntese que o conflito teatralizado encena e, portanto, descreve”. É então que na montagem dos espetáculos os atores encenador passam, então, a investigarem na antropologia cultural (ou em nossa imaginação mítica) o protótipo que representa essa síntese ou o conflito básico, aglutinador e desencadeador de outros que funcionam como átomos cênicos. Isso tudo posto, é importante anotar que aqui se tem em vista que o arquétipo ou o mito deve se constituir não apenas um referencial histórico, mas também e, sobretudo, uma referência *trans-histórica* da síntese metafórica que se fez na

encenação. O espaço da encenação atualizaria e reinventaria, em certa medida, o mito, no diálogo com espectadores e, portanto, com o novo da cultura.

Na busca do conflito radical, se faz, portanto, necessário pesquisar o mito que traduza a conflitualidade da peça, oportunizando assim uma relação entre as discussões teóricas e a nossa cultura, no intuito de averiguar onde, no imaginário popular, a dialética que formulamos estaria configurada. Voltemos ao Ricardo Guilherme, que continua a refletir sobre o assunto:

E por que elegemos o mito como emblemático dessa ideia de síntese dialética que ambicionamos? Porque para nós o mito incorpora um conflito radical e nos aponta onde no nosso inconsciente coletivo a dialética do nosso axioma já está configurada. Por este motivo o mito é o referencial antropológico do Teatro Radical. Cabe a nós descobri-lo, relacionando-o com o estudo teórico que realizamos, estudando o seu significado em função do axioma. A pergunta-chave passa a ser: qual o mito que encarna o nosso axioma? Ou ainda: que mito o nosso axioma enseja? Vamos, então, conscientemente identificá-lo para expressá-lo em cena. Os mitos atravessam o tempo, perpassam a história, têm trans-historicidade e é essa trans-historicidade que faz com que nós, hoje, no mundo contemporâneo, sejamos o reprocessamento e a atualização deles. (RICARDO GUILHERME).

Para os atores e para os demais participantes da encenação, torna-se relevante analisar: a cultura onde se gesta o mito e o que ele fala para a contemporaneidade, mas isso também é mediação, como veremos, para que a energia do trabalho do ator se potencialize e o mito se atualize no seu corpo, objetificando a cena.

Por isso é que quando nos deparamos com um mito, nos interessa estudar a cultura que o gerou, mas sob o ponto de vista trans-histórico para analisarmos o que ele hoje nos ensina, como ele se reflete na contemporaneidade e qual a correlação de significado que ele mantém com outras culturas. Neste sentido, o mito adquire para nós a dimensão não apenas de uma matriz cultural específica, CIRCUNSCRITA A UMA ETNIA OU A UM TEMPO, MAS A DIMENSÃO TRANSCULTURAL, ONTOLÓGICA. (RICARDO GUILHERME).

É importante, nesse percurso de estudo sobre o Teatro Radical, vermos o desvendamento do diálogo de Ricardo Guilherme com os atores, mediado mito, metáfora de base da peça. Passamos a ver agora, como esse mito é compreendido também em suas antíteses, na sua conflitualidade e seus contrastes. É esse movimento de exposição do mito, que carreia suas antíteses que Ricardo Guilherme nomeia de imagem lunar – a que traz a *lunaridade*, a sombra do que parecia ter sido desvelado pelo mito:

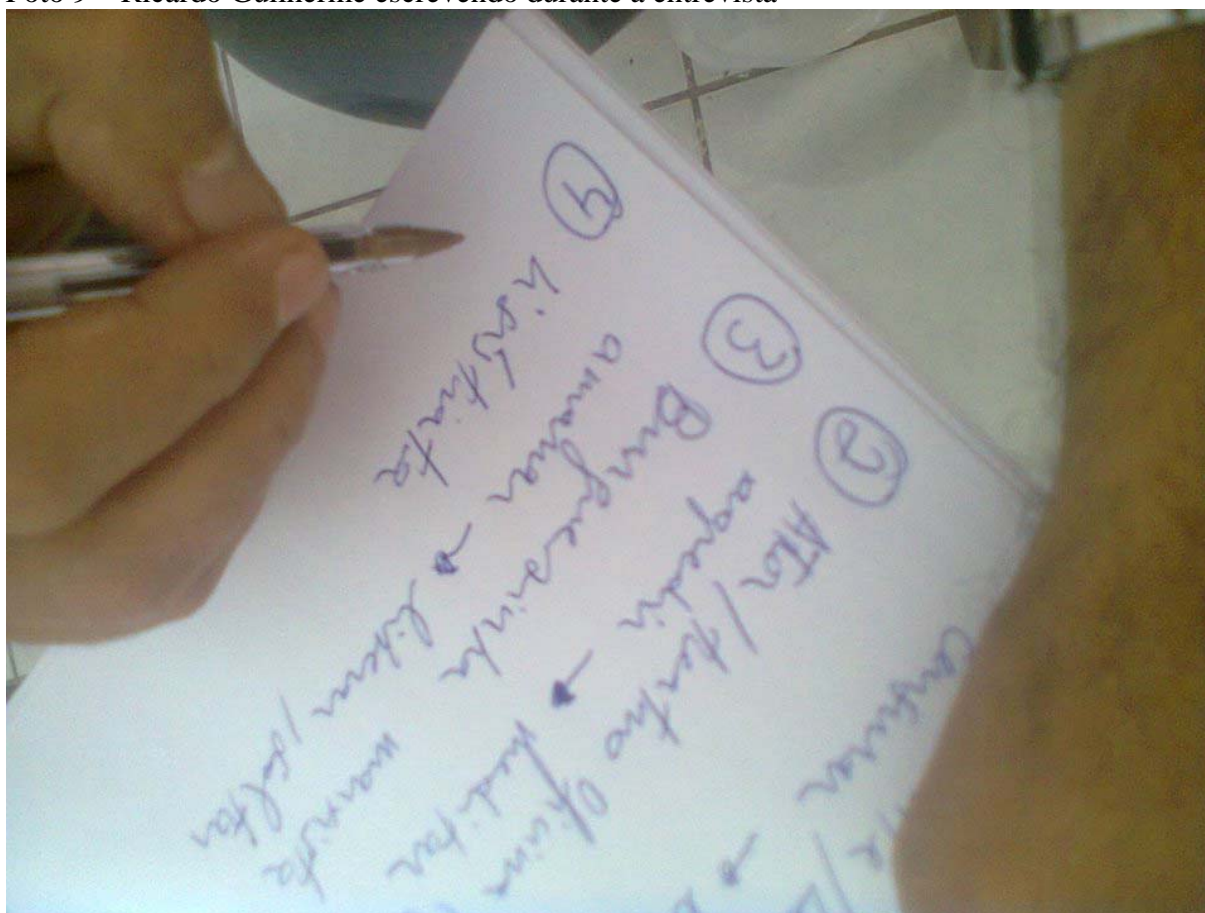
Então, se compreendemos que o mito contém a síntese, compreendemos, também, que ele não é tão-somente uma imagem solar, explícita, mas uma *imagem lunar* que contém implicitamente a sua própria sombra, ou seja, o seu próprio contraste, a sua antítese. Na nossa pesquisa da encenação, tanto no espetáculo 68.com.br, como em Tempotemporão, o que interessava não era apenas estudar o mito para dar a ele uma

delimitação histórica, datada, e reproduzir seus contextos e suas circunstâncias. (RICARDO GUILHERME).

O que nos interessa ao Teatro Radical, então, quando *atracamos* o mito, é também a energia potencial em si que o mito contém e que se dinamiza e se atualiza mediada pelo processo dialógico ator e espectador, no teatro vivo, presencial. Trabalhar com o mito seria fazer, portanto, como diz Ricardo Guilherme, “uma espécie de abordagem que tira seus elementos de etnografia, como que em uma espécie de psico-socio-antropo-análise de nós mesmos”.

Eis, então, o nosso desafio, no que se refere à pesquisa da cultura brasileira: constituir um olhar totalizante que considere as inter-relações, as interseções significativas, as transculturalidades e as trans-historicidades de nossos mitos. Sob um ponto de vista transcultural e trans-histórico, podemos olhá-los como passíveis de atualização. Neste sentido, um personagem contemporâneo pode ser a repercussão atual de latências arquetípicas, na sua maneira de se ver e de sentir o universo ao redor. E a análise desse aspecto trans-histórico interessa ao Teatro Radical na medida em que permite uma aferição das origens de nossas relações com as coisas e nos esclarece sobre a repercussão dessas origens no presente e no futuro. (RICARDO GUILHERME).

Foto 9 – Ricardo Guilherme escrevendo durante a entrevista



Fonte: registro via foto acervo pessoal de Ricardo Guilherme (2013).

Tento fazer aqui uma espécie de arqueologia da criação do Teatro Radical enquanto prática teatral de encenação. De início, temos no texto *desenhado* por ele, os verbos, o registro das ações em conflito, onde o conflito se configura. Assim, se alcança ver as latências (o que no mito se delineava) e a exposição feita pelo mito buscando alcançar uma trans-historicidade e uma trans-culturalidade que se tenta atualizar na encenação.

Começamos, então a nossa análise perguntando quais os verbos que estão explícitos e implícitos no resumo e no axioma. Definimos, então, em forma de verbo a tese e a antítese da peça como um todo, tentando inter-relacionar os axiomas e as antonímias de cada sub-unidade para chegarmos à antonímia geral e ao axioma geral da peça inteira. Porque compreendemos que os axiomas e as antonímias de cada sub-unidade são desdobramentos de um axioma geral que atravessa toda a peça. As antonímias são uma listagem dos verbos da nossa compreensão da peça. E é a tradução dessa compreensão, centrada no conflito fundamental da peça, que nos interessa. E por que traduzimos o axioma e o resumo em verbos? Porque o verbo traduz uma ação. Então, relacionamos os verbos e seus respectivos antônimos, para que tenhamos, assim, os índices de uma tese e de sua antítese que vão servir de base para dar fisicalidade ao espetáculo. (RICARDO GUILHERME).

No caso do 68.com.br, as ideias em confronto traziam a repressão versus a carnavalização. E passamos a pesquisar, na prática, todos nós, atores e atrizes da peça, os verbos que expressassem nosso axioma dialético que servia de conflito primordial. Elegíamos para cada personagem os movimentos antagônicos que seriam trabalhados, como ponto de partida do trabalho de ator da encenação, que depois se complexificava, derivando-se, como dissemos, desse movimento. Assim, eram quatro atores e oito personagens no 68.com.br, onde cada ator fazia dois personagens, que representavam os seguintes movimentos:

- a) Ricardo Guilherme fazia o internauta e o mergulhador, seus movimentos eram de guiar, desbravar e ficar inerte;
- b) Eugênia Siebra, fazia a hippie, a torturada;
- c) Ghil fazia o passista e o zem budista (ou algo assim);
- d) Suzy Élida fazia a bailarina, a prostituta, a burguesinha e uma líder de passeata.

Tentava-se trabalhar com energias e polaridades, a partir do corpo de ator, em trabalho de composição do personagem que alcançava mais chegar-se à *persona* (a máscara social do sujeito que animava o mito) que personagem, no sentido tradicional do termo. A energia, a força das contradições deveria vir ancorada no conflito básico que aglutinava outros. O figurino, a luz, tudo estava em função do que se queria dizer de repressão e carnavalização.

O texto dramaturgico era de autoria de Ricardo Guilherme e o seu processo de produção, pois, acabava sendo também conduzido pela encenação, de modo que, a

dramaturgia ia se fazendo em cena, na lida diária com o corpo dos atores. Isto acontecia, sim, essa **transfiguração do texto**. Desse modo, o texto em fusão com a cena que se fazia era definidor do processo de montagem da peça, esse processo fusional funcionando como *start*, como base das discussões para a encenação teatral. “Eu trazia em mim, em meu corpo que representava ou se presentificava em cena, uma memória do que historicamente se pensou como representação? E nesse momento trouxe os diálogos de uma arte de ator que se recompunha como história da encenação.” (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

E era então, que eu deveria fazer com palavras, na pesquisa, o que se sabia da história do teatro, que eu calava no corpo:

A noção de encenação é recente; ela data apenas da segunda metade do século XIX e o emprego da palavra remonta a 1820 [...]. É nesta época que o encenador passa a ser o responsável “oficial” pela ordenação do espetáculo. Anteriormente, o encenador, o ensaiador ou, às vezes, o ator principal é que era encarregado de fundir o espetáculo num molde preexistente.

A encenação se assemelhava a uma técnica rudimentar de *marcação* dos atores. Esta concepção prevalece às vezes entre o grande público, para quem o encenador só teria que regulamentar os movimentos dos atores e das luzes. (PAVIS, 1999, p. 122).

Pavis observa que a mudança na ideia de encenação aconteceu por uma “modificação dos públicos” como ele diz, reflexo das transformações sociais; e afirma que o tácito sentido do espetáculo passou a ser ofuscado pela encenação, que abria-se polissemicamente em seu dizer:

B. DORT explica o advento da encenação não pela complexidade dos recursos técnicos e da presença indispensável de um ‘manipulador’ central, mas por uma modificação dos públicos; ‘a partir da segunda metade do século XIX, não há mais, para os teatros, um público homogêneo e nitidamente diferenciado segundo o gênero dos espetáculos que lhe são oferecidos. Desde então, não existe mais nenhum acordo fundamental prévio entre espectadores e homens de teatro sobre o estilo e o sentido desses espetáculos’. (PAVIS, 1999, p. 122).

Podemos dizer que houve uma modificação na forma de compreender a semiose teatral, que passa a ser vista como um conjunto que se faz não por adição, mas por síntese complexa, laborada pelo pensamento unificador da cena concreta, que o ator move e põe em ação:

Em suas origens, a encenação afirma uma concepção clássica da obra teatral cênica como obra total e harmônica que ultrapassa e engloba a soma dos materiais ou artes cênicas, outrora considerados como unidades fundamentais. A encenação proclama a subordinação de cada arte ou simplesmente de cada signo a um todo harmonicamente controlado por um pensamento unificador. (PAVIS, 1999, p. 123).

Nessa modificação da encenação, começa a comparecer uma tomada de consciência, na cena, dos saberes das ciências humanas, que na contemporaneidade se aguçavam e que se iam compor como “saber constitutivo da encenação”:

A exigência totalizante é acompanhada desde o surgimento da encenação, de uma tomada de consciência da historicidade dos textos e das representações, das séries de sucessivas concretizações de uma mesma obra. Esta historicidade se manifesta pela imposição de um novo saber ao texto ao ser representado: aquele das ciências humanas: ‘o saber é constitutivo da encenação’. (PIEMME, 1989 *apud* PAVIS, 1999, p. 123).

Sobre as questões que permeiam a arte de encenar, quanto ao papel que vem ocupando nos processos criativos que envolvem o teatro, Pavis (1999) situa a encenação, na atualidade, como possuidora de discurso específico, autônomo, de contornos próprios na composição da integridade cênica. E observa que mesmo com o comparecimento das ciências humanas na constituição das representações, não era tirava a autonomia da encenação, mas ela era posta de volta, recolocada, pois, de nova maneira.

Bourdieu (1996, p. 324) dizia, referindo-se à leitura estética que se poderia fazer hoje, de uma obra, com o julgamento estético correspondente:

A questão do sentido e do valor da obra de arte, como a questão da especificidade do julgamento estético apenas pode encontrar sua solução em uma história social do campo, associada a uma sociologia das condições da constituição da disposição estética particular que ele pede em cada um de seus estados.

Trazendo a questão do processo da autonomização da encenação com relação à literatura dramática, assim se reporta Bourdieu (1996, p. 139):

A construção social de campos de produção autônomos vai de par com a construção de princípios específicos de percepção e de apreciação do mundo natural e social (das representações literárias e artísticas desse mundo), ou seja, com a elaboração de um modo de percepção apropriadamente estético que situa o princípio da criação na representação e não na coisa representada e que jamais se afirma tão plenamente quanto na capacidade de constituir esteticamente os objetos [...].

Pavis (1999) parecia se recusar, também, a dar uma definitiva e última palavra ao texto ou à representação, quando afirmava:

A encenação de um texto sempre tem uma palavra a dizer: intervenção capital, pois será, para a representação, a ‘última palavra’; não existe discurso universal e definitivo da obra que a representação deve trazer à luz. A alternativa que ainda hoje vigora entre os grandes encenadores ‘levar o texto’ *ou* ‘levar a representação’ – é, portanto, falseada desde o início.

Não se poderia privilegiar impunemente um dos dois termos. Quase não se pensa mais hoje que o texto é o ponto de referência congelado numa única representação

possível, texto que só teria uma única ‘verdadeira’ encenação. (PAVIS, 1999, p. 125).

No diálogo com Ricardo Guilherme, passamos a chamar Ednéia Quinto, que da Companhia Pã de Teatro conversava com a gente, trazendo sua experiência com a ideia das múltiplas leituras da obra e conceituando a representação expandida em teatro:

Pela experiência que trago, na reflexão coletiva que recolho da Pã e que se individua comigo, posso dizer que operamos com um conceito de leitura (do espectador) e de produção da arte (feita por todos da encenação) capaz de lidar com a transitividade da autoria (há múltiplas autorias na produção de uma encenação e a cena teatral se alimenta dessa multiplicidade), propondo-se a uma representação capaz de pôr o leitor autorizando-se a constituir suas imagens e pensar por suas palavras. É mesmo erguer um campo de batalha no terreno do inimigo. (GROPPO, 2000, p. 99).

E, em uma troca importante, mostra sua compreensão aprendida no teatro que ela faz nas ruas, de onde traz a ideia de uma representação expandida, senão vejamos:

Aí se forja uma representação expandida que estimula o sujeito a tentar sair de sua esfera rotineira para ver o que aprecia como óbvio, de outro modo. Pelas intervenções cênicas nas ruas, parece-me que estamos a buscar de volta um espaço onde tal sujeito agia inconscientemente e que passa a ser substituído por um trabalho consciente de dar novos sentidos ao que vê, ainda que de forma sutil. Segundo Benjamin, a associação das ideias vividas pelo espectador é suspensa imediatamente, quando ele se põe diante de novas imagens e de uma nova condução do olhar (ele se referia ao cinema, mas tomo essa reflexão para esse sentido ampliado de *(re)representação* que proponho aqui). (GROPPO, 2000, p. 100).

Retomando nova leitura da palavra e reinterpretando o sentido de representação, que aqui propõe ser expandida, mostra que a palavra apresentação se articula com uma nova apresentação de sentidos, que antes pareciam óbvios, mas que na estética da cena irão gerar o novo sentido.

Parece que o espectador se desloca da mera distração, para um trabalho que enseja novas associações e, logo, novas leituras do que lhe parece habitual na cidade. Vejo isso ainda de forma não tão clara mas poderia dizer que aí se gesta uma politização da estética? Ou mesmo que se insurgem aí, passos para uma nova pesquisa? Parece que a cena teatral que acontece na rua, traz por um lado, pessoas que parecem invisíveis com uma nova aura - há a possibilidade de uma nova associação de ideias. E, por outro, impulsiona uma representação que convoca a refletir, pelo abandono da interpretação naturalista do papel para a presentificação ou apresentação, [...] e que vai abolindo as sequências de imagens habituais, ao colocá-las em nova moldura. A associação de imagens funcionando de novas formas, gera novos sentidos, e o narrado extrapola a mera informação, superpondo camadas translúcidas que podem deixar ver o modo como a narrativa é constituída e, em nosso caso, a representação é expandida. (GROPPO, 2000, p. 103).

Ao pensarmos a escritura cênica de uma peça, na contemporaneidade, portanto, pensamos-la como um modo de usar o aparelho cênico para pôr em cena – como diz Pavis

(1999, p. 131), “em imagens e em carne” –, as personagens, o lugar e a ação que aí se desenrola.

Esta ‘escritura’ (no sentido atual de estilo ou maneira pessoal de exprimir-se), evidentemente nada tem de comparável com a escritura do texto: ela designa, por metáfora, a prática da encenação, a qual dispõe de instrumentos, materiais e técnicas específicos, para transmitir um sentido ao espectador. A fim de que a comparação com a escritura se verifique como algo bem fundado, seria necessário estabelecer primeiro o léxico dos registros, unidades e modos de prática cênica. (PAVIS, 1999, p. 131).

Nesse conjunto de mudanças, todavia, o lugar da criação na arte continua intacto, no contexto de uma escritura cênica, que agora tem essa face de autonomização em relação à literatura, que estamos a descrever e analisar:

A escritura cênica nada mais é do que a encenação quando assumida por um criador que controla o conjunto dos sistemas cênicos, inclusive o texto, e organiza suas interações, de modo que a representação não é o subproduto do texto, mas o fundamento do sentido teatral. (PAVIS, 1999, p. 132).

O espaço dramaturgicamente do qual o texto fala, então, não deixa de ser ainda um espaço imaginado e que o leitor ou espectador deve construir ficcionalizando, tomando para constituir sentido o que vê. Como espaço real do palco, o espaço cênico é onde evoluem os atores, quer eles se restrinjam ao espaço propriamente dito da área cênica, quer adentrem para o meio do público.

O conceito de espaço cênico por sua vez também traz seu aspecto polissêmico, traduzindo-se tanto como área de atuação que parte do palco em sua manifestação física, quanto como espetáculo propriamente dito, ou seja, campo do imaginário. O espaço concretamente perceptível pelo público nas cenas ou nos fragmentos de cenas de todas as cenografias imagináveis chama a si aquilo que entendemos praticamente por cena de teatro, onde em espetáculo, atores em evoluções gestuais circunscrevem este espaço cênico como espaço imaginado pela ficção.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar, na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Sobre as relações estabelecidas entre as diversas formas de se pensar e de se constituir concretamente um espaço cênico, os pensadores de teatro já podem acercar-se da ideia de que o modo de uso do espaço cênico é uma construção histórica, que se modifica

junto às transformações sociais, uma influenciando a outra, dialeticamente. O jogo do olhar entre atores e plateia, contudo, que garante a primazia do ver, permanece, em que pese sua diversidade de conformações:

O teatro sempre tem lugar num espaço que é a delimitação pela separação entre o olhar (o público) e o objeto olhado (a cena). O limite entre o jogo e não-jogo é definido por cada tipo de representação e de cena: a partir do momento em que o espectador adentra a sala, ele abandona seu papel de 'olhante' para se tornar um participante de um evento que não é mais teatral.

O espaço cênico se organiza em estreita relação com o espaço teatral (o do local, do edifício, da sala). Ele conheceu todas as formas e relações com o lugar dos espectadores. Se admitirmos a origem ritual do teatro, a participação de um grupo numa cerimônia, num rito e depois numa ação ritualizada, o círculo figura o local primordial e a cena não exige um ângulo de visão ou uma distância particulares. O círculo, no qual se inspira o teatro grego, que é ao mesmo tempo construído e naturalmente escavado no flanco de uma colina – volta na sequência a todo lugar em que a participação não fica limitada àquela do olhar exterior sobre o acontecimento. Então, o ângulo e o feixe óptico que ligam um olho e uma cena é que se tornam o elo entre público e cena. (PAVIS, 1999, p. 133).

Descrevendo os percursos de mudanças históricas, Pavis (1999) traz-nos a mudança da rua ou do local dos ritos como espaço cênico para a caixa cênica do palco italiano, senão vejamos:

No palco italiano, a ação e os atores ficam confinados numa caixa aberta frontal ao olhar do público e do príncipe, cuja posição de audição e de observação é privilegiada. Este tipo de palco organiza o espaço de acordo com o princípio da distância, da simetria e da redução do universo a um cubo que significa o universo inteiro pelo jogo combinado da representação direta e da ilusão. (PAVIS, 1999, p. 133).

A representação direta e a ilusão- aspectos que Pavis (1999) observa combinarem-se na reorganização do espaço cênico, quando se mostra no palco italiano revela certa harmonia entre expansão e concentração do espaço, que se há de harmonizar-se ou enfrentar-se, podemos dizer, com o espaço gestual (a maneira como o corpo do ator se expõe em cena) na encenação. Vejamos que esta visão será revista pelo Teatro Radical, como podemos constatar a seguir:

Toda representação é, neste sentido, o teatro de um duplo movimento, de expansão e de concentração do espaço: o espaço cênico fornece o quadro geral; tende a englobar e a esmagar todo elemento que nele apareça. O espaço gestual, ao contrário, dilata-se e preenche o espaço ambiente, pelo menos quando é bem utilizado. A harmonia desses dois movimentos espaciais (do espaço cênico e do espaço gestual) inversos cria a impressão de um jogo que usa o melhor possível as possibilidades da sala. O espaço gestual é também a maneira pela qual o corpo do ator se comporta no espaço: atraído para o alto e para baixo, recurvado ou distendido, em expansão ou dobrado em si mesmo. (PAVIS, 1999, p. 137).

No Teatro Radical, a ideia de espaço cênico tem importância fundamental no processo de criação, pois constitui o lugar de onde se deflagra o conflito básico e que, em função do impasse estabelecido, determina a ação fundamental da peça.

O lócus acaba sendo, conseqüentemente o lugar da ação da peça, o lugar que gera a ação dialética que move o conflito, onde se dá a gestação do mito. No processo de montagem da peça Tempotemporão, o espaço cênico aparece de modo significativo, com essa acepção.

Foto 10 – Imagem fotográfica do espetáculo Tempotemporão



Fonte: Acervo pessoal de Ricardo Guilherme (2013).

3.4 Ror do tempo: quando a memória é uma fonte

O conto Ror de Tempo, já publicado e que serviria como argumento para Tempo Temporão foi escrito sob a inspiração da narração de Suzy Elida Lins de Almeida acerca da relação que ela estabelecia na infância com a sua avó materna, Águida. No conto, como na

encenação, veremos como se presentifica a ideia de que o ator ou atriz comanda ou funciona como motor da encenação.

O espetáculo *Tempotemporão*, escrito e dirigido por Ricardo Guilherme, traz em seu elenco duas atrizes, Ednéia Tutti e eu. Sua encenação parte de um conto também de autoria de Ricardo Guilherme intitulado “Ror de Tempo”, escrito em 1996.

No conto, há narração; do ponto de vista da Neta; e na peça, há ação dramática, partilhada pela Neta e a Avó. No conto, a menina faz sua viagem fantástica sozinha e só reencontra a Velha ao final. Ou seja, seu processo de individuação e de amadurecimento transcorre no percurso, da dewscrição ficcional sem a mediação da Avó.

Na peça, a participação da Velha, como instigadora desse processo é decisiva. As duas percorrem os labirintos do Além juntas, embora à distância uma da outra. Fez-se necessário à ação dramática que a Avó não desaparecesse da trama para exercer uma certa pressão sobre Neta e para que esta, por medo e inexperiência, oferecesse resistência às mudanças.

Na dramaturgia, a personagem precisa se transformar mediante algumas circunstâncias de confronto, partindo de um conflito que se presentifica pela ação de outrem. Do contrário, teríamos o solilóquio da Menina ou a invenção de diálogos com outros personagens que surgem no trajeto (o Menino Saci, por exemplo). Não optei por esta alternativa porque desejava centrar a ação em uma atuação/que focalizasse o embate das personagens Velha e Mena e o processo de transfiguração delas, deflagrado pela vivência na viagem. O conto termina com a volta da Menina ao plano real, aonde reencontra a mãe até então ausente.

No texto para teatro, suprimi esta volta e deixei que a Avó e a Neta permanecessem no plano, digamos, mítico, transcendental. Não há no conto qualquer alusão à Catirina enquanto na peça esta personagem do Bumba-meu-boi, símbolo do desejo, do princípio ativo que faz o auto dramático acontecer, pontua o enredo, de tal modo que podemos compreender metaforicamente o texto encenado como uma “catirinização”, um rito de passagem ao qual a Menina é submetida para vir a ser uma Catirina, substituindo, assim, a Avó.

A construção do texto teatral se deu a partir de uma primeira proposição autoral literária, mas as outras versões e os ajustes foram sendo constituídos paralelamente ao processo de estudo e encenação proposto e sob a minha supervisão. As alterações, a ênfase e a supressão de alguns aspectos surgiram dessa interação de trabalho. Por exemplo: a figura da Catirina e seus consequentes desdobramentos temáticos se impuseram a partir da tentativa de estabelecer, segundo a metodologia do Teatro Radical, um mito norteador para a encenação.

Eu agora, na entrevista com Ricardo, procedendo á análise do diálogo travado entre ele e os outros de sua criação, trazia eu mesma como protagonista deste momento reflexivo. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Larrosa (1994) mostra como o sujeito que narra se constitui a si mesmo no decorrer da reflexão, em um percurso temporal que não decorre como tempo linear, mas que se assume como tempo narrado; assim eu comparecia na pesquisa:

O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo. (LARROSA, 1994, p. 69).

Dando a mim uma identidade no tempo, eu rememorava a montagem do Tempotemporão. Parece-me nítido ainda, como eu logo me apercebi como as duas personagens – Avó e Neta – permaneciam horas a fio em casa, a rede, como dissemos, condensando a conflitualidade desse encontro. Vejamos o que eu anotara, vindo da entrevista com Ricardo Guilherme, em que ele desenha a forma de figuração do espaço cênico no Tempotemporão.

Águia, a balançar-se levemente numa rede, em um entretenimento sem tempo, em decorrência de limitações físicas próprias da velhice, e Suzy nos afazeres domésticos e brincadeiras típicas de criança.

Além desse contraste, dois episódios desse convívio me chamaram a atenção: Águia, às vezes, contradizendo um certo torpor habitual, punha-se inquieta, afirmando estar sentindo “o fogo da gata”, expressão que Suzy somente na adolescência veio traduzir como algo referente a impulsos da libido.

Doutra feita, já de volta à passividade, a velha perguntava, em recorrências esparsas, ao longo do dia:

- Que horas são?

A Neta lhe dava a resposta e a avó, como se esperasse algum preciso acontecimento, resmungava com enfado: - Ainda?

Essa manifestação extemporânea de vontades sexuais e essa impaciência em relação a uma presumida morosidade do passar do tempo são as chaves deflagradoras da escrita do conto, juntamente com a minha intenção-desafio de experimentar escrever uma ficção na qual o narrador expressasse a percepção de uma criança. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

No outro dia, voltando à discussão da montagem do Tempotemporão, Ricardo Guilherme torna a falar da sua concepção, a partir de um diálogo que diz travar comigo:

Durante o processo de criação, surgia espontaneamente em mim impressões e imagens a respeito da encenação, mas porque estou há anos pesquisando o que chamei de um teatro radical, submeto essas impressões e imagens à sua metodologia de análise, desde aquele tempo, para avaliar se essas impressões imagéticas persistem, após uma investigação intelectual. De todo modo, com ou sem imagens e deduções prévias, a metodologia radical estimula soluções cênicas à medida que vai sendo aplicada, para ratificar, retificar, elucidar, gerar e gerir o ato imaginativo deflagrado por um fluxo criativo que abrange os meandros de uma espécie de intuição poética e de uma razão formalmente mensurada e expressa. (RICARDO GUILHERME).

E Ricardo Guilherme, então, retoma os elementos que recompunham todo o caminho que eu fizera com ele, agora em um diálogo onde ele delimitava especificamente a composição da encenação, a partir dos vetores postos sobre a encenação do modo como a compreende o Teatro Radical:

Nesse *modus faciendi*, como eu disse, o norte é a busca de definição de um conflito radical que sintetiza a peça, conflito matricial, gerador e nutriente da trama – de sua compreensão e delimitação decorrem todas as medidas tomadas.

O Teatro Radical entende que as situações são efeitos de uma causa primordial que motiva e fundamenta todo o desenvolvimento dramático. Trata-se de um conflito que objetiva expressar as raízes, as causas deflagradoras das situações. (RICARDO GUILHERME).

Fizemos, portanto, uma abordagem causal dos fatos que estruturam uma peça, levando em consideração uma visão macro, dialética, as polaridades, dos contrários que se interpenetram e se complementam.

O Radical se propõe a estudar as origens dos universos conflituais e a detectar as repercussões dele em todo o desenrolar da peça. Cabe à sua metodologia de análise descobri-lo e resta à nossa criatividade configurá-lo. É, portanto, essa compreensão do átomo da peça que nós dramatizamos. O conceito de radicalidade nos remete precisamente a isso: à tentativa de estabelecimento de uma unidade dialética matricial. (RICARDO GUILHERME).

Ricardo Guilherme, após rever isso, explicita o que fora exposto, no contexto concreto do espetáculo “Tempotemporão”:

A cena demonstra, assim, os opostos da concepção sobre esses dois temas que as idades díspares das duas confrontam. À menina (que envelheceu) sobra todo o tempo do mundo, enquanto que à Velha (que rejuvenesceu) só restam as sobras do tempo. Esta potencializa a morte e a descreve como uma jovem vigorosa contra a qual será inútil resistir e aquela descredencia a morte, associando-a à imagem de uma matusalênica mulher, já desprovida dos sentidos, cuja investida será fácil driblar. Esse descompasso entre as visões de uma e da outra também se estende ao ambiente em que ambas se inserem. Para a criança é inverno; tempo de chuva, fatura e verde nos campos; para a idosa, é verão, tempo de estiagem, de fome e desolação. Há divergência de ritmos. Uma, no verdor dos anos, vê o tempo ralentar ou parar, como se houvesse um presente eterno; a outra sente a inexorabilidade do tempo, como se a proximidade da morte acelerasse a dinâmica da ampulheta. (RICARDO GUILHERME).

Em nossos encontros para montagem do espetáculo 68.com.br, Ricardo Guilherme nos propunha a leitura de seus artigos, tentativas de sistematização de sua linguagem, e nos colocava o desafio de “fiscalizar”. Todas as noites, na sede do Teatro Radical, num antigo galpão de 700m², na Rua Dragão 312, na Praia de Iracema ensaiávamos.

Ensaiar, para nós do Teatro Radical, significava vivenciar em nossos corpos as noções de “corpo radical” proposto por aquele que nos referíamos como mestre. Recordo da paixão nos olhos de Ricardo Guilherme, seu contentamento toda vez em que eu via materializar-se sua obra em nossos corpos jovens e sedentos em aprender a criar artisticamente do modo como ele concebia e com a sede com que ele participava de nossa vida com tamanha intensidade.

Buscávamos expressar o que ele chamava de polarização, contradição dos corpos. Ricardo assim conduzia:

- Vamos, procurem o ‘equilíbrio de luxo! Força, energia! Nesse corpo! O ator não pode entrar no palco como se estivesse comendo bolacha na cozinha de sua casa!’ Desequilíbrio, eu quero ver as polaridades, vamos, tensão. O corpo não pode estar como se estivesse em casa, simétrico, desinteressante. Vamos, quero presença cênica! Vamos!

Ele dizia e nós buscávamos em nós o lugar do precário equilíbrio entre o que ele desejava e o que como ator pensávamos e conseguíamos compreender – um diálogo que era também modelo para nossa vida. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Ao se referir ao “equilíbrio de luxo”, às técnicas de geração de energia, aos mecanismos de constituição de um corpo atento, com manutenção de uma presença “cênica”, Ricardo Guilherme dialogava com Barba (2009), e nos fazia estudar também o que ele dizia:

Esse princípio constante se encontra em todas as formas codificadas de representação: uma deformação da técnica cotidiana de caminhar, de deslocar-se no espaço, de manter o corpo imóvel. Essa técnica extra cotidiana baseia-se na alteração do equilíbrio. Sua finalidade é um equilíbrio permanentemente instável. Refutando o equilíbrio ‘natural’, o ator intervém no espaço com um ‘equilíbrio de luxo’: complexo, aparentemente supérfluo e com alto custo de energia. ‘Pode-se nascer com a graça ou com o dom do ritmo mas não com o dom do ‘equilíbrio instável’. (BARBA, 2009, p. 39).

É que, como orientava Barba (cujo diálogo nutria Ricardo Guilherme):

Nas diversas técnicas cotidianas do corpo, as forças que dão vida às ações de distender ou retrain um braço, as pernas, os dedos de uma mão, agem uma de cada vez. Nas técnicas extracotidianas, as duas forças contrapostas (distender e retrain) agem simultaneamente. Ou, melhor ainda, os braços, os dedos, as costas, o pescoço, se distendem como que resistindo a uma força que os obriga a dobrar-se e vice-versa. (BARBA, 2009, p. 48).

Como estudávamos: “As técnicas extra cotidianas dilatam, põe em visão para o espectador e tornam, portanto, significativo um aspecto que, no agir cotidiano, está submerso:

fazer ver já é fazer interpretar.” (BARBA, 2009, p. 48). E era nesse diálogo de Ricardo Guilherme com Barba, vivido para além dos ensaios, com a mediação do estudo que dávamos sentido a uma formação experiencial em curso, que se estendia no espetáculo *Tempotemporão*, que agora revíamos na pesquisa.

Nenhuma explicação, exceto a experiência direta, mostra o que quer dizer ‘estar decidido’. Pra explicarmos em palavras deveremos recorrer à inúmeras associações de ideias, a exemplos, à construção de situações artificiais. Entretanto cada um de nós acredita saber muito bem o que indica a expressão ‘estar decidido’. Todas as imagens complexas, as séries de regras obscuras que se entrelaçam em torno do ator, a elaboração de preceitos artísticos e suas estéticas sofisticadas são cambalhotas e acrobacias para indicar experiências. Tentar explicar a experiência do ator significa criar artificialmente, com uma complicada estratégia, as condições nas quais essa experiência pode reproduzir-se. (BARBA, 2009, p. 61).

Ricardo Guilherme trazia a mim a espontaneidade da infância e eu a ele? Trouxemos um tempo em que a discussão era essa: como restaurar o gesto em sua iniciação, em seu *gestus* infantil, como descoberta de mundos? Lógicas de corpos estariam interpostas, em um esconde-appece na cena, onde uma atriz e um encenador trazem mestres para o diálogo? – eu ria, conversando, na entrevista, com Ricardo Guilherme.

Numerosas lógicas estão contemporaneamente em ação nas obras de um bom pintor. Ele está inserido numa tradição e usa suas regras ou as infringe conscientemente, surpreendendo. Além de transmitir um modo de ver, representa também um modo de experimentar o mundo e traduz sobre a tela não apenas as imagens, mas também o ‘gestus’, a qualidade do movimento que guiou o pincel. Assim, pode-se dizer que ‘conservou a criança em si’, não porque tenha conservado inocência e ingenuidade (estranhamente gostamos de imaginar que as crianças são inocentes), nem que tenha sido domesticado pela cultura, mas porque, na aridez de seu ofício, traçou lógicas paralelas, ou ainda gêmeas, sem substituir uma pela outra. (BARBA, 2009, p. 148).

Como observava Guilherme, apontando Barba, o tempo do trabalho do ator mostra um pensamento e um corpo cheio de idas e vindas, não linear em suas compreensões e sua artesanania como encenação:

A experiência do ofício forma-se através de uma qualidade de tempo que pode ser organizada, composta a frio, mas que não pode ser aquela linear da escritura ou dos bons programas no papel. É um tempo feito de intermitências e de cruzamentos, de impulsos e contra impulsos. É um tempo orgânico, não fraturado pela geometria de horários e calendários. A ação do pensamento funciona como funciona na situação criativa e no *bios cênico*: através da dialética entre ordem e desordem. Ordem sem ordem. (BARBA, 2009, p. 149).

O tempo da vida, organizado pelo grupo entrava na vida que levávamos por inteiro, em uma paixão única. Josso (2004) nos revela aspectos das discussões acerca das relações entre indivíduo e o coletivo, em suas pesquisas no campo da educação, ao mesmo

tempo me fazendo refletir sobre as experiências que partilhei no Teatro Radical, particularmente, como atriz, nas encenações de 68.com.br e Tempotemporão, no que tange aos processos (auto) formativos.

Refletindo sobre esse ‘alimentar-se’ do coabitar, e, ao mesmo tempo, proteger-se do grupo com quem vivíamos na intensa vida do Teatro Radical, eu me perguntava: que sabemos sobre isso de coabitar e “estranhar”, aproximar-se e afastar-se para melhor ver o outro e caminhar para si? Agora de novo eu me via imersa de um modo inteiro, sem medidas, já que eu também me implicava mais e mais no decurso da pesquisa e assim fazia um caminho para mim que era também o de desvelar o dialogismo que a pesquisa desvendava. Quais elementos formativos eram instaurados na experiência do teatro? – eu voltava a mim como pesquisadora!

E aqui eu já arroteava um núcleo chave: o trabalho experiencial se dá com uma reflexividade que, como estamos a ver, ora é apreendida como teorização ou sistematização, ora está implícita, seu movimento de fazendo com a opacidade do cotidiano. Uma opacidade que, contudo não é apagamento e que na narrativa – como a da pesquisa- se revela lúcida fonte de brilho.

Esta coabitação, ao longo das atividades educativas entre uma vontade coletiva e as vontades individuais, desencadeou um conjunto de questões de pesquisa que decorre, quer da análise das relações pedagógicas, quer dos trabalhos sobre avaliação dos saberes adquiridos. Mas em definitivo, em questões de pesquisa, apenas tocam num aspecto das relações entre o individual e o coletivo, seja para medir os efeitos do coletivo sobre o individual, seja para medir os esforços de adaptação das aquisições desta ou daquela competência conceitual ou instrumental. Todavia, em relação ao outro aspecto destas relações, que deve ‘alimentar-se’ do coabitar, e, ao mesmo tempo, proteger-se do grupo, o que sabemos sobre isso? Qual é o nosso conhecimento sobre o que faz o aprendente consigo mesmo para aprender? Conhecemos a maneira como o aprendente investiu simbolicamente na aprendizagem? (JOSSO, 2004, p. 212).

Estamos a ver como em teatro as características ficcionais, que exigem desvelar-se metáforas, lidar com o corpo do ator, “em carne e vida”, e realizar um constante exercício de metalinguagem: uma leitura do próprio pensamento, que se faz mediada pelo corpo em cena no contexto da encenação.

Então o corpo em si, o corpo pensa, o corpo me dá “insights”, me dá indícios, indicações criativas que transcendem a palavra, que transcendem o que foi escrito, o que foi pensado. Então, são dois artistas, eu acho: um, aquele que escreveu, que está envolvido com a escrita, com a palavra, e com a descrição de um corpo que ainda não existe, que ainda não se concretizou. Já o outro é o artista encenador, mesmo que seja o artista encenador fazendo a obra do artista escritor, mesmo que escritor e encenador sejam a mesma pessoa. (RICARDO GUILHERME).

Observemos como aqui se tem um diálogo intrapsíquico, podemos dizer: o dramaturgo conversa com o encenador e vice-versa. Vejamos como isso ocorre:

Eu acho que quando eu estou dirigindo uma peça minha, aí o compromisso é outro, o compromisso não é com o papel, meu compromisso é com a presença do outro, é com a presença do meu próprio corpo diante de um determinado público e, portanto, esse corpo tem *sacações*, tem metaforizações, tem flexões; aquela palavra que eu escrevi tem que caber na minha boca ou na boca do ator. Quando digo caber, digo no sentido de ter uma organicidade, mesmo que tenha uma estranheza, uma estranheza poética, estranheza propositada, provocada, que faz parte da criação de sentidos. (RICARDO GUILHERME).

E agora, vemos que o próprio texto dramaturgicamente se abre para refazimentos, quando no diálogo com os atores e atrizes da encenação. Esse processo de fazer dialogar texto e encenação, Ricardo Guilherme mostra-nos claramente:

Por exemplo, quando escrevi “68.com.br” eu não tinha ideia de que aquilo seria feito numa passarela, que a atriz “tal” faria aquele papel, que a atriz “tal” faria aquele outro papel, que o Gil Brandão faria aquela participação que ele fez, entende? Então o corpo do Gil dizendo as intervenções intelectuais, todos os atores, a interlocução que tive com todos os atores, aquilo foi construindo estímulos, do mesmo jeito que eu, com meu papel de diretor e autor, afeto aqueles atores que estão comigo, aqueles atores que estão comigo me afetam, me afetam inclusive, às vezes até como escritor, na medida que vou até mudar determinadas coisas para atender reclames, ou seja, o processo criativo intelectual não se fecha quando você tem um dramaturgo que é encenador, esse processo não se fecha no ato da escrita, ele prossegue, ele continua e se redimensiona no processo da escrita cênica, da escrita da encenação. (RICARDO GUILHERME).

E se o encenador dialoga com o dramaturgo, será de igual importância vermos como o ator ou atriz busca em seu corpo, uma leitura de si e da personagem que está a encenar. Temos, pois, que ainda que a leitura desse fazer exija outros momentos de estudo e reflexão, a especificidade do trabalho do ator requer também uma leitura de si enquanto corporeidade que se relaciona ficcionalmente com o representado – persona ou personagem.

Sabemos muito sobre o ser humano, graças às observações e teorizações da psicologia, da sociologia, da antropologia, das neurociências, etc. Mas nenhum desses discursos sobre os efeitos das aprendizagens dá acesso à maneira como cada aprendizante faz, vive, pensa, na imbricação desses registros de conhecimento. Como alguns reclamam ‘uma ciência do homem’, de nossa parte reclamamos o advento de uma ciência da formação, para que fique bem claro que os discursos sobre a Ciência da Educação, citados anteriormente, devem ser redimensionados, e que devemos encontrar o seu devido lugar ao lado de um campo teórico, com o seu próprio olhar: o da formação. (JOSSO, 1988, p. 213).

A vida transborda, parece dizer a autora. E advoga uma ciência da formação, como ela diz. Sobre caminhar ‘para si’ Josso (1988, p. 59) assinala ainda:

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiência, ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto – orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. *Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita e construir, guiada por um argumento de lucidez [...].*

O gerúndio de Ricardo Guilherme talvez se expresse nesse pensamento. Na verdade, estávamos nós que partilhamos do Teatro Radical, como se gerundiando com ele em sua busca de si em nós, o outro, de sua felicidade mediada por nós, todos ‘nômades da felicidade’ em enlances e desenlaces tensos e amorosos ao mesmo tempo pois, de acordo com Josso (2004).

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59).

Ao dialogar com seus personagens ou personas, observava Ricardo Guilherme, que não era a verossimilhança, do modo como se lhe reconhece – algo passível de acontecer – que ele considerava importante. Era o que o personagem trazia da mentalidade de um tempo, de um modo de sentir, de viver. Dessa maneira é que Ricardo Guilherme diz que seus personagens não são apenas críveis ou não precisam sê-lo – eles são, em certa perspectiva, reais para si e arbitrariedade no palco. Vejamos como a dialética do indivíduo, em sua singularidade, se revela como um mito personificado, capaz de trazer a cultura como um coletivo de vozes para dizer-se:

Então, no ‘68.com.br’, por exemplo, mesmo que eu tivesse ali falando de uma determinada personagem, eu não me perguntava se era crível que aquela personagem ‘X’ tivesse determinadas sacadas ou não, o que eu queria era retratar um pensamento macro, a personagem é um ponto de apoio para isso, a personagem é uma alavanca para fazer vir à tona uma totalidade, de mentalidade, de pensamento... Nesse sentido, traz à tona um conjunto de pensamentos. Então, eu não me considero um dramaturgo que cria personagens capazes de passar por um filtro da credibilidade psicológico, não. O que me rege não é a filtragem da psicologia, e nem a cultura como *mimese*, como imitação do real, a arte como imitação do real; eu pego um personagem como se fosse assim um mito mesmo. Assim: um espelho que rebate, uma luz que rebate todas as luzes. Então, é por isso que eu me permito, por exemplo, colocar num personagem uma linguagem que não é só dele, que é de uma mentalidade, que é de muitos, ou então eu tento ousar ter ou viver uma polifonia, trazer várias vozes, incorporar várias vozes e ser polissêmico.

Então é isso, meus personagens para mim não são criaturas críveis que eu poderia tirar do palco e colocar na vida real; elas são arbitrariedade do palco. (RICARDO GUILHERME).

Nessa polifonia, Ricardo Guilherme mostra a audição dessas vozes – personas, personagens – como vozes que também são anúncio de utopias e, mesmo, podem ser uma poetização do que nunca existiu:

Vozes de um tempo que eu, como dramaturgo, achei que estou filtrando, acho que estou filtrando e estou misturando, criando inclusive uma voz, eu diria, até uma voz inventada. Por que não é só uma edição de várias vozes, é uma invenção também de várias vozes, do que nem existiu, é uma poetização sobre o que nem existiu. Então, eu acho que o papel do artista, de um escritor, no caso aqui, não é ser repórter, não é que não seja extremamente importante, é claro, a reportagem a figura de um repórter para descrever um determinado acontecimento, etc. Não é nada disso. Mas eu acho que a função do poeta transcende essa tarefa da reportagem; ele é um poeta e um poeta que vai reeditar todas as possibilidades de vozes e criar uma outra voz. (RICARDO GUILHERME).

A Outra Voz, que Ricardo nomeia de “voz das mentalidades”, como vimos, foi concebida a partir do diálogo com a atriz. Partejada em meio à memória da atriz com sua avó, a “voz” das mentalidades vai ser corporificada na persona ou personagem criada por Ricardo Guilherme, e que traz desse coletivo que é a cultura, o mito. E como é essa relação?

Ricardo Guilherme trouxera a matéria-prima para a ficção e, nela, personificou o mito, que teria como que um substrato coletivo, um registro de mentalidade que ultrapassa aquele caso individual e emotivo fornecido pela atriz, da ordem do mundo de vida, e adentra a ordem da ficção – que se consubstancia, no caso, no personagem ou persona criado.

É como se no processo de atenção à vida, antes do processo de ficcionalização, o dramaturgo trouxesse um conhecimento à consciência – o que a atriz trazia para ele –, de natureza afetiva, também, e, portanto, não reduzido ao que a razão apreende. Prefigurados no diálogo atriz e dramaturgo estão sentidos que vão ser reordenados pela ficção, que lhes confere, inclusive, um caráter de produção social, processada em uma cultura.

Dessa forma é que o diálogo que se trava no mundo da vida e que é singular, em suas características de vida pessoal da atriz, vai ser transformado em experimento sociopoético. Como observava Santaella (1994, p. 73): “Há sempre uma tensão na consciência, tensão que a consciência, ela mesma, não pode inteiramente compreender e que só a arte pode entender, porque é, ao mesmo tempo, consciente e inconsciente e um meio não-conceitual de expressão.”

É que, além de conter essa duplicidade inconsciente e consciente, a arte se projeta em obras que se exteriorizam e “refletem o inconsciente” em seus produtos e é, também, uma forma de experienciar sentimento e pensa-lo. Vamos ver cada aspecto desses.

Ao comparar a filosofia com a arte, Santaella (1994, p. 73) observa: “A filosofia confia na “intuição intelectual”, no sentido de ser o pensamento sobre o pensamento, que é um processo produtivo, mas dirigido para o interior, enquanto a arte está voltada para o exterior, refletindo o inconsciente em seus produtos.”

Pode-se dizer que essa pessoalidade que é a matéria-prima da arte – o caso singular -, em seu extrato consciente, que se situa na categoria da Representação, se alia a uma Qualidade de Sentimento, no dizer de Peirce (1986 *apud* SANTAELLA, 1994, p. 182) e se vincula ao prazer estético, senão vejamos:

Mas é o prazer estético que nos interessa; não obstante seja um ignorante em arte, tenho uma boa capacidade para o prazer estético; e parece-me que, embora no prazer estético nós consideremos a totalidade do sentimento – e especialmente a Qualidade de Sentimento total resultante que se apresenta na obra de arte que estamos contemplando – mesmo assim é uma espécie de simpatia intelectual, o senso de que aí está um Sentimento que se pode compreender, um Sentimento razoável. Não sou capaz de dizer exatamente o que ele é, mas se trata de uma consciência que pertence à categoria da Representação, embora representando algo da categoria da Qualidade do Sentimento.

Vejamos como Ricardo Guilherme mostra-nos na sua criação do personagem dramático o singular da arte e o que ela traz de coletivo, de alma das culturas para a sua construção ficcional:

A voz das mentalidades daquele tempo que eu esteja falando... As relações daquele mito tem a ver com aquele personagem, eu sempre encaro o personagem como um mito, uma coisa maior, grande. Aquela menina, por exemplo, de “Tempotemporão” não é uma menina, ela é “A menina” típica, a grande menina, a grande velha, a grande mãe, ela é uma “Moura”, ela é uma “Parca” com todos os tempos, mesmo que ela esteja num universo pequeno, numa casinha específica, numa “rede” específica, ou numa cultura, ou num meio ambiente específico, datado, eu dou a ela uma dimensão rapsódica, eu acho que a minha escrita é rapsódica, juntar todos os tempos e criar um terceiro tempo. (RICARDO GUILHERME).

Em nosso estudo, vemos que essa pessoalidade, o caso singular, de que a arte trata (e que foi bem explicitado acima, na fala de Ricardo Guilherme), advém, em parte, de inspiração e de intuição, como se está a dizer, mas também da potência do sentimento e do próprio contexto onde a cultura fornece sua gramática para ser utilizada pelos signos da arte.

Quer dizer, em certa medida, a arte produz um tipo particular de signo que pode encarnar qualidades do sentimento, como observa Santaella (1994, p. 182), mas isso não lhe retira a tarefa de pensar o pensamento.

Nesse sentido, vê-se que há um trabalho de interpretação do signo que exige esforço intelectual, mesmo, para que o sentimento não fique difuso, indeterminado e não possa trazer a reflexão, o entendimento para o conjunto da composição artística e de sua recepção, também.

Se o efeito estético nos envolve num sentimento à primeira vista não-cognitivo, a inseparabilidade das categorias nos faz ver que, longe de se tratar aí de uma exclusividade do sentimento, trata-se, isto sim, de uma espécie muito peculiar de mistura inextricável entre o sentir e o pensar que dá ao estético seu matiz característico. (SANTAELLA, 1994, p. 184).

Entretanto, mesmo admitindo esse valor da arte como forma do sentimento, Santaella (1994) admite a necessidade do signo ser pensado, tanto pelo criador como pelo interpretando, o receptor. Desse modo a autora, em sua reflexão sobre estética, nos assegura que não se pode perder a objetividade do signo, e diz: “Por mais que o sentimento prepondere, o signo está lá, objetivamente lá, ao qual podemos sempre retornar tanto pela via de uma convivência calma e continuada, quanto pela via da razão lúdica ou do esforço reflexivo.” (SANTAELLA, 1994, p. 184).

Nesse sentido é que podemos dizer que a criação dramaturgica molda formas do sentimento, mas também se faz por meio de um signo que requer um criador que pense, e um receptor também, embora se possa afirmar que a razão lúdica possa apreender ou criar a arte sem o esforço que o intelecto faz. Melhor dizendo, com outro tipo de uso da razão.

É por isso que o personagem criado ou a persona, como estamos a ver, a um tempo se afasta do real, pela ficção, e ao mesmo tempo se aproxima dele, em um estranho diálogo, uma vez que sua gramática, vamos dizer assim, se faz com as palavras e gestos da cultura, mas dela se afasta.

Haveria certa tensão dialética entre a autonomia relativa da arte em relação à cultura e, em certa medida, haveria uma soltura, uma liberdade de construir uma criação ficcional, “capaz de flagrar o cerne da realidade”. Vejamos como Santaella (1994, p. 184) se refere a essa potência da arte de autonomizar-se e, ao mesmo tempo, se relacionar com o real, sendo “o único tipo de signo que arranha o impossível do real”:

Se o signo estético não tem um compromisso direto com o contexto, quer dizer, se ele não está explícita ou diretamente atado a uma causa externa, ele é, no entanto, o signo que mais intimamente se aproxima do real. [...] Por ser o mais fictício e todos os signos, muito mais atrelado às suas próprias determinações internas do que às externas, ele é, no entanto, o mais revelador, porque na sua ambiguidade é capaz de flagrar o cerne da realidade, lá onde o ambíguo e o indeterminado fazem sua morada. (SANTAELLA, 1994, p. 185).

No caso da criação dramaturgica, há um momento solitário mesmo, parece dizer Ricardo Guilherme, onde se fica a sós com os livros e outros equipamentos – que na verdade vão ofertar diálogos “intelectuais” com outros sujeitos e, até, ofertar “diversas vozes” ou “mentalidades” para essa dialogia. No entanto, mais claramente o encenador dialoga com as atrizes no processo da encenação, tanto aprofundando o trabalho da montagem do espetáculo, quanto no que se refere às relações interpessoais, que são, segundo ele, pedagogizantes e interpenetrantes.

Então, a escrita é uma escrita como eu disse, o processo de escrita mesmo da dramaturgia é um processo solitário do ponto de vista físico, por que sou eu com os livros e com as minhas pesquisas, os filmes... Bem, é uma pesquisa, sou eu com alguns equipamentos de cinema, de vídeo ou de áudio ou de livro, mas sou eu sozinho. Há diálogo mediado por esses livros, filmes...

Quando começo a trabalhar em encenação, aí sim eu tenho uma relação interpessoal, é isso que eu quero dizer, e essas relações interpessoais são pedagogizantes, são interpenetrantes, alguém que pensa sobre alguma coisa e que partilha comigo esses pensamentos... Então, o diálogo continua um diálogo interpessoal, o diálogo que era um diálogo intelectual, com os livros, de consulta, de pesquisa, vira um diálogo concreto de pessoa a pessoa, que são os atores que estão trabalhando comigo, os meus assistentes de direção ou eu mesmo diante de mim mesmo olhando um papel e vendo a viabilidade de transformar aquilo que pensei no corpo de alguém ou no meu próprio corpo.

Ao se referir ao treinamento do ator, Brook (2011) levanta uma diferença entre o seu pensamento e o de Grotowski. Tal diferença revela, porém, aspectos significativos quanto ao nosso estar no mundo e também nos mostra que há algo irredutível na nossa interação com o outro, que não se dilui no diálogo, apesar das partilhas, senão vejamos:

Nós vimos que nós compartilhávamos com o mesmo objetivo. Mas nossos caminhos eram diferentes. O trabalho de Grotowski o leva cada vez mais para o mundo interior do ator, até o ponto em que o ator cessa de ser ator para se tornar o homem essencial. Para isso ele precisa de todos os elementos dinâmicos da arte dramática. A fim de que cada célula de seu corpo seja obrigada a desvelar seus segredos. No início o diretor e o público são necessários, para intensificar o processo. No entanto, na medida em que a ação se aprofunda, tudo aquilo que é exterior deve desaparecer, até que no fim, não exista mais nem teatro, nem ator, nem público – nada além de um homem solitário interpretando seu último drama sozinho. (BROOK, 2011, p. 30).

Parece aqui que o sujeito – ator/encenador e público - almeja uma liberdade cujo maior desejo é estar em movimento, como observava Brook (2011). Um movimento em direção ao Outro – ainda que não explícito.

E na relação encenador/ator e espectador, parece haver um ponto fusional que a mediação do espetáculo vai buscar:

Para mim, o sentido do teatro vai no sentido oposto, partindo da solidão de um indivíduo para conduzir a um sentimento aguçado porque partilhado. Uma forte presença dos atores e uma forte presença do público pode produzir um conjunto de uma intensidade única, no seio do qual as barreiras são quebradas, onde o invisível se torna realidade. Então, a verdade de todos e a verdade de cada um se confundem. Elas são uma mesma experiência. Inseparáveis. (BROOK, 2011, p. 30).

O gerúndio de que fala Ricardo Guilherme talvez se expresse no teatro como essa experiência de busca de unidade, de fusão em uma totalidade. Também como uma busca de sentido que reúne a *busca de si* e a *busca de nós*.

Na verdade, estávamos no Teatro Radical gerundiando com Ricardo Guilherme, ele em sua busca de si em nós, o seu Outro, e nós também buscando o mesmo, o nosso Outro, e nossa felicidade era mediada por todos nós ‘nômades da felicidade’, em enlaces e desenlaces tensos e amorosos ao mesmo tempo, pois, de acordo com Josso (2004):

Nesta pluralidade das componentes da felicidade e da sua ‘dosagem’ sutil, de acordo com cada pessoa, há uma que exige atenção especial, tendo em conta o lugar soberano que ocupa em nossas vidas e o papel que desempenha quando a *busca da felicidade* reúne a *busca de si e de nós e a busca de sentido*.

Trata-se do amor, dado e recebido, sob todas as suas formas: sentimento amoroso, paixão, amizade, amor filial, camaradagem, compaixão, solicitude, por outras palavras, todas as formas de ligação ou de relação que uma pessoa considera afetivamente significativa. Não há narrativa em que esta componente não esteja presente, tanto em forma manifesta como subentendida. (JOSSO, 2004, p. 92).

Estaria o amor, então, no cerne dos diálogos – na própria busca do diálogo com o outro (e consigo mesmo) ele se presentifica, uma vez que, como observava Paul Brook, p. 45): “o movimento é a base de todo devir”.

Esta dialética está no centro das atividades educativas, como está no centro da formação o cultivo da tradição e a modernidade para responder ao mesmo tempo às necessidades de coesão e de manutenção do grupo e às necessidades de invenções, de soluções ou de explorações dos possíveis para esse mesmo grupo.

Os indivíduos em formação procuram conformar-se com um conjunto de exigências sociais e culturais e autonomizar-se em relação a algumas delas. Não há em nenhuma experiência formativa nas histórias de vida que não dê conta deste duplo movimento do aprendente. (JOSSO, 2004, p. 213).

Esse conhecimento de si não se especializa em um ou vários dos registros das ciências do humano; tenta, pelo contrário, apreender as suas complexas imbricações no centro da nossa existencialidade. Procura, pois, envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele e de o fazermos na proporção do desenvolvimento da nossa capacidade para multiplicar, alargar, aprofundar as nossas sensibilidades para nós mesmos e para o mundo, para questionar as nossas categorias mentais na medida em que se inscrevem numa historicidade e numa cultura. (JOSSO, 2004, p. 59).

Assim, uma das dimensões da construção da história de vida na nossa abordagem reside na elaboração de um auto – retrato dinâmico por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito, as suas opções passivas ou deliberadas, as suas representações e as suas projeções, tanto nos seus aspectos tangíveis como invisíveis para outrem, e talvez ainda não explicitados ou surgidos na consciência do próprio sujeito. Por meio deste auto – retrato mais ou menos explícito, evidenciar as posições existenciais, adotadas ao longo da vida, permite ao autor da narrativa tomar consciência da sua postura de sujeito e das ideias que, consciente ou não – conscientemente, estruturam essa postura. (JOSSO, 2004, p. 59).

Sobre o conceito de “posições existenciais”, utilizado por Josso (2004) na construção de sua proposta teórico – metodológica de Histórias de Vida e Formação, descreve tais processos considerando – os em sua relação com a busca essencial pela felicidade, objetivo último e motor realizadas nas orientações e escolhas no curso dos trajetos individuais.

O que caracteriza essencialmente as posições existenciais de vida, estando todas elas misturadas, é a procura da felicidade. As narrativas de vida contam itinerários ao longo dos quais os autores qualificam as suas experiências de vida, classificando – as, quer em períodos felizes, quer em períodos psíquica ou fisicamente dolorosos. A vida humana apresenta – se pois de forma ininterrupta nesta dialética do bem – estar e do sofrimento. É no incessante retorno deste ‘jogo de ioiô’ que emerge uma posição existencial mais ou menos ativa para tentar uma saída, se ela for pensada como possível, e para ir à descoberta de uma nova maneira de ‘governar’ a própria existência, nova maneira essa considerada a melhor para amortecer os impactos, muitas vezes perturbadores dessa dialética. (JOSSO, 2004, p. 89).

Um conjunto de questões e as respostas singulares que lhes forem dadas orientarão escolhas de vida e de formação tendo em vista a aproximação progressiva, por tentativa-erro, de um modo de vida em que se terá definido o que, para o indivíduo, pode ser chamado *felicidade* (grifo da autora) e as condições necessárias, para que a nossa porção de felicidade seja considerada satisfatória momentaneamente ou permanentemente. Essa busca que me arriscaria a qualificar de ‘espontânea’ desde o nascimento e fundadora do nosso estar – no – mundo, vai se tornando mais complexa no decorrer da vida, por razão do aumento de elementos levados em consideração nos momentos de escolha e/ou por meio das tomadas de consciência ocasionadas pelas experiências de vida que têm significado para pessoa (idem, 89). A tentativa de evitar o sofrimento e a busca da alegria proporcionada pelo prazer, apresenta – se para a maioria de nós, seres comuns, como as duas faces da nossa busca da *felicidade*. É por isso que as narrativas contam múltiplas mudanças geográficas, socioculturais, profissionais, relacionais e afetivas na busca de condições otimizadas para a pessoa *fruir do seu ser – no – mundo*. O desenrolar da vida apresenta – se assim como uma sequência de ajustamentos parciais ou globais das nossas condições de existência, como uma fruição na qual a procura de amor ocupa um lugar central, se não for mesmo o lugar central. (JOSSO, 2004, p. 89).

A complexidade desta *busca da felicidade* não tem apenas a ver com o grande número de condições que exigimos para realiza – la. Implica, sobretudo, que essas condições evoluam em nossa direção no tempo; porque, por definição, o nosso desejo é insaciável; porque as experiências vividas nos dão a sensação de que já superamos o que fazia a nossa *felicidade*; porque os nossos contextos de vida evoluíram e já não correspondem ao que considerávamos, até então, como satisfatórios; porque evoluímos na nossa percepção de nós mesmos, dos nossos desejos e das nossas necessidades; e, finalmente, porque as transformações das

condições coletivas de vida ameaçam ou destroem, total ou parcialmente, os nossos saberes adquiridos e impõe – nos mudanças. (JOSSO, 2004, p. 90).

Esse sentido de existencialidade fundada na perspectiva de felicidade realçada por Josso (2004, p. 89-91), todavia por uma felicidade que traz em si um caráter de ‘impermanência’, de ‘fragilidade’, expressão de um sentimento de insaciabilidade vital, tradução de nossa incompletude como ser humano cuja *busca* detém o sentido da própria caminhada.

Com a acumulação das experiências de vida, a constatação da fragilidade da *felicidade* e da nossa inconstância impõe – se cada vez mais. Esta ‘impermanência’ exige deslocamentos para preservarmos os nossos territórios de felicidade já conquistados e pressupõem deixarmos aqueles territórios que se tornaram uma ameaça para o nosso sentimento de integridade, até conquistarmos outros. É assim que nos tornamos ‘nômades da felicidade’. A ideia de um Éden a atingir parece – me uma figura saída do nosso profundo desejo de *felicidade*, assim como a imagem ideal da felicidade dos outros, que nos incita a reivindicar a nossa parte, tanto individual como coletiva. (JOSSO, 2004, p. 90).

Outros atores com os quais nos encontrávamos pelos bares do Benfica depois do ensaio, se mostravam muito curiosos em saber de nossa experiência com Ricardo Guilherme, diziam:

Vocês estão montando uma peça com Ricardo Guilherme?!

Meu interesse era o de realizar a cena e me relacionar com o grupo, com quem convivia e convivo até hoje. Com o grupo e com Ricardo Guilherme aprendia a sentir no corpo a arte teatral e a possibilidade de pensar no teatro como profissão, ideia que logo descartei ao passar no vestibular e ingressar no Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, cuja experiência descreverei no quarto capítulo quando procuro instaurar um diálogo entre a atriz e a educadora em minha História de Vida e Formação.

Voltando à década de 1990, no Curso de Arte Dramática, comecei a ouvir falar do Teatro Radical Brasileiro como uma experiência de teatro fortemente marcada pela presença de seu criador Ricardo Guilherme. Os atores mais velhos e mais novos quando se referiam ao Teatro Radical, diziam:

– É aquele teatro lá do Ricardo!

Eu tinha um certo incômodo assim como na adolescência eu não conseguir me assenhoriar do processo de criação, ou seja, parecia, que durante as montagens, o corpo não era meu. Até entendia o que Ricardo Guilherme queria dizer com sua metodologia, por exemplo, na busca do mito como síntese das ações, mas, tentar expressar com um movimento

corporal, “fizicalizar” as ideias, aquele entendimento não migrava do meu racicínio até minha pele. A sensação era de que um gesto de fora me moldava, e o meu corpo era desprovido de alma. Lembro que no processo de montagem de 68.Com.br, os verbos eram reprimir, libertar, ou, carnavalizar, e, passei a pesquisar sobre frevo. Na época descobrimos que o movimento do frevo trazia em sua evolução um desequilíbrio interessante. Discutíamos e treinávamos, procurando encontrar nesta dança as polaridades do corpo que traduzissem o conflito radical, o axioma etc. Grotowski (2007) explicita alguns aspectos relativos ao conceito de Teatro Pobre e a prática do ator correspondente a tal estética, cujas ressonâncias podem ser identificadas nos dialogismos instaurados pelas experiências de 68.Com.Br e Tempotemporão, abordados nesta pesquisa como mediadores nos processos de (auto) formação do artista educador Ricardo Guilherme.

A formação do ator em nosso teatro não consiste em ensinar – lhe alguma coisa; procuramos eliminar a resistência do organismo a esse processo psíquico. O resultado é a liberdade do intervalo de tempo entre o impulso interior e a reação externa em modo tal que o impulso é já uma reação externa. O impulso e a ação são coexistentes: o corpo se esvai, queima e o espectador vê somente uma série de impulsos visíveis. O nosso, portanto, é um caminho *negativo*, não um acúmulo de habilidades mas uma eliminação dos bloqueios. (GROTOWSKI, 2007, p. 106).

Na convivência com Jerzy Grotowski, Brook (2011) faz algumas reflexões acerca das experiências pessoais vividas pelo pesquisador de teatro que parecem transcender à atividade artística. Brook (2011), ao se referir ao pesquisador, fundador da perspectiva antropológica teatral, fala sobre o teatro como ‘domínio da vida’, e, ao meu ver, nos lança caminhos teórico – metodológicos para pensarmos, talvez, uma ciência da (auto) formação situando o teatro como espaço dialógico privilegiado.

Grotowski aspirava a um teatro que ultrapassasse todos os clichês, todos os hábitos, todas as expectativas da vida ordinária, a fim de nos permitir entrar diretamente em contato com a realidade dissimulada pelas formas. Pra ele, a vida não era um lugar branco; ela estava no coração da chama. Ele começou com o método de Stanislavski, que era enraizado em um exame detalhado, quase médico, do organismo humano. E o sentimento de que o corpo do ator é o terreno do teatro fez surgirem questões que ele procurou responder durante toda sua vida. Qual a relação entre a carne e o sangue? Como as emoções, os sentimentos nascem dentro dessa massa? Qual é a sua natureza? Qual o sentido do pensamento? Ele faz parte do corpo? E como o movimento do espírito está ligado ao movimento dos sentimentos? E como isto está ligado às ações visíveis do corpo, seus movimentos? Questões vastas (BROOK, 2011, p. 77).

Repetíamos diversas vezes, por exemplo, o movimento do frevo compondo com o texto de Ricardo Guilherme, que nos guiava com a voz, por sua vez, também á procura de uma sonoridade orientada pelo conflito radical. Nossos ensaios eram intensos, levávamos de

duas, três, quatro horas ou mais, durante semanas. Chegávamos a entrar pela madrugada em nossa sede na Praia de Iracema, Rua Dragão do Mar, 300. O fato de estar responsável pela cena, destituída de qualquer aparato cênico, me deixava em princípio com a sensação de terror, embora, causasse, também a sensação de contentamento por estar ali, em cena, defendendo com meu corpo, uma ideia de encenação.

Em primeiro lugar, procuramos evitar o ecletismo, procuramos resistir a ideia do teatro como conjunto de disciplinas. Tentamos definir o que é teatro é na sua especificidade, o que separa essa atividade de outras categorias da representação e do espetáculo. Em segundo lugar, as nossas realizações são pesquisas detalhadas da relação ator-pesquisador. Quer dizer que consideramos a técnica pessoal e cênica do ator como o núcleo da arte teatral. (GROTOWSKI, 2007, p. 105).

Eliminando gradualmente tudo o que se demonstrava supérfluo, descobrimos que o teatro pode existir sem a maquiagem, sem o figurinos autônomos e cenografia, sem uma área separada para o espetáculo (palco), sem efeitos sonoros e de luz etc. Não pode existir sem a relação 'viva', palpável entre ator e espectador. Essa é uma antiga verdade teórica, naturalmente, mas quando rigorosamente testada na prática, ela vai minar a maior parte das nossas ideias correntes sobre o teatro, ela desafia a noção do teatro como síntese de diferentes disciplinas criativas: literatura, escultura, pintura, arquitetura, iluminação, atuação (sob a direção do encenador). O 'teatro sintético' é o teatro contemporâneo que chamamos de bom grado de Teatro Rico: rico de defeitos. (GROTOWSKI, 2007, p. 108).

4 A ECOFORMAÇÃO: QUANDO O GRUPO É O CAMINHO

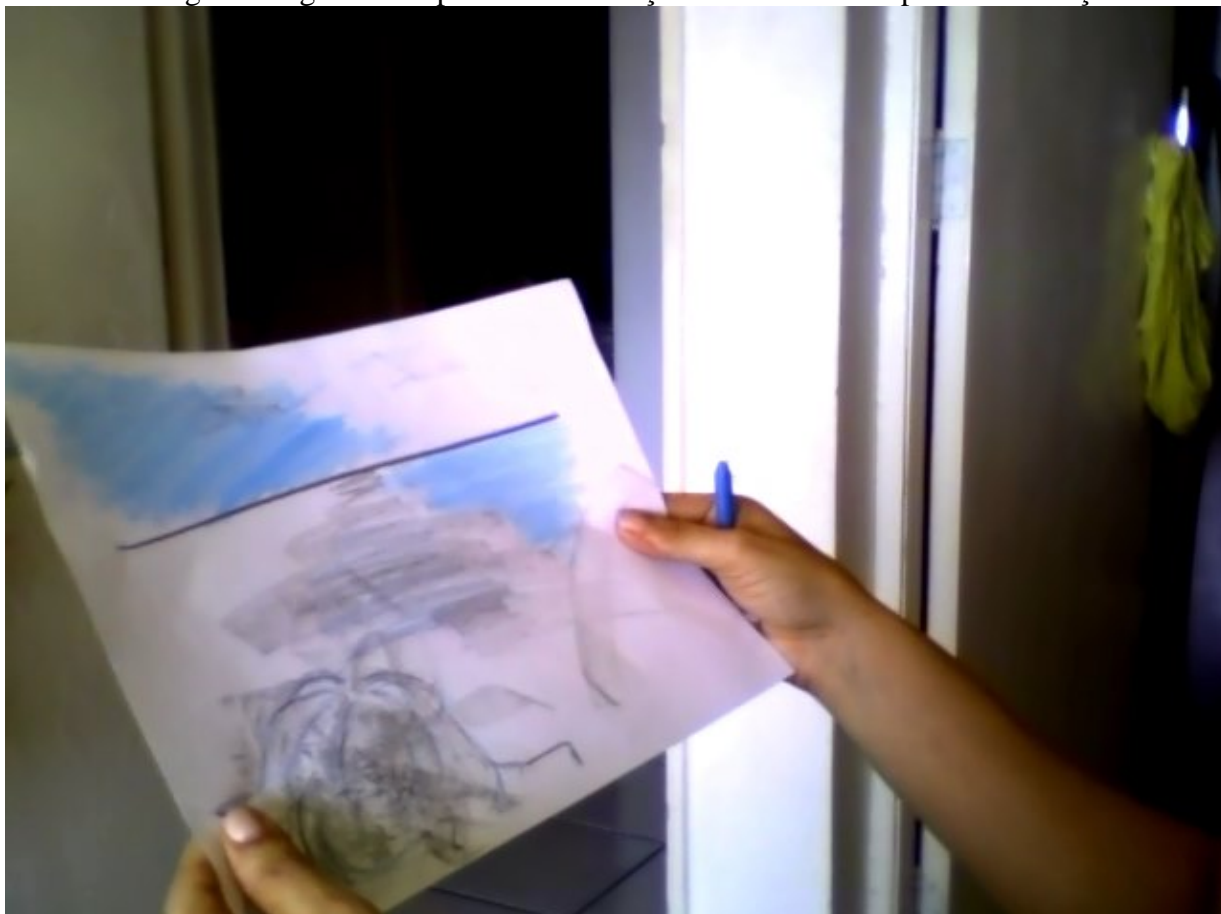
O presente capítulo trata do dialogismo que se instaura nos processos formativos, mediados pelo teatro, percorrendo aqui caminhos que nos levem a focalizar como os contextos grupais adentram na vida dos sujeitos que constroem sua formação. Assim é que devo fazer dialogar Yuri Yamamoto, Ricardo Guilherme, Edneia Quinto (Tuti), em um movimento de elaboração analítica onde também eu me incluo como sujeito, visando sempre percebermos como essa formação coletiva acontece, de modo a flagrar seu movimento dialógico, aqui trazido desde a infância.

Minha relação com a escrita se inicia com minha paixão pelo desenho quando ainda criança. Chego hoje a pensar que escrever é um desdobramento do traço que fazia ao desenhar. Particularmente, nasce da tentativa de fazer desenhos animados, de reproduzir o que via na televisão. Os desenhos animados que passavam na televisão até hoje ecoam em minha memória, quando escrevo e acredito influenciar bastante a construção de meu processo dramaturgico. É que em criança assistia aos desenhos animados e ficava imaginando como seriam os mecanismos, para mim secretos, que faziam o movimento daqueles bonecos no espaço.

Eu lembro que tinha um desenho animado que era feito apenas de traços. O criador desse desenho partia simplesmente de um ponto branco no fundo preto e, com uma linha somente, o desenhista contava a estória de um personagem. Ele dialogava com esse personagem, permanentemente, e quando o personagem não agia de forma adequada na cena, o autor o apagava de modo arbitrário.

Lembro que ficava encantada com aquela narrativa construída mediante um simples traço. A partir dessas experiências diante da televisão, durante minha infância, eu comecei a desenhar. Assim é que eu passei a desenhar os objetos que havia na minha casa, os animais domésticos e as pessoas também. E a praia do Pirambu, com seu horizonte, areias e mar. Traços infinitos. Veja-se o texto do desenho:

Foto 11 – Imagem fotográfica do processo de criação de Meire Love: primeiro esboço



Fonte: acervo pessoal da Autora.

O exercício do desenho, recorde me fazia observar as coisas em seus detalhes e em seus movimentos. O rosto era o meu tema predileto. Esse meu desejo e empenho em desenhar, que me impulsionou a buscar na palavra escrita, trazia o mesmo prazer de imaginar as coisas que não via e que criava no papel.

A imagem do que eu observava fora de mim ou dentro, na imaginação, se deslocava progressivamente do desenho à palavra. Eu passei a desenhar com palavras as coisas, os animais e as pessoas. A matéria prima de minha criação parecia ter mudado; utilizava-me, agora, do encadeamento das palavras, construindo cenários e personagens com detalhes.

Aqui dialogo com Ricardo Guilherme, quando descreve o seu processo de escrita, abordando as temporalidades, fazendo uma reflexão sobre o tempo da memória, o tempo do presente, o do futuro e a imortalidade do ser, senão vejamos:

Existe em meu processo de escrita duas dimensões: uma operacional, e outra, uma dimensão sentimental, de significado da prática. Eu começo falando sobre o significa a prática de escrever. Escrever pra mim é apoderar se de algo que eu sei, provocando algo que eu não sei, que vai vir à tona no processo de escrita, e

reelaborar inclusive esse processo do que sei. Porque ao escrever, a escrita é sempre um processo de reelaboração, de reinvenção, não é simplesmente pra mim um processo de apropriação, como se alguém abrisse uma gaveta e fosse buscar o que já está colocado, mas sim nesse processo de abrir a gaveta há não só a seleção do que vai sair, acontece mais também a qualificação mesmo da coisa. A coisa em si se transforma pelo ato de tentar apreender o que está aprendido, do que já está aprendido. Então, é um processo de reelaboração, de ressignificação do que sei, e um acesso ao que nem sei que sei, ou que bem não sabia mesmo. E que o processo da escrita vai me permitir saber, ou ir sabendo, no gerúndio. (RICARDO GUILHERME).

O tempo do presente traz uma energia que reorganiza o que se foi acessar como saber aprendido, como diz Ricardo Guilherme, e saber que se vai dando forma, aprendendo, mesmo, no momento em que é revisto e contado na narração. A narração transforma o passado em outra coisa, outra *forma* que resulta em *tornar-se um outro da memória*.

Há outro encanto, outro fascínio, outro significado para o ato de escrever. E que é uma apropriação do futuro, quer dizer, me dá uma sensação de totalidade, de que à medida em que eu vou remexendo, remoendo o que sei com o que estou sabendo no presente e com o que poderei saber no futuro, misturo tudo isso com a invenção, imaginação e pesquisa, e posso me apoderar, ter uma ideia de integralidade, de inteireza sobre alguma coisa. E tem por último outra dimensão que é a dimensão da imortalidade, porque sabendo que estou escrevendo, eu me sei imortal, no sentido de que aquilo que sei não vai se perder, vai ser repassado, pode ser relido por alguém, pode ser acessado por alguém e ressignificado. Portanto, escrever dá ideia de imortalidade, de perenidade, de fuga da fugacidade, fuga do que é fugaz, fuga do que é efêmero e perecível. - Em relação à prática, como escrevo?

Aí sim, no sentido mais operacional, eu escrevo acenando memória, pesquisa e imaginação. (RICARDO GUILHERME).

O caráter de testemunho é muito forte, então, em Ricardo Guilherme; um caráter que diz não ser testemunho ao modo de memorialista, mas no sentido de trazer o pensado e acrescentar outros olhares ao visto. Dialogando com Ricardo: – Não o vejo em mim? A esse aceno de testemunho? Ou seria a escrita feminina um rosto trancado na alcova de minha avó?

Não escrevo simplesmente como um testemunho, não escrevo simplesmente como um depoente, um memorialista, pelo menos quando estou escrevendo dramaturgia, poesia, conto, eu escrevo sim com sentimentos que nem sei que tenho, que vão vindo à medida em que eu vou com uma palavra acionando mecanismos de lembrança; vou congeminando, vou anexando, anexando não, eu vou simultaneamente indo a esse processo de tocar em determinadas lembranças, simultaneamente acesso um processo intelectual de pesquisa. Então, eu escrevo pesquisando, lendo, relendo e pesquisando palavras, sentidos e me [...] Sendo advogado do diabo de mim mesmo. O que é isso, sendo advogado do diabo de mim mesmo? É não acreditar nem naquilo que eu tenho certeza. Eu sei que o sentido de uma palavra, ou que o sentido de uma determinada coisa é “X”, mas eu digo não, esse pode ser um que esteja [...] Pode ser um dos sentidos. Ou então o sentido que eu cristalicei, seja da palavra vocabular, ou seja do sentido sobre alguma coisa, uma visão de mundo. (RICARDO GUILHERME).

E no confronto desses olhares, mais que uma temporalidade, tem-se um confronto de saberes em construção ou de acabamento – é o que ele observa em si mesmo.

Então, eu vou procurar outras visões de mundo sobre aquilo que sei, para reaprender aquilo que sei ou para desaprender o que sei, em cima do que sei, construir outros sentidos. Então, eu me acerco de vários livros e às vezes uma dúvida me leva a outra e a outra e a outra. Então são muitas consultas para poder me analisar. Eu considero cada escrita não com o processo daquilo que eu sei, não acho que a escrita é para dizer o que eu sei, é para dizer o que eu vou sabendo e o que eu não sei. Eu só sei depois que escrevi, então, encaro o processo de escrita como um processo de estudo, um processo de aprendizado, de aprender o que eu sei, confrontar esse conhecimento, esse saber com outros saberes para construir uma terceira via, uma quarta via de saberes que é resultante daquilo que eu sabia antes de escrever, daquilo que eu fui sabendo enquanto escrevia e daquilo que eu sei depois que escrevi. (RICARDO GUILHERME).

O sentido aqui, se mostra inacabado; o sentido seria pesquisado, segundo Ricardo, na criação. E, como na narrativa, atravessaria o saber aprendido, assentado como já sabido. O que se acrescentaria a esse processo de pesquisa em arte seria o imaginar. A dúvida metódica cartesiana dava ao tom de advogado do diabo o de um julgamento onde se caçou os juízes e ficou o deleite da soltura, com a sentença superada pela liberdade, mas sob um fio de navalha, na cabeça do sentenciado.

Escrever tem a ver com imaginação e com pesquisa, com pesquisa de sentido [...] Há o movimento da imaginação sim, então é isso. Eu sou atravessado por esse processo de estudo, por que confronto do que eu acho que sabia com o tudo e acho que é uma atitude interessante de aprendizado, de auto aprendizado, essa de duvidar de mim mesmo, de ser o advogado do diabo de mim mesmo para não me acomodar nos conhecimentos que presumo ter. (RICARDO GUILHERME).

Não lembro bem com quantos anos, me deparei com a leitura de livros. Acho que um dos primeiros livros que li e me marcou profundamente foi “Giroflê, Giroflá”, de Cecília Meireles.

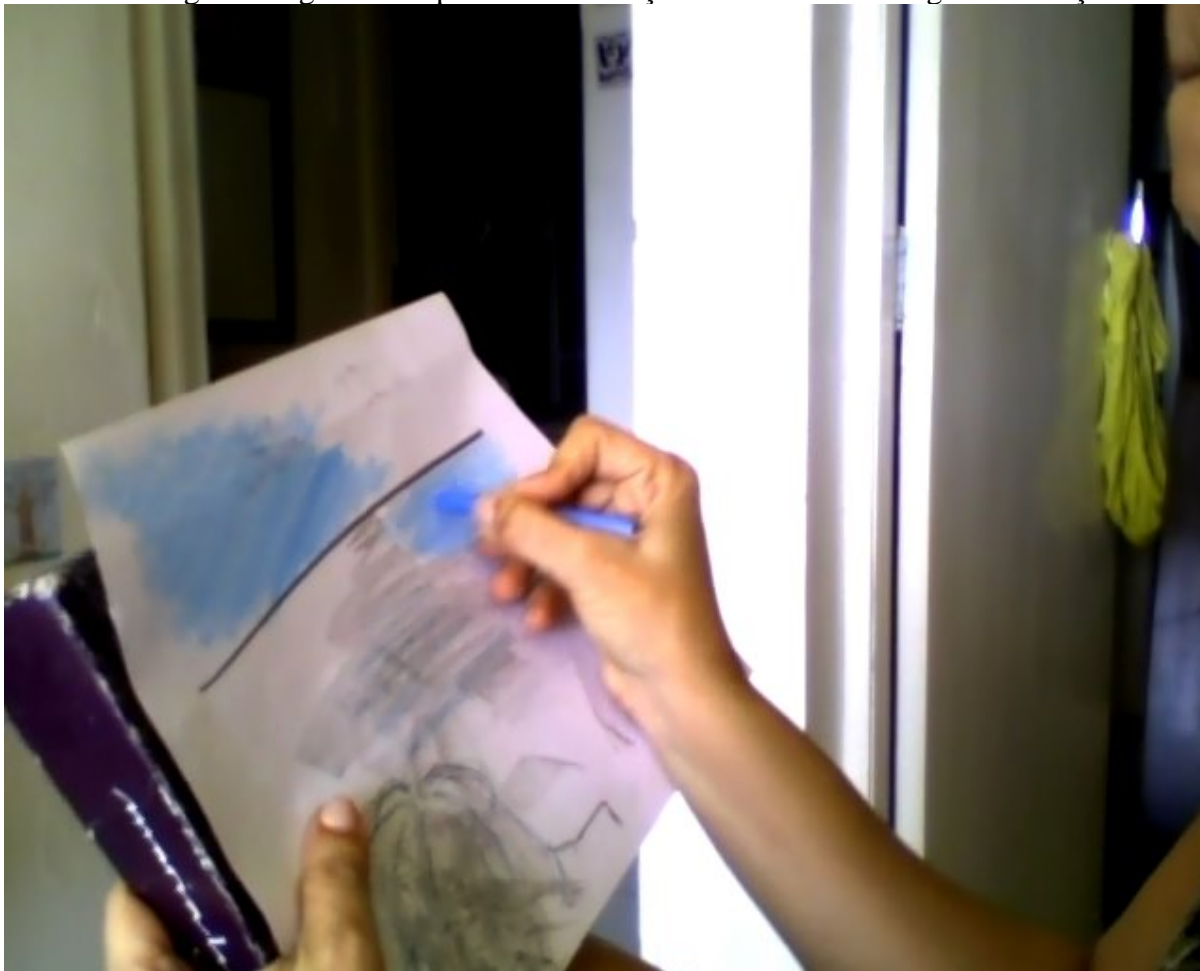
Depois de ler “Giroflê Giroflá”, me recordo de passar daí a dedicar boa parte do meu tempo de criança ao ato da leitura. Eu lia vorazmente. Um fato de que me recordo é ter encontrado na lata de lixo da casa vizinha à minha, na calçada, vários livros. Levei para casa e passei a ler. Havia alguns de Machado de Assis, e, dentre eles, “Dom Casmurro”.

Atraía-me, nas leituras, as frases curtas machadianas, em contradição com a profusão de imagens que brotavam em minha mente. A imaginação seria um campo imenso, infinito, que vinha da finitude das linhas. Como no desenho?

Para mim, ler era uma brincadeira solitária. Eram livros vermelhos, verdes e com forte cheiro de açúcar. E por falar na lembrança do cheiro dos livros, volto a relatar a minha relação o livro “Giroflê Giroflá”, de autoria de Cecília Meireles. Era um livro fininho, um

livro de contos. Dentre todos os contos o que mais marcou foi um texto que me fazia sentir um cheiro de mar. As palavras falavam de mar, da areia da praia, de conchas, de vento e de uma menina que tinha impregnado dentre os dedos a areia da praia. Nesta época, eu morava no Pirambu e muito próxima ao mar, talvez por isso me chamasse tanto a atenção aquelas descrições literárias.

Foto 12 – Imagem fotográfica do processo de criação de Meire Love: segundo esboço.



Fonte: acervo pessoal da Autora.

Muitas décadas depois, me reencontro com essas imagens de mar na escrita cênica da peça teatral Meire Love. Ao iniciar a escrita deste meu primeiro texto teatral, veio-me à lembrança a experiência com o texto de Cecília Meireles. Refletindo sobre o assunto, pensei que, particularmente, eu trazia daquele tempo ou experiência a forma como a presentificação de sensações aparecia novamente, com o cheiro de mar, o horizonte da praia, a amplidão do espaço onde se desenvolve a trama.

Voltando no tempo, chego à casa, e perdido num armário, encontrei um livro pequeno de piadas de adulto. Eu lia, lia, e ria muito. A piada me chamava à atenção pelo ritmo

como as ideias iam se articulando e iam criando surpresas em seus fechamentos. Lia repetidas vezes, e sempre o autor me fazia rir, como se fizesse da sua escrita uma espécie de armadilha.

Ainda na infância comecei a fazer quadrinhos. Nesse momento os desenhos passavam a dialogar com o texto escrito. Eu criava personagens com o desenho, e esse personagem agora tinha um discurso escrito. Diálogos. Eu passava de quadro a quadro perfazendo uma narrativa. Esse quadro a quadro, depois, passou a ser desenhado nas bordas dos meus livros didáticos.

Alguém havia me ensinado a fazer com que as imagens se animassem mecanicamente a partir de um gesto de folhear essas bordas de formas com uma determinada intensidade, fazendo com que os desenhos, com a velocidade resultante da força empregada, deflagrassem uma ilusão de óptica no leitor, que assistia ao encadeamento das cenas tal como acontecia na televisão com os filmes de animação. Observei que quanto mais espesso o livro, mais o mecanismo se tornava eficaz.

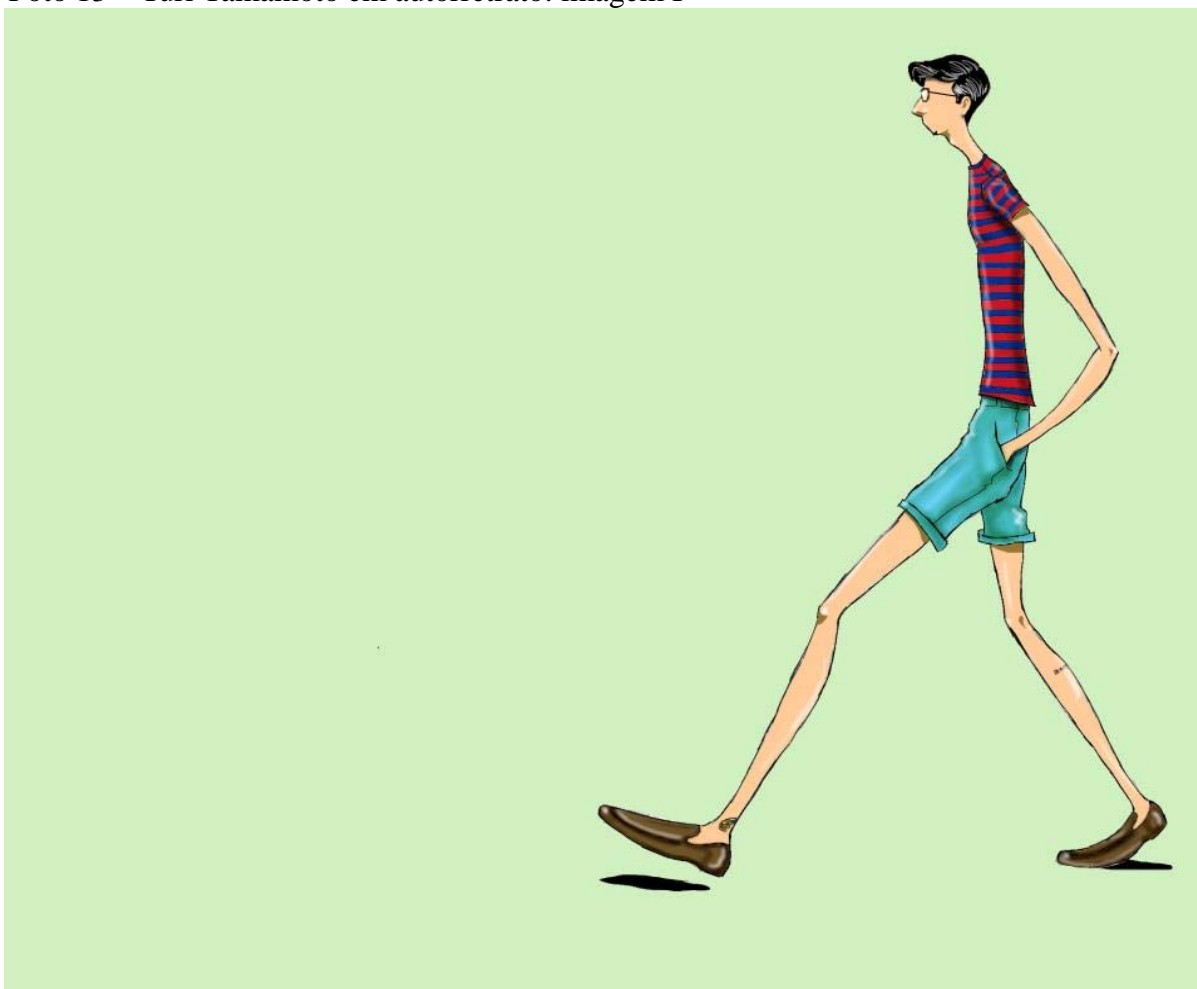
Yuri Yamamoto também se referia ao ato de desenhar como o primeiro movimento de seu processo de criação e com ele agora dialogo na pesquisa. É nele que vejo minha solidão e a busca do outro no desenho e no ambiente circundante:

Eu brincava muito só também, de desenhar, de cortar revistinha, de montar filmes [...] Eu pegava uma mesa enorme que tinha e ficava montando historinha com os personagens recortados, a minha mãe também incentivava muito; desenhava pra gente também e eu fui crescendo dentro desse universo de gostar muito de brincadeira, de gostar de coisas de adulto, de ir pra “tertúlia”, na época tinha “tertúlia” e eu ia, me metia no meio dos adultos lá e tinha essa coisa. E o teatro veio surgir das primeiras vezes na infância com brincadeiras de rua, que eram direcionadas a esse universo de interpretação. (YURI YAMAMOTO).

Não resta dúvida de que a experimentação primeira da arte na infância vem por meio das brincadeiras. E quando se acrescenta a elas o termo *rua*, o mundo do que é público, da esfera coletiva comparece. E quando a imagem vai dizer qual é a realidade que tem significado para a criança, estamos a perceber que o contar aqui possui sua primazia.

No processo de socialização, Yuri, criança, vai correspondendo ao olhar do outro, realizando experiências com múltiplos registros culturais – a casa, a rua, o sindicato, o grupo de teatro -, e assim é que vai se apropriando dos rastros de sua mobilidade e experiência. Ele ia falando e desenhado, mostrando para mim o que dizia, ora antecipando com o desenho o que vinha sob a forma de texto depois. Do jeito que ele referia em seus processos criativos, que eram também plenos dessa espécie de dialogismo texto e desenho, eu também trazia de mim minha história. Veja-se o texto duplo:

Foto 13 – Yuri Yamamoto em autorretrato: imagem I



Fonte: acervo pessoal de Yuri Yamamoto (2013).

Desde criança eu acho que eu já nasci com essa curiosidade que, na verdade, começou com a imagem; assim, a criança ela é muito curiosa com a imagem, com a cor. Só que eu lembro que eu era muito. Tudo que tinha imagem, desenho, objeto ou um móvel ou alguma coisa me chamava muita atenção, eu ficava olhando aquilo e meio que contemplando, trazendo de mim outra coisa para o que eu via. Teve um episódio que aconteceu na minha infância que acho que foi meio um início para esse envolvimento, esse contato com arte, de uma forma bem [...] Como é que eu posso dizer? Do universo infantil mesmo. Foi quando eu estava na alfabetização, a gente estava brincando de massinha, e a professora deu a massinha para os alunos, aquela coisa de parquinho, em um terraço que tinha lá. Lembro de ter feito um boneco do Pinóquio, uma esculturazinha do Pinóquio, aí a professora olhou para minha cara e falou assim: “- Valha, foi tu que fez isso aí?” Eu recordo que ela olhou para mim e para o boneco, espantada, e os alunos ficaram todos olhando pra mim assustados também. (YURI YAMAMOTO).

E Yuri sorri, de um jeito muito seu, completando: “– Quando passou um pedaço, tinha uma fila de criança com a massa para eu fazer também alguma coisa para elas. Eu tinha uns cinco anos, eu acho, mas eu lembro desse episódio muito, eu acho muito engraçado, foi uma coisa que ficou desse contato primeiro com a arte”. Pausa um pouco, eu espero, e ele junta ainda: – “Tinha a forma, a arte e o objeto. Era uma massinha de modelar.”

Minha infância foi toda aqui em Fortaleza, no Benfica. Aqui eu nasci, desde que eu me lembro de ser gente, daqui trago minhas primeiras lembranças, que são no Benfica, na Gentilândia, e eu era uma criança muito [...] Como é eu posso dizer? Ao mesmo tempo que eu tinha umas preocupações de adulto, por questões até de casa mesmo, financeiras e de relação com minha mãe e avó, com os irmãos também, ao mesmo tempo que eu tinha preocupações de adulto eu era muito solto também. Eu era uma criança solta, gostava de brincar e ao mesmo tempo gostava de estar só também, eu brincava muito só também, de desenhar, de cortar revistinha, de montar filmes [...] Eu pegava uma mesa enorme que tinha e ficava montando historinha com os personagens recortados. A minha mãe também incentivava muito, desenhava pra gente também e eu fui crescendo dentro desse universo de gostar muito de brincadeira, de gostar de coisas de adulto, de ir pra tertúlias, na época tinha tertúlia e eu ia, me metia no meio dos adultos lá e tinha essa coisa. E o teatro veio surgir das primeiras vezes na infância com brincadeiras de rua que eram direcionadas a esse universo de interpretação. De personagens que eu via e recriava, junto a outros que eu imaginava e que pertenciam só a meu mundo. (YURI YAMAMOTO).

Foto 14 – Yuri Yamamoto em autorretrato: imagem II



Fonte: acervo pessoal de Yuri Yamamoto (2013).

É nesse sentido de experiência que vejo o dialogismo e os processos de criação em arte. Uma experiência como experimentação de si, vista enquanto algo que afeta o outro e

nos afeta, que pensar a arte como experimentação de si é um lugar que fica perto da reflexão de Yuri. Nesta experimentação de si, temos o teatro como experiência lúdica de aprendizagem, mas não só – podemos dizer que o aspecto estético das aprendizagens criativas da infância não deve ser pensado apenas como jogo, mas como forma de conhecimento estético e, também, auto-organização de si. Experiência de Si.

Na pesquisa, ao falar do ato de imaginar em seu processo de criação da escrita, Ricardo Guilherme também parece reportar-se à uma espécie de experiência de si, na pesquisa que se inscreve em seu processo de criação:

Em relação à imaginação, aí é a criatividade que aparece; é quando o que eu leio começa a se relacionar com outra coisa que li, ou o que eu lembrei começa a se relacionar com outra coisa que lembrei, que começo a criar relações significativas. Eu acho que a inteligência e a imaginação são acionadas pelas inter-relações de significados que a gente faz de um conhecimento com o outro, se não fosse assim seria, digamos [...] Acho que ninguém tem conhecimentos cumulativos como se estivesse num armário; as pessoas estão sempre fazendo relações entre os conhecimentos, entre os saberes e se colocando sentimentalmente, as suas emoções, o seu filtro [...] Sempre o filtro da emoção. (RICARDO GUILHERME)

Razão e emoção – com os seus filtros, nos processos dialógicos e nos processos de criação, desvelam-se aqui. Os processos de criação do teatro não são meras repetições do já vivido, como se disse, nem deixam de trazer uma carga de vida onde o afeto e as palavras estão intimamente jogando com o imaginado.

A gente separa razão e emoção apenas quando didaticamente, apenas esquematicamente, assim como a gente separa memória e imaginação também só esquematicamente, sempre perpassando a memória [...] Você está sempre se inventando, a memória é sempre imaginativa, às vezes ela é quase alucinatória. Você se lembra de alguma coisa, depois edita histórias, edita sentidos, põe palavras na boca de quem não disse, e só quando você vai consultar outros mecanismos é que a gente encontra o fio. (RICARDO GUILHERME).

Ao voltar a mim, no diálogo com Ricardo, chegava a outro tempo e, nele, olhava a praia extensa. Com a descoberta da escrita, no Pirambu onde eu ensaiava a juventude, arquitetava, através das imagens construídas, mundos. Projetava coisas que ainda não existiam ou que o meu cotidiano não tinha tido notícia. A escrita de traços e a escrita de palavras, para mim, faziam parte do mesmo processo: o de criação de coisas nos espaços, em uma relação com a amplidão que o permeava – ou com os horizontes da praia?

Havia coisas no desenho onde eu poderia intervir, apagar, refazer no traço. Meu processo criativo até hoje sempre começa da imagem da palavra, da sua forma como traço, e não apenas como suporte de um sentido que é preenchimento do vazio, onde o significante recua. A imagem sempre se lança diante de mim como desenho, e, então, vou criando.

A dramaturgia e a encenação também partem do mesmo processo imagético. Escrever um texto teatral ou pensar cenicamente, sempre eu o faço com base em imagens, tal como ocorria nas experiências com quadrinhos na infância e nas armadilhas.

O teatro veio também das brincadeiras de rua, que era um lugar das primeiras interpretações - diz Yuri. Ao lado dessa afoiteza com o teatro, também havia o pôr-se em atividade, saindo de uma passividade visual para “criar suas próprias imagens” que, como vamos ver, serão estas que irão deflagrar o processo criativo de Yuri.

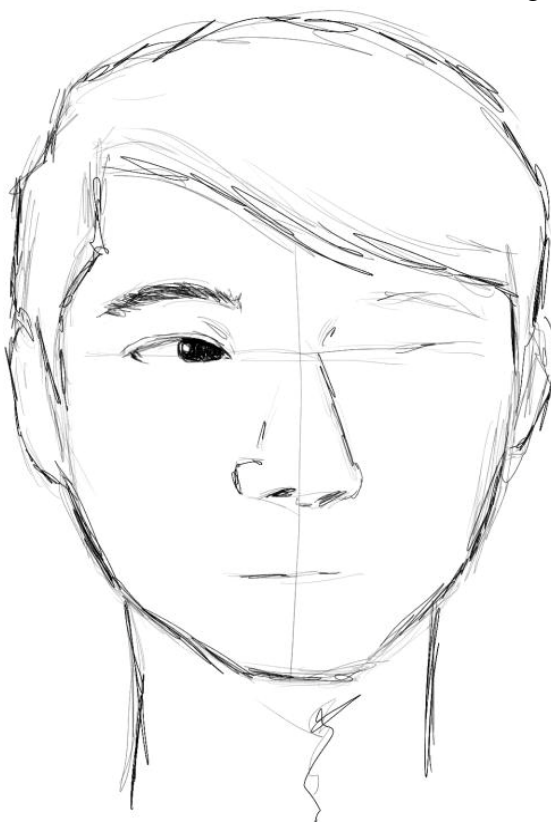
Éramos nós, da rua que eu morava, quem fazíamos as brincadeiras. Depois, eu me mudei da Gentilândia e fui morar para ali atrás da Faculdade de Economia, ainda Benfica, e lá a gente brincava de montar circo. Fazia circo, fazia sátiras de novela, de seriados de televisão e tudo já tinha uma coisa de interpretação, cada um pegava um personagem, e eu já dizia:

“- Ah, vamos usar essa roupa aqui”, que era a roupa do personagem. Eu não sabia o termo figurino, então eu dizia:

“- Vamos usar aquela *fantasia*?” (YURI YAMAMOTO).

Ao ver o trabalho da imagem em Yuri Yamamoto e voltar para mim, no Pirambu, percebia que a imagem não possuía o caráter inteiriço da experiência ao modo do teatro. Ela estimula, no entanto, ao ser produzida, que a criança faça uma experiência com o seu próprio pensamento e sentimento; com as realidades do mundo conforme ela as vivencia. Escolher a “fantasia” capaz de caber na história que se queria contar implicava uma atitude de criação de um personagem. Imaginar-me como Giroflê brincando na praia, brincando de pegar conchas, colar sal da praia no cabelo e entre os dedos, era base para uma experimentação de mim nas brincadeiras.

Foto 15 – Yuri Yamamoto em autorretrato: imagem III



Fonte: arquivo pessoal de Yuri Yamamoto (2013).

Stanislavski (2002) já se detinha na reflexão sobre a necessidade do teatro focalizar a fisicalização das imagens, saindo de um plano intelectualivo somente, e adentrando a articulação entre o pensamento, o sentimento e o fazer concreto da arte cênica:

Um ator pode dissecar, analisar, intelectualizar ou desenvolver uma valiosa história de caso para seu papel, mas se for incapaz de assimilar e comunicá-la fisicamente, terá sido tudo inútil dentro da forma teatral. Isto nem liberta seus pés nem traz o fogo da inspiração aos olhos da plateia. O teatro não é uma clínica, nem deveria ser um lugar para se juntar estatísticas. O artista deve captar e expressar um mundo que é físico, mas que transcende os objetos – mais do que a informação e observação acurada, mais do que o objeto físico em si, mais do que seus olhos podem ver. (STANISLAVSKI, 2002, p.177).

Em seu artigo, intitulado “Cultura e Infância”, Ricoeur (1997) afirma como somos feito de imagens e diz mais: por ela “flui o trânsito para se pensar o presente”:

Desde sempre, as imagens, como entidades visuais concretas, produziram impacto sobre minha vida. O cineasta alemão Wim Wenders (2002) diz que “muitas imagens, uma vez que entram em nós, continuam a viver dentro de nós.”. Imagens vivas na memória vão compondo meus acervos, como as ilustrações dos Contos de Andersen e do Mundo da Criança; a coleção dos gibis de Walt Disney; fragmentos do filme *Mary Poppins*; as primeiras imagens da televisão; as cores e espaços da minha casa e da escola; as manhãs de neblina, as estampas das cortinas do Jardim da

Infância; o brilho e a textura da areia da praia, os seixos dos rios, as montanhas azuladas. Essas, e outras tantas imagens, criam as narrativas e os registros da minha história. Minha memória, minha história, se faz através das imagens e é por elas que flui o trânsito para pensar o presente. (RICOEUR, 1997, p. 8).

O mundo, realmente, também penetra-nos pelos olhos – lembra-nos Yuri Yamamoto. E, no entanto, vemos? Ou nós estamos encharcados de escrituras invisíveis e precisando de um movimento reflexivo que considere os registros do passado, mas jogue o sujeito no presente, com sua pujança crítica – e eu acrescentaria, criativa? A escritura da praia e a dor da infância fica invisível e parece amplificar a dor da personagem que eu ia pouco a pouco me autorizando a compor.

[...] essas escrituras invisíveis (aquilo que recordamos) só são claramente lembradas por novas circunstâncias. Essa escritura originária e secreta “sairia” aos poucos, onde fosse atingida pelos toques. Seja como for a memória é tocada pelas circunstâncias. (CERTEAU, 1994, p. 163 *apud* RICOEUR, 1997, p. 8).

As circunstâncias que me tocam e me fazem percorrer e pensar sobre como me constituí no universo das imagens se relacionam com a cultura visual contemporânea, calcada nas mais variadas imagens e artefatos que sistematicamente invadem nossas vidas. Isso quer dizer que minha memória não está fixada à nostalgia do passado, como um tempo “morto” e desvinculado de um aqui e agora. Ao contrário, os registros imagéticos, minha biografia visual, formatam minha subjetividade, me compõe como sujeito, e, sobretudo, servem como suporte para formular considerações sobre a infinidade de produtos culturais que afetam nossas vivências e nos posiciona frente ao mundo. (RICOEUR, 1997, p. 9).

Associando biografia visual com construção da subjetividade, Cunha nos mostra que os registros dessa *bioteca*, vamos dizer assim, desses registros visuais, nos constituem no presente – não são memórias mortas.

Por outro lado, a relação com as imagens não é algo tácito, sem conflitos ou apenas de admiração – é interpretativa e crítica acerca do mundo saturado de imagens que nos cerca. E é certo que podem ser resignificadas ou simplesmente colocadas fora de nossa escolha e atenção – apagadas, como no desenho? – senão vejamos:

Mesmo tendo uma estreita ligação com o universo imagético, minha relação com as imagens não é apenas de admiração (*admirari*, mirar com espanto respeitoso, com veneração), ou de simplesmente recordação (*re-cordis*, voltar a passar pelo coração) de fragmentos de um tempo, minha relação é de reflexão interpretativa e crítica acerca do universo imagético que nos cerca. Continuo me atendo às imagens que estão aí para serem apre(e)ndidas, (re)significadas, entendidas, descartadas, pensadas ou simplesmente absorvidas como qualquer outro elemento do mundo. (RICOEUR, 1997, p. 8).

A vivência com a personagem aparece quando o jogo dramático vem proporcionar a identificação e a personificação. E o que parece rico é que o personagem se

constrói, no caso das experimentações de si, na juventude, em um exercício de metalinguagem denso, cheio da riqueza temática e das possibilidades criativas e dialógicas do estar entre amigos.

Atentava Larrosa (1994) que seria importante trazer a construção de si mesmo, do projeto de si, como se poderia dizer, para uma temporalidade outra, que deve se converter em tempo humano como tempo da consciência por meio também da narrativa:

O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo. (LARROSA, 1994, p. 69).

Estamos a dizer que essa organização narrativa ocorre também mediante diálogos implícitos e explícitos, alguns nem chegados à consciência. No caso de Yuri, vemos que ele se mostra em sua singularidade, buscando as formas como realizava conversações consigo e com os outros, mediadas pelas imagens. E até mesmo neste processo de contar-se, narrar-se, como se está a ver, em Yuri Yamamoto, o sujeito de certo modo adentra o espaço de sua subjetividade, focalizando a sua singularidade no próprio âmbito da narrativa:

Uma das características da narrativa é propiciar espaço para a *singularidade*. Para incluir o diferente, é necessário haver e criar espaços para o singular, concebermos como pessoas únicas, com histórias de vida que não se repetem. Podemos vivenciar os mesmos acontecimentos, mas os vemos (e sentimos) de maneiras diferentes. Nossas narrativas do vivido são nossas *experiências sobre os acontecimentos* e não *os acontecimentos em si*. Trata-se do significado que atribuímos ao vivido. Dessa maneira, ao ouvir a história de alguém, podemos extrair significados diferentes dos que ela mesma atribui. Além disso, nossas narrativas de vida (também da vida vivida na escola!) podem evidenciar o que fizemos (e fazemos) com o que os outros quiseram (ou continuam querendo) fazer de nós, como formulou Jean-Paul Sartre. Nesse sentido, elas favorecem uma tomada de consciência e uma grande possibilidade de tomar a própria vida nas mãos, tendo mais *autoridade* sobre ela e podendo exercer melhor sua *autoria*, palavras que tem a mesma origem etimológica. (WARSCHAUER, 2001, p. 3-4).

Nossas narrativas de vida podem denunciar, sim, o que fizemos do que os outros querem fazer de nós. E nesse apontar, a gente vai avançando em nosso percurso, trazendo o diálogo de Yuri com os outros do teatro – João Falcão, Paulo Ess, Jonny, que não eram apenas pessoas, mas traziam algo do ambiente que Yuri desejava fazer entrar nas redes de conversações que travávamos. E, é evidente, era gente de teatro que passavam a dar referência

a sua infância solta e solitária – uma infância, contudo onde, na criação em arte, como na minha, se podia ver os horizontes da praia.

Aí, de fato o teatro veio a acontecer também na escola. Eu já tinha uns vinte e poucos anos, e eu estudava num colégio que tinha um professor que ele fazia a semana cultural. Ele me chamou, e ele era amigo do João Falcão, o cearense, não o pernambucano; ele era amigo dele e o chamou para dirigir uma esquete, que era aquela esquete clássica dos Trapalhões, do primeiro; aquela coisa bem clássica mesmo, da Bethânia cantando “Te-re-zi-nha” [...]. E eu fazia o bêbado, é claro.

Depois teve um outro trabalho também e eu achei legal, ele disse:

“- Olha, aqui é um diretor de teatro de Fortaleza, ele tem um trabalho massa, renomado, tudo, um profissional”. E eu achei legal ter tido um contato com ele, eu já percebia que tinha uma coisa diferente nele.

E depois teve um outro trabalho que ele chamou um outro amigo dele, que era uma figura também muito massa, que foi a partir desse cara que eu realmente me interessei, que foi um cara do Grupo Formosura na época, o Jonny. Ele fazia parte do grupo Formosura, e ele fez alguns ensaios. Eu estudava no Colégio Agapito, da Tristão Gonçalves e a sede do Formosura era no sindicato não sei de quê, ali também, na Tristão Gonçalves, por ali perto; acho que era o sindicato dos bancários, tinha um prédio lá. E tinha uma sala que era deles, e eu lembro que quando eu entrei nessa sala, eu fiquei chocado [...] construção civil? Agora que eu me lembrei, dos bancários era na outra rua, era o da construção civil.

Então eu lembro de ter entrado na sala e ter ficado chocado, parece que acendeu uma luz, abriu uma janela, foi uma coisa muito louca, que eu estava naquela casa cheia de bonecos, cheias de figurinos. Eu lembro do Chico, muito simpático, o marido da Graça, a própria Graça também se movimentando lá, era anos noventa já.

Agora eu não sei se era meados dos anos noventa, eu acho que era por aí, anos noventa. E a gente ensaiava lá e no colégio, só que eu gostava muito de ensaiar lá, claro né [...] (risos) Na sede, eu começava a olhar, eles mostravam as coisas lá: “Ah, vai ter peça tal e a gente está com um projeto aqui” – e me mostravam o cartaz [...] E assim foi muito legal ter tido esse contato com o Jonny, e com o espaço do Formosura. Projetos [...] (YURI YAMAMOTO).

O projeto de si ensaiava formas, na juventude de Yuri; e no tempo desses ensaios de ser, nos grupos se passa a revelar o teatro, sempre mediado por encontros com os outros:

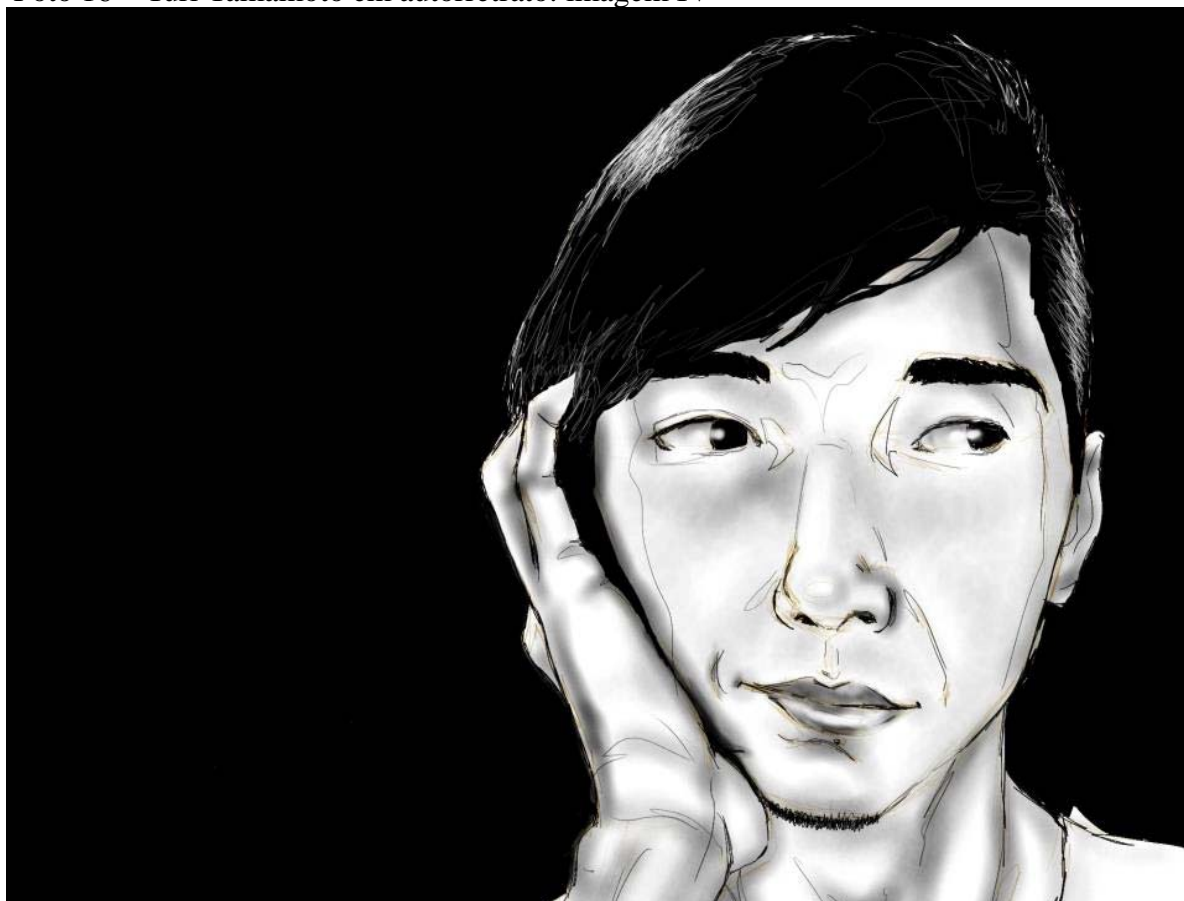
Passou um tempo, a gente montou esse espetáculo que a gente meio que criou o texto junto com o espetáculo. Aí eu comecei a trabalhar e comecei a sentir vontade de fazer alguma coisa com teatro. Eu fui assistir na época [...] esse mesmo professor levou pra gente ver um espetáculo do Balaio, que era “A Raposa e as Uvas”, lá no Ilheus Centro, eu lembro. Fiquei muito impressionado com o Ivanir, o próprio João Falcão também estava, na peça; ele era protagonista, e eu fiquei muito impressionado com a atuação dele, mais muito com o Ivanir Gomes, aquele cara que ator ótimo, eu não tinha noção de interpretação mas eu achava que ele era muito bom, me mexeu muito o trabalho dele, tinha uma força [...]

Os dois eram, tinham um texto bacana também, não sei qual era desses clássicos gregos, sei lá. Passou o tempo e eu tive contato com a Neidinha Castelo Branco, com o teatro Espírita, na casa Espírita. Primeiro eu formei um grupo no centro espírita [...] Francisco de Assis que é lá perto da minha casa, Benfica, e nessa época que eu fiz esse trabalho lá no Centro Espírita, meio que tinha esse grupo, mas era um grupo bem tranquilo, não era um grupo assim, a intenção não era doutrinar, era de fazer, claro que tinha sempre o teor, aquela temática de morte, de vida após morte, mas assim nunca veio na minha cabeça, ah, vamos doutrinar pra não sei o quê [...] Era legal a gente estar ali, aqui [...] (YURI YAMAMOTO).

Vemos um sujeito que se abre para a reflexão sobre a infinitude, o grupo e, também, as demandas de realidade do trabalho, solicitadas pelo devir da juventude.

Aí apareceu a oportunidade com o Paulo Ess; eu fiz uma audição, passei, e mesmo naquela época estava surgindo a Escola de Direção Teatral, eu fiz essa audição pra escola com o William Mendonça, e o William disse: - Yuri está abrindo outra coisa aqui que é o Curso de Teatro. - Acho que eu vou lá também, eu disse. E ele passou junto comigo no IFCE, e ele me chamou também pra fazer o teste do Colégio de Direção. Como eu disse, o meu objetivo era trabalhar com Paulo, esse daí eu vejo depois, eu acho que este curso não vai ser nem o primeiro, nem o único, não vai acabar agora [...] (risos) Ai eu deixei o colégio de lado e fiquei na escola técnica, com o Paulo, e junto com escola técnica fiquei também com a Neidinha, trabalhando com os dois. Fiquei trabalhando com os dois durante um bom tempo, e faltava ensaio de um, ensaio de outro, mentia pra um, depois o outro descobria [...] (risos) Ficou nessa enrolada, e nesse tempo eu já trabalhava no Colégio Farias Brito. Com desenho. (YURI YAMAMOTO).

Foto 16 – Yuri Yamamoto em autorretrato: imagem IV



Fonte: acervo pessoal de Yuri Yamamoto (2013).

Eu estava começando a trabalhar lá, era mais pra parte do desenho, e o desenho foi que me deu emprego. Quando eu fui no colégio, estava entre eu e outro cara lá, e eu peguei a semana de carnaval, aí eu disse, quando do teste: “Vão pôr o quê, na quadra de decoração?” “Não, não tem ideia não” - a menina lá disse. E eu: “- Eu posso sugerir, posso decorar essa quadra?”. “- Pode” – disseram. Aquilo foi o auge. Fiz umas máscaras, fiz a Carla Perez enorme lá [...] (risos) Aí acabou a festa lá e eu disse a eles: - Sim, quando é que eu vou saber da resposta?” perguntei. “Não, já é tu,

pode começar”. Foi então que eu fiquei nessa loucura de colégio e teatro; trabalhava de dia e de noite tinha o teatro. (YURI YAMAMOTO).

Veja-se como os espetáculos são movimentos de eco-formação importantes na vida de Yuri Yamamoto, dando um sentido de si inegável:

Nesse ano também, assim entre essa coisa, IFCE e Neidinha, bem no começo também, teve um outro espetáculo que eu assisti depois do Matança de Porco, que foi também [...] até hoje eu acho muito forte, que foi o Ricardo Guilherme com “Brevíssimo”, que eu vi lá no Centro de Convenções, eu não sei o que era que estava tendo lá, eu sei que ele fez essa apresentação.

Tudo ali me chamou atenção. Primeiro, achei muito bacana foi a coisa do essencial, do mínimo, da ausência de coisas, do ator, da figura do ator como centro. Eu não tinha muita noção, não tinha muitos fundamentos, mas eu fiquei muito impressionado com o poder do ator, não tinha nada, era só um luz assim [...] E eu sai muito impressionado, tanto com a interpretação do Ricardo, quanto com a encenação, a encenação que era [...] O teatro. (YURI YAMAMOTO).

Temos de olhar, aqui, para o papel das instituições – como a escola, a universidade – como instâncias de aprendizagem e transmissão que precisam rever sua ação socializadora, uma vez que há mudanças no quadro das socializações, como estamos a ver, e das profissionalizações.

Ainda seria importante considerar a peça feita como um processo formativo, que nos ensina sobre o modo como se opera na prática com o fazer teatral e também nos ajuda a ver como se dá essa ressonância do teatro no corpo social, inclusive sua possibilidade como trabalho deve ser reflexionada. Vejamos um pouco como caminhava Yuri Yamamoto, para que possamos compreender o alcance do trabalho concreto do Bagaceira como formação.

Já em 2000, temos que um vínculo entre jovens artistas se consolidava e dava forma ao que chamamos hoje de Grupo Bagaceira de Teatro. Iniciando pela construção de obras curtas (esquetes), como vimos, o grupo foi amadurecendo uma forma muito própria de encenar, inspirada em experimentações teatrais e provocações visuais advindas da produção de desenhos de Yuri Yamamoto que, anos depois, passou a exercer este ímpeto criativo em peças de maiores extensões, garantindo maior visibilidade para além do estado.

Desse modo é que com textos e direções próprias, o grupo lançou desafios no âmbito da construção cênica e dramaturgica. Vieram as viagens, convites para grandes festivais, prêmios de maior alcance e participação em programações culturais, dividindo espaço com alguns dos grupos mais reconhecidos do país, em um ensaio que se poderia dizer ser de eco-formação (WARSCHAUER, 2001), uma formação que acontece em contexto grupal e que no caso do Yuri, dentro do grupo Bagaceira, adquire maior importância por

envolver o próprio movimento de a peça tornar-se pública e sair do plano de uma formação endógena, como em diversas agências educativas.

Ao montar como grupo onze (11) espetáculos, vinte (20) esquetes e contabilizar mais de quinhentas (500) apresentações, o Bagaceira constrói um saber ao mesmo tempo em que atua profissionalmente – forma-se em serviço, como tradicionalmente se diz. Veja-se que figuram hoje no repertório os espetáculos: *Lesados; O Realejo; Meire Love*; o infantil *Tá Namorando! Tá Namorando!; InCerto* e o espetáculo de rua *Por Que a Gente Não é Assim? ou Por Que a Gente é Assado?*

Hoje, após onze anos de intenso trabalho, o Grupo Bagaceira possui um repertório significativo em relação aos demais grupos de sua geração. E busca uma profissionalização, o que faz com que esse desafio, ao ser posto *como grupo* pelo Bagaceira, dê aos seus participantes um novo modo de conviver entre si mediado pela relação com o teatro.

Nesse campo de mudanças, a tarefa da socialização e da profissionalização vai sendo percebida como tarefa do próprio sujeito, que percorre ambientes não formais e informais de aprendizagem. Essa mutação, então recai sobre o sujeito e o faz necessitar mais que nunca de organização dos seus saberes e da sua capacidade de (auto)formação, oportunizando criar possibilidades do exercício do trabalho.

Penso que não há um esgotamento do papel socializador das instituições, mas da legitimidade com que elas funcionavam solitariamente cada uma – a escola, a família, as Igrejas ou grupos culturais – sem dialogarem com outras experiências de si das pessoas em formação. Na verdade se vai pensar agora em novo tipo de socialidade, mesmo porque nunca houve tanta gente na escola; a escola, por exemplo, hoje, é uma escola de massas, antes não o era.

É que o sujeito precisa estar consciente de sua experiência para dar sentido a elas em sua vida, vista como um todo. Parece que estamos a modificar aquilo que Macedo (2010) chama de “implicações existenciais, sociais e culturais de suas experiências formadoras”, de maneira a dar margem para que elas não recalquem o imaginário de uma vida inteira, que a permeia e dá configuração, nem a invenção dos caminhos e de si mesmo que os sujeitos traçam. É que a história de vida aqui se articula com a construção social da realidade, e mostra a irreduzível singularidade de cada vida, ainda que no complexo social maior se veja condicionantes e trocas relacionais em contextos situacionais históricos.

E, no meio de um percurso que aqui vai se enramando, encontramos, eu e Yuri, lugares de aberturas para o outro, descobertas e... teatro. Chega o Teatro Radical, para ele, junto aos festivais de esquetes e à sua “espiada” no que ele chama de “O Signo da Figueira” e

que era o esboço cênico de uma peça de teatro que fiz, e que depois vai derivar na outra intitulada “A Menina dos Cabelos de Capim”, na qual não mais participei. Sigamos mais um pouco com Yamamoto:

Aí depois que eu vim entender a questão do Teatro Radical, fui querer conhecer o que era isso, o que era o Radical. Mias depois eu assisti “A Serpente”, que eu também sai de lá chocado, que eu também amei a “Serpente” também, lá no Centro também, e assim eu estou meio que dando saltos no tempo. Então eu disse que eu cheguei no Teatro Radical e fiz o curso do Radical na época, mas eu cheguei até o Teatro Radical eu acho que foi pelo Festival de Esquetes do Carri, porque na época uma coisa que eu fiquei muito encantado também foi tu e a Eugênia fazendo “O Signo da Figueira”. (YURI YAMAMOTO).

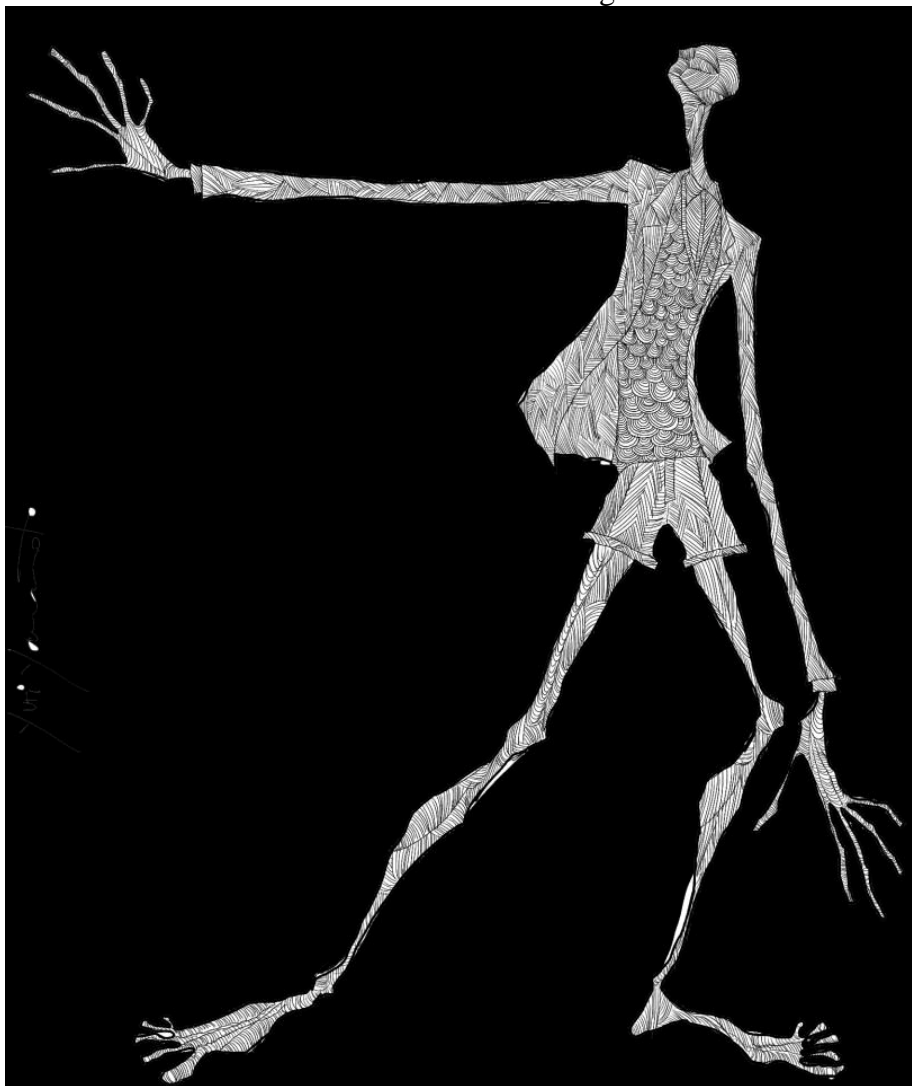
Foto 17 – Yuri Yamamoto em autorretrato: imagem V



Fonte: acervo pessoal de Yuri Yamamoto (2013).

O 68.COM.BR foi outra experiência estética; eu sai de lá muito mexido também. Tive uma compreensão do que foi a história lá da ditadura, porque foi muito forte esse dia; o evento era na data de tantos anos da ditadura, e o texto ele veio com muita força, ele veio com essa brasilidade, com esse momento do Brasil, esse momento político do Brasil que eu não vivi, não vivenciei, mas eu acho que dali eu entendi. Eu tive um entendimento do que foi, e comecei a me interessar até, não de ir pesquisar sobre a ditadura, mais me veio esse sentimento de brasilidade, aquele momento político, de não ter vivido mas de estar junto das pessoas que viveram, que sofreram isso, e esteticamente o espetáculo mexeu muito comigo, ele me pegou muito por essa estética da encenação. Claro que do texto também, mais eu fiquei muito encantado com a estética do espetáculo, a disposição, as entradas, o figurino também, a luz. Tudo. E como eu ia dizendo, o Karlo Kardoso foi outra experiência que me influenciou. (YURI YAMAMOTO)

Foto 18 – Yuri Yamamoto em autoretrato: imagem VI



Fonte: acervo pessoal de Yuri Yamamoto (2013).

Josso mostrava que o investimento afetivo se dá junto ao intelectual, e nesse trajeto, considerar essa díade é condição fundamental para sua viabilidade:

Porque o trabalho biográfico sobre o passado se efetua a partir dos interesses, das questões, das preocupações, das expectativas e dos desejos de um presente que contém um futuro implícita ou explicitamente projetado, este trabalho é portador de uma mudança que “faz” sentido (direção, valor e significação), assim como de uma potencialidade, captada ou não, de poder ir à descoberta de um saber-viver consigo, com os outros, com o meio humano e natural (incluindo aí a dimensão cósmica) e isto tanto no que diz respeito aos aspectos visíveis como invisíveis. É por isso que considero que a intenção de caminhar conscientemente para si é um processo que só termina no fim da vida. (JOSSO, 2004, p. 83).

Evidente que o diálogo com atrizes e atores, bem como com suas interpretações dos atos dos personagens e das soluções da encenação, em parte é invisível e, em parte, visível. Muito frequentemente se faz por meio de fragmentos, registros que são menores que os de antes.

Eu lembro de vocês, da discussão da rede (objeto de cena), da coisa do conceito, de porque é a rede o centro da cena; a questão das mulheres, do tempo, que comparece no espetáculo Tempotemporão, coisas bem pontuais mesmo. Eu ficava curioso para entender um pouco mais o que era, tu até comentava comigo também de vez em quando as ideias que estavam surgindo, a troca de ideias rolava também, eu ficava pra me interar um pouco mais e, quem sabe, fazer parte desse processo também do “Tempo Temporão” - só que eu acho que eu não cheguei a ver, ou eu vi um fragmento, eu devo ter visto só um fragmento. (YURI YAMAMOTO).

A fala de Yuri sobre as “trocas de ideia” como ajuda para o entendimento nos leva a apreender o que o sujeito começa a desvelar de uma obra de arte, ao mostrar muito claramente uma formação que se dá na presencialidade e que entre tantas estratégias de formação (não formais) que o sujeito procura e cria, temos o próprio contato com a obra e sua feitura como fundamental para o aprendizado da arte. Ainda que não seja uma obra onde se está no elenco, a discussão, a troca de ideias faz valer a ideia de uma formação que caminha para si.

Então assim, como tudo na minha vida, a dramaturgia, ou a tentativa da dramaturgia também é intuitiva. Eu não escrevo pra teatro, eu não tenho essa carpintaria, essa coisa da feitura do autor, e tenho ideias e tento jogar as ideias no papel. Tento fazer um diálogo dessa ideia, um roteiro; eu me sinto mais a vontade com roteiros, com a ausência da fala, apenas com movimentos e imagens eu me sinto mais à vontade de fazer trabalhos nesse sentido. (YURI YAMAMOTO).

Foto 19 – Yuri Yamamoto em autoretrato: imagem VII



Fonte: acervo pessoal de Yuri Yamamoto (2013).

E o que é, então, a produção de uma obra de arte? O artista devolve o que cria à experiência social, de onde retirou, em parte, o material simbólico e o concreto para sua obra. Ao processar os acontecimentos, emoções e percepções que fazem parte do cotidiano, o artista elabora o que vê como uma antena que se antecipa, porém, sem deixar de ser fincada nos telhados, na casa, na vida social. Desse modo, se devolve ao mundo social uma experiência que foi trabalhada individualmente.

A singularização do trabalho de produção das imagens em, portanto, de elaboração do teatro, também, como processo criativo, nos leva de novo à realidade de que buscando o singular da cultura onde se vive, o corriqueiro, o cotidiano vai sendo revisitado – como coloca Yuri, em seu processo criativo, onde vai dialogando com seu personagem, retirando desse percurso sua experiência de si.

Eu até já escrevi o “Coceira”, que foi o primeiro texto que eu escrevi e foi o que me projetou aqui na cena local. É um texto meu que eu fiz assim, a partir de coisas cotidianas, eu gosto muito de pegar coisas cotidianas e, como é que eu posso dizer [...] as coisas mais bobas, corriqueiras, desinteressantes, são as que eu quero pegar. (YURI YAMAMOTO).

Koudela (1995) refere-se ao movimento de transposição do processo de aprendizagem para a vida diária, como constituindo um dos movimentos no trabalho com a espontaneidade que deve ser restaurada no teatro. E aqui este aspecto tem seu sentido contrário: vai do ator para as coisas, buscando a gratuidade e beleza, estética e crítica, em uma captura do universo lúdico da infância que volta. De uma nova forma, é certo.

Mesmo assim, temos que há um processo que vai do ator para os objetos e que sai dos objetos – como a massinha – e vem para o ator de volta, ancorando-se em uma estranhada retomada ao mundo das coisas, que nos dizem de nós mesmos, desse inusitado lugar do simples, do que parece óbvio ou inexistente.

Poderíamos dizer que estamos em campo de jogo? Do jogo de olhar, de armar arapucas para flagrar o que não se via, de retirar os objetos de seu lugar acostumado e transformar esta matéria para a ação do palco, ficcionalizando, abstraindo seu sentido trivial para dar-lhe um sentido novo, em um processo de substituição e transformação, ao modo da metáfora. Uma metaforização, contudo, que não deixa de ser uma experiência estética, que parte do sensível, do contato com os objetos, as coisas e não despreza o pensado, investido de sentimento do mundo.

Ao darmos outro sentido aos objetos diferente do usual, onde o sentido social é substituído pelo uso lúdico, estamos em campo de jogo, base do trabalho do ator a atriz, em

cena. E vemos que está se fazendo nesse campo de jogo, se assim se poderia dizer, o que se poderia considerar uma “experiência criativa e estética”. Onde as capacidades de construir redes de significações vêm a par com as imagens que são advindas dos estímulos visuais e afetivos do mundo interno e externo.

Ainda, se pode dizer que esse campo de experiências de si acontece também como um aprendizado da convivência com o outro, com a vida da infância que perdura em nós. É preciso ver, contudo, no relato de Yuri, o que caracteriza processos artísticos: o uso da imagem (que traz em si sentimento e conecta-se ao pensamento) como desencadeadora do processo de imaginação. A imagem, contudo, pode ser pensada como uma *técnica social do sentimento* (VIGOTSKI, 2001).

[...] a descarga de energia nervosa, essência de todo sentimento, no processo da catarse realiza-se em sentido contrário na habitual e assim a arte se torna instrumento poderosíssimo para suscitar importantes descargas de energia nervosa mais racionais ou úteis. E conclui que a catarse consiste em uma emoção ou afeto que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição em um ponto culminante, numa espécie de curto-circuito (VIGOTSKI, 2001, p.34).

Nesse processo ele cria figurações a partir de significações e redes de imagens que são desencadeadas pelos estímulos visuais.

Aí ele veio por conta dessa coisa de piolho, essa coisa na infância, todo mundo tem piolho e não sei o que, e pra ver, eu acho que foi a partir daí [...] Que eu vi uma pessoa se coçando, acho que era lá em casa: “- Ô coçeirinha boa!” - e aquilo me chamou atenção. É um prazer de coisa que na verdade... Você se coça porque alguma coisa está errada no seu corpo, não é que você tem um prazer puro em se coçar; e eu achei aquilo engraçado aquilo, e decidi fazer uma coisa. Veio essa ideia de fazer um texto pegando essas duas coisas: a coceira na forma de prazer, e foi a partir daí que eu... Não dirigi, mas atuei, o Paulo Ess me colocou. Aí eu fiz um outro texto nessa mesma época, que era “Sentidos”, e que era também buscar o prazer por outras vias, trabalhava com os sentidos mesmo - paladar, tato, olfato [...]

– Quem eram os atores do “Coceira”?

– Eram eu e o Cristiano, ele é um rapaz que hoje em dia ele não faz mais teatro, infelizmente, era um grande ator, não lembro o sobrenome dele, mas é fácil de encontrar.

– Qual foi o ano?

– Vixe, Maria”, foi no segundo festival de esquetes, acho que em noventa e sete (97), foi o segundo festival de esquetes. (YURI YAMAMOTO)

As formas populares de fazer teatro, tais como esquetes, podem ser movimentos juvenis de fuga da solidão, como se pode depreender do pensamento de Yuri Yamamoto, mas também levam às ruas, aos grupamentos das culturas juvenis, em Fortaleza, o que acontece no contexto do bairro, oportunizando novas experimentações de si e com o teatro.

E como você cria o personagem?

– Mas tu quer saber, quando eu escrevo texto como é que vem esse personagem, é isso.?

– É [...]

– É muito pela imagem, por exemplo assim, como é que eu posso dizer [...] É uma figura. De repente, surge uma figura na minha cabeça, essa personagem e eu vou começando a tentar dar b[...] A colocar numa situação aquela criatura e a partir dessa situação, o que é que ela pensa, como é que ela age nessa situação. Deixa eu ver aqui, por exemplo, a esquete “Tatuagem”, a primeira imagem que veio foi de uma mulher feia. Veio a partir disso, uma mulher feia aprisionada e que ela nunca se viu no espelho. A partir disso eu comecei a jogar ela nas situações: tem um cara apaixonado por ela e ele não deixava ela se olhar no espelho, e ele tem uma relação com ela de submissão, ele tem certeza de que ela nunca vai deixá-lo porque ela é feia, e ela vai insistir até que ele faz uma tatuagem do rosto dela, e ela ri, e se impressiona com o rosto dela, consigo mesma, meio que uma “Narcisa” às avessas. Acaba que ela corta a perna do cara e fica com a imagem dela, e vem muito disso, de figuras, tipos, e depois eu jogo dentro das situações esses tipos, até figurino mesmo, às vezes eu estou lá em casa, eu vejo uma peça minha, eu então eu compro alguma peça, e monto, eu me monto e ali eu vejo; isso aqui pode ser o caminho pra alguma coisa. (YURI YAMAMOTO).

Um caminho para alguma coisa. E o menino estranho segue seu caminho estranho.

O próximo infantil que eu vou fazer agora partiu disso; eu estava deitado e adoro bolinhas, tenho uma fronha de bolinhas; aí eu tirei do travesseiro e coloquei na minha cabeça, aí eu fui pro espelho, me olhei, aí eu botei outra camisa, botei outra coisa, e formou um ser estranho e a partir disso eu vou fazer meu próximo infantil. Então, eu estou nesse processo de encontrar esse ser estranho e escrever o roteiro.

– Tem nome já?

– Estranho, o menino estranho. A partir dessa coisa da relação, eu trago coisas minhas também, da minha infância, como eu te falei, eu era uma criança solta, mas tinha meus momentos de estranheza, de introspecção. Eu era uma criança esquisita, mas ao mesmo tempo não aparentava, mas eu sabia que eu era uma criança esquisita, mas só que eu era divertido, eu era brincalhão. Tudo, mas eu sabia que eu era estranho, mas assim - estranho de várias coisas, com relação a [...] Eu não sabia o que eu era sexualmente, claro que a criança [...] “O que é que eu sou?” - eu olhava pras meninas, tinha essa questão do sexo. E tinha a questão religiosa também. Tinha alguns medos. E eu não sabia o que eu era. (YURI YAMAMOTO).

Embora se tenha tradicionalmente discutido poder, analisando criticamente pautas coloniais, penso que será necessário introduzir dimensões como corpo e desejo – dimensão desejante –, além de outras, que possam trazer a produção de sentidos para a vida como um todo dialogar com os processos experienciais da formação, e, nestes, incluir-se a reflexividade, os exercícios de autoria e de imaginação.

4.1 Ensaiando ainda formas de ser

Passei, na juventude e adultez, a criar com cenas, como atriz e a percorrer o espaço cênico das narrativas. De modo que o que antes construía com traços e palavras, no

teatro o fazia como atriz ou encenadora, compondo agora mediante gestos e luz, principalmente.

Assim foi com a criação como atriz nas peças *Tempotemporão* e *68.COM.BR*, descritas e analisadas no segundo capítulo deste trabalho, a partir da leitura dialógica com Ricardo Guilherme, que me chama em seu texto.

A dramaturgia também se iniciou muito cedo em minha história de vida, talvez nas bocas dos personagens dos quadrinhos desde a infância. Era prazeroso para mim, descrever os lugares e também os personagens, tanto sua imagem exterior quanto suas formas de ser. Todavia, a palavra dramaturgia, eu só tive acesso à problematização do seu sentido quando, já adulta, ingressei no teatro e comecei a partilhar com o grupo de artistas com o qual até hoje convivo. Será, então, a partir do trabalho com Ricardo Guilherme que o sentido de dramaturgia para mim se configura como campo da arte em sua especificidade, com seus elementos linguajeiros e seus modos de expressão.

Em outro lugar – os lugares são múltiplos – vai ser a partir do diálogo travado com a Companhia Pã de Teatro, no processo de fragmentação do texto original *Iracema Via Iracema*, que a dramaturga toma corpo e implode, dizendo de mim de um lugar que eu não reconhecia ainda, conscientemente. Constituir-me como artista dramaturga, que propõe algo que se dá na ideia de *representação estourada*, que parte de uma experimentação com o que eu chamo de *cracklinguagem*, é invenção que inaugura um lugar de *ser artista* inédito em minha história de vida e (auto) formação.

Pensando em criar o cracklinguagem e, mesmo, já criando textos com isso - eu dialogava, na minha prática, com Ricardo Guilherme, no que ele teorizaria, mais depois, sobre as oposições da *dramaturgia poeta* e da *dramaturgia repórter*:

Esse processo do qual eu falei, que junta pesquisa, imaginação e memória, ele perpassa qualquer tipo de criação, conto, crônica, até um artigo, uma poesia, toda escrita [...] Mas é na dramaturgia que minha fala traz para essa discussão a questão das personas, das personagens.

Porque na poesia eu posso ter apenas uma persona, eu posso ter o chamado “eu lírico”, o eu do poeta, ou no narrador; eu posso ter o narrador em terceira pessoa, embora também na dramaturgia possa ter tudo isso. Mas eu acho que na poesia o que me move é um pouco o que os médicos chamam, na ciência se chama de “afasia”, que é não ter palavras para. Não ter como exprimir ou não ter palavras, entende?

Procurar que a minha poesia seja a tentativa de procurar palavras para o inexprimível, como se faltassem palavras e eu ficasse procurando palavras para o dizer de um sentimento [...] isso é mesmo minha poesia. Mas como acho que, por outro lado, poesia está em tudo, em conto, poesia, crônica, em todo canto, ensaio, ciência também e está na dramaturgia, eu quis falar daqui. (RICARDO GUILHERME).

E avançando para focalizar de fato a dramaturgia no que ela traz de problemático para a contemporaneidade, diz:

Agora em relação aos personagens, eu não encaro os personagens como [...] nem quando eles são narradores num conto, num outro lugar, eu não encaro eles delimitados por um universo vocabular, nem por um universo psicológico – a isso eu chamo de “dramaturgia poeta”. Eu me coloquei ao longo do tempo ante isso; foi um processo que eu fui fazendo, mas fui refletindo depois de fazer, é claro. Primeiro a gente faz, depois a gente pensa sobre o que faz. Eu cheguei a denominar esse processo de “dramaturgia poeta”, para me contrapor a dramaturgia de repórter. A dramaturgia repórter é aquela que vai transcrever o que ouviu ou criar certa verossimilhança, e dotar os seus personagens dessa verossimilhança e de credibilidade vocabular. Então, eu acho que é preciso para mim certa liberdade, uma arbitrariedade para criar os personagens, que eu chamo de multidimensionais, ou omnidimensionais, e que podem tudo, porque eles são suspensão do real, eles não são necessariamente o real, eles são as condensações de todas as coisas. (RICARDO GUILHERME).

Dentro desse quadro, me inseria como dramaturga, nessa hora em que era chamada pela fala de Ricardo Guilherme:

Eu anotava: posso dizer que como dramaturgia, no ato de escrever peças teatrais eu me sinto inteira, construindo os personagens, as cenas, o enredo, me detendo na carpintaria do texto, observando sua evolução, construindo unidades, ou, por vezes rompendo com as próprias unidades criadas. Com a experiência dramaturgical eu consegui criar pela primeira vez em minha história de vida, um espaço criativo que se confunde com um espaço de inteira liberdade. Pra mim, apesar de sofrido, no processo de construção dramaturgical, eu me sinto livre. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

No diálogo com a criação de textos dramaturgical é que vivenciei meu processo de autonomização, me autorizando como artista. Primeiro com a peça Meire Love em 2004, depois Iracema Via Iracema em 2007, Nen e o Bando em 2008 e, por último Cheiro do Queijo, uma experiência iniciada em 2009 e concluída em 2012.

Apesar de cada experiência dramaturgical fornecer ao seu modo elementos de análise para refletirmos sobre os processos dialógicos que a arte media em minha história de vida e (auto) formação, trato neste capítulo de descrever e analisar particularmente o texto Iracema Via Iracema, por ter se transformado num espaço dialógico significativo, onde trago Ednéia quinto (Tuti). Por fim, devo examinar como Meire Love me devolve aos meus pares e à processos criativos onde minha autoformação se potencializa. Nesse caminho, sempre trago os diálogos com Ricardo Guilherme e Yuri Yamamoto, também, em um sinuoso conjunto de trilhos.

4.2 Iracema Via Iracema: uma experiência dialógica com a Companhia Pão de Teatro

O texto intitulado “Iracema Via Iracema” traz como norte de criação a temática da cidade grande nordestina e suas relações com o imaginário feminino. Ao longo da peça, a personagem Iracema percorre os espaços urbanos de uma Fortaleza em metamorfose, enquanto ela própria ritualiza os seus processos de mudança pessoal.

A proposta de dramaturgia se desenvolve como pesquisa de imagens urbanas, mediante o registro escrito de cenas do cotidiano da cidade, assim como das linguagens faladas pelos diversos guetos, gangs e tribos existentes nas ruas, esquinas, becos, avenidas, praças e ambientes de grupos sociais contemporâneos.

A peça trata da trajetória de uma mulher pobre do interior que sai de sua terra natal e constrói a sua história de vida numa cidade grande no litoral nordestino. A personagem Iracema reflete sobre seu destino no interior de um coletivo e deposita toda sua esperança de felicidade no possível reencontro com sua mãe. Esse o mito de origem? – me pergunto.

A começar pelo título, *Iracema via Iracema* sugere uma espécie de rito antropofágico no qual uma Iracema para nascer, engole a outra, e ressurge no tempo de agora, na pele de uma mulher comum, moradora de rua, vinda do sertão do Ceará para a cidade grande, com o objetivo de encontrar a mãe. Como tantas outras que neste momento atravessam os semáforos das avenidas da cidade, indo para o trabalho ou buscando um quefazer qualquer, se prostituindo na praia ou perambulando pelos improvisos da vida, ela é mais uma Iracema a povoar a nossa aldeia de pedra, contando as histórias do vivido cotidianamente neste espaço. (QUINTO, 2012, p. 12).

Assim é que, como observa Quinto (2012), a proposta de Iracema via Iracema se propunha reconstruir o mito Iracema, conservando o sentido de mãe e mulher mestiça, que gera uma nova pertença social, partindo da miséria e da esperança. Referindo-se ao modo da artesanaria dramaturgica acontecer e corporificar-se no espetáculo, de Iracema via Iracema Quinto (2012, p. 63) descrevia:

O principal elemento da artesanaria dramaturgica de Suzy Almeida no tocante ao seu trabalho imaginativo no texto *Iracema via Iracema*, é o emprego da intertextualidade (ou como prefere a autora, a inspiração livre), com algumas passagens do romance *Iracema* do escritor cearense, José de Alencar, dentro de uma estrutura rapsódica de fabulação. [...]

Esse tipo de escritura híbrida, preenchida pelo mito, densamente imagética, de alusão à violência, à solidão e à exclusão social, vivida por uma Iracema errante na cidade de Fortaleza, demarca o intercruzamento com elementos da dramaturgia contemporânea presente neste, e em outros textos da autora, não por isso menos imaginativo.

A ideia de encenação atualmente assinala uma ideia de trabalho coletivo onde a artesanaria da cena acolhe uma pluralidade de saberes necessários ao fazer teatral. Essa possibilidade, porém, foi aberta agora, na cena contemporânea, desde o final do século XX e início do século XXI. É assim que faz acontecer processos criativos que se caracterizam pelo trabalho colaborativo, e onde pesquisas de linguagem e sua resultante cênica são tão importantes quanto a centralidade da posição ocupada pelo ator.

Algumas temáticas como *fragmentação* e *nomadismo* povoavam as etapas desse processo que emergiam do estudo do texto e dos debates e alinhavam-se diretamente à centralidade do tema da *identidade*; e se juntavam as ações concretas que demandavam daí, como a estruturação da proposta de encenação, a fragmentação da dramaturgia, o reconhecimento e a vivência antecipada nos lugares escolhidos para as intervenções, os ensaios e experimentações improvisadas na rua e nos ônibus, concomitantes a essa etapa, o figurino, o treinamento etc. Isso implica dizer que esse **trabalho** não se deu apenas no âmbito da criação de imagens para a cena. É certo que houve uma proposta de ação imaginária (encenação), advinda de um texto dramático, e que transformou a imagem real (uma atriz em movimentos. (QUINTO, 2012, p. 190).

A dramaturgia contemporânea, pois, lida com essa ideia de representação que, reconceituando agora, ao trazer para nosso fazer chamamos “representação estourada”, no caso da proposta de “Iracema via Iracema”, uma vez que a cena de rua alarga o conceito de encenação, tradicionalmente utilizado para a caixa cênica do palco italiano, além disso, a concepção de encenação sendo repartida, em seus aspectos de concepção e realização, para todos os trabalhadores da cena teatral.

É desse modo que as questões colocadas pelos personagens, criados por Iracema via Iracema, acolhem o mito, e o reinserem na torrente da história, mas abrindo-se para uma polissemia que faz com que as muitas Iracemas – filha, avó e neta – sejam ícone de uma tradição de exclusão, mas de onde a esperança não foi furtada. Por isso, digo que a dramaturgia aqui “estoura” a representação tradicional, fazendo um investimento no mito, que então se reinventa.

Situando o corpo do ator como objeto flutuante, na peleja de contar uma história da cultura da necessidade, assim se expressa Quinto (2012) sobre o trabalho de re-apresentação que a cena faz, sobre a dramaturgia de Iracema via Iracema. Vejamos:

Seria uma peleja por contar, re-apresentando o real de nova forma, trazendo a história como campo e horizonte de onde se retira um sujeito que se dá como problemático, como tendo parte de sua natureza irrealizada. Pode-se dizer que o texto da cena, que se situa em um horizonte histórico de onde se retira a necessidade, nestes ensaios de dizer, significa que o corpo do ator atua como um objeto flutuante, que está em peleja para contar uma história que transgride porque reinventa com base no acervo de saberes corporais e reflexivos adquiridos na prática. (QUINTO, 2012, p. 12).

Sabemos que a experiência cênica, a produção de sentido e o saber produzido pelo conjunto dos participantes da encenação pode se dar através de um texto literário, sim, mas ele pode ser reescrito; podem-se acrescentar mais registros; pode-se fragmentá-lo e reorganizá-lo, ou apenas ressignificá-lo, sem, contudo essa *verticalização* que acontece na encenação, necessariamente, fazê-lo desaparecer.

Barba colocava a questão em que eu me debatia, nesse tempo, do modo seguinte: tensionando os níveis lógicos da cena. Assim, ele dizia haver uma lógica do nível orgânico e uma lógica do nível narrativo e que “a dramaturgia narrativa se imprimia sobre a dramaturgia orgânica e as duas eram indissolúveis”. Embora dizendo assim, Barba (2010, p. 149) afirmava que a dramaturgia orgânica poderia viver sem uma dramaturgia narrativa, mas nenhuma dramaturgia narrativa pode viver (em teatro) sem uma dramaturgia orgânica. E o que seriam estas lógicas que, como duas estradas, elevavam ao espetáculo como um todo?

A lógica do nível orgânico abraçava a precisão, as oposições, o ritmo, as cores da energia (macia ou vigorosa), o efeito de organicidade de cada uma das ações, a qualidade de suas formas, as características extrovertidas e introvertidas, a dinâmica ação-reação, as acelerações e as pausas, os ritmos de ações simultâneas e divergentes: o fluxo delas. A lógica do nível narrativo se concentra em amarrar relações, tecer associações, trilhas alusivas, imagens ou montes de ações que guiassem o espectador para a descoberta de um sentido pessoal na cena com a qual se confrontava. Muitas vezes, aquilo que funcionava no nível orgânico, considerando o ritmo e a variedade de ações, corria o risco de prolongar ou enfraquecer a narrativa. (BARBA, 2010, p. 149).

E, observando a colaboração das duas lógicas, Barba mostra como esses rastros aparentemente opostos se associam, mesmo que deixando ver contradições cujo desafio seria não fragmentar o espetáculo, desvalorizando os materiais que os atores traziam. Na realidade, como dizia ainda Barba, esse nó – o emaranhado de lógicas – poderia gerar uma potente imagem, quando os elementos antitéticos (os conflitos) apareciam tanto no nível orgânico quanto no nível da narrativa, como facetas da realidade interior e das realidades externas. Didaticamente falando, as lógicas poderiam desembocar numa “eficácia paradoxal”, como dizia Barba (2010, p. 150). O que seria “resultado em teatro”? O paradoxal encontro das duas lógicas – a narrativa e a orgânica, poderiam levar a um encontro que respeitasse a lógica de cada uma e as considerasse?

Na realidade do espetáculo, a dramaturgia narrativa se imprimia sobre a dramaturgia orgânica e as duas eram indivisíveis. Mas durante os ensaios eu podia separá-las conceitualmente e funcionalmente em duas estradas contíguas. Então, as estradas ficavam conceitualmente presentes, cada qual com sua lógica, e começavam a colaborar de modo não planejado, misturando precisão (necessidade) e casualidade (imprevisibilidade). (BARBA, 2010, p. 149).

Como para Barba, e como teria sido para Stanislavsky, eu pensava que havia um texto da vida que também na cena se expunha e que se conectava com as lógicas orgânicas e narrativas. Esse diálogo, porém, era atravessado pela questão de gênero, que eu ora lia, ora não.

4.3 Do Pirambu ao Benfica

Submergia eu, na areia movediça do Pirambu, para emergir num outro lugar, numa outra areia, desta vez no chão do Benfica. Era 1990, quando definitivamente saí do Pirambu, bairro onde nascera e crescera. Ingressando na Universidade Federal do Ceará para cursar a Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia, simultaneamente, entrei para o quadro de residente universitário, indo morar na residência feminina Anita Garibaldi, na rua Tristão Gonçalves. Passei, então, a morar com mais cinco estudantes, todas oriundas de cidades do interior do estado do Ceará. Eram moças vindas das cidades de Itapajé, Limoeiro do Norte, Crato, Juazeiro do Norte. Uma cursava arquitetura, as demais, Curso de Farmácia.

Conviver com estudantes de outras áreas para mim era estimulante. Eu já fazia teatro antes de ingressar na Faculdade de Educação e sentia que essa condição influenciava em nossas relações. Deixava, por esse tempo, minhas amigas curiosas em saber como os ensaios aconteciam. Elas me perguntavam também sobre os processos e os exercícios no Curso de Arte Dramática. Algumas vezes convidava-as a assistir as produções teatrais que realizávamos no Curso de Arte Dramática, à noite, porém o ritmo de provas e a tensão causada pelas avaliações, não permitiam a elas a participação em outras atividades.

Eu observava o nervosismo das meninas ao se aproximarem as provas, por exemplo, as de anatomia, e me perguntava o sentido daquela formação. Que tipo de gente a área da saúde queria formar? No fundo da casa havia um quarto que chamávamos de “quarto de estudo” – que muitas vezes reservávamos para namorar –; este grupo de residentes fazia o mesmo semestre na Faculdade de Farmácia e por isso estudavam juntas noite adentro. Eu olhava aquela situação, e isso me perguntava: seria eu de outra tribo, da tribo dos artistas e dos educadores?

Ao ingressar no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, notei que seu espaço físico sediava encontros nos quais ocorriam debates acalorados sobre política educacional. Soube, logo que frequentei as primeiras aulas, que se tratava de mobilizações lideradas por entidade de profissionais da educação que reivindicavam uma maior participação nos processos de elaboração e de decisão relativas às

leis regulamentadoras das políticas nacionais no campo da educação. Os debates políticos aconteciam em quase todos os espaços da Faculdade de Educação. Discutia-se permanentemente sobre as questões em conflito levantadas pelos movimentos sociais organizados e que determinavam muito das questões da em educação.

Por outro lado, em meu diálogo com as lembranças que tenho das relações com o Teatro Radical, pontuo duas dimensões que influenciavam meu olhar mais insistentemente: a reflexão-ação sobre/com o corpo em cena - as discussões sobre o corpo do ator como fundante da cena - e as discussões que me vêm agora, onde gente de teatro assistia e discutia o que estávamos a encenar no Teatro Radical – movimento de diálogo que, se acontecia não raro no âmbito do Radical, ficou sendo uma prática da Companhia Pã de Teatro. Eram discussões intensas que levavam de duas a quatro horas, e onde se discutia o corpo em cena, precipuamente.

Veja-se que desde o Curso de Arte Dramática já discutíamos longamente sobre nossos processos criativos no espaço cênico e, depois, terminado o curso, ainda na própria sala de ensaios da instituição, permanecíamos em nossos estudos, na condição de ex-alunos, numa sala nos fundos do prédio, e, dentre os anos de 1997 e 2000, no Teatro Radical, sede da então constituída Associação de Teatro Radicais Livres.

No meu diálogo com o Teatro Radical, por exemplo, lembro-me de um momento em que Ricardo e eu nos confrontamos. Isso foi durante o processo de encenação de 68.com.br, quando Ricardo falava na necessidade de traduzir o Teatro Radical a partir de um determinado mito mas, associado a ele, teríamos que ter um, segundo ele: ‘contra mito’. Então, eu questionava:

– Mas, para que contra mito, o mito não traria a síntese do processo dialético que envolve uma tese e sua antítese?

Lembro-me de que, nesse momento das discussões, eu chegava a expressar com palavras, ao mesmo tempo em que fazia movimentos procurando desenhar corporalmente no espaço do palco uma alternativa de cena, no sentido de substituir a proposta de encenação conduzida por Ricardo Guilherme. Mas, lembro que meu corpo de atriz não conseguia realizar satisfatoriamente o que eu pensava, de modo que, aos poucos, eu abandonava meu argumento e cedia, passando a experimentar as sugestões do Ricardo Guilherme. Por que meu corpo resistia? Que trabalho o levaria a dizer-me ou dizer de mim o que eu queria dizer?

Em meu processo de trabalho com o texto, dialogava com Barba e Ricardo Guilherme e observava-os fazendo:

- a) decomposição das ações verbais do texto (tanto Barba como Ricardo Guilherme faziam isso);
- b) ida à raiz do mito e do conflito radical (isso era uma orientação básica do Radical);
- c) reordenações para identificar associações sonoras e semânticas (Barba e Ricardo Guilherme faziam ambos isso, sendo que Ricardo o fazia dentro, contudo, do movimento de minimalização do conflito básico que sustentava o mito).

Mais fundamente, eu sentia-me às vezes querendo trazer algo da vida, de meu e não conseguindo conectar isso o trabalho com o corpo que, se era importante, não deveria, a meu ver, ser feito sem que eu toda participasse disso, quer dizer, sem que eu internamente compreendesse o que se passava comigo.

Era de Barba a ideia de uma “invasão” da vida no texto teatral – o que eu vinha sentindo ao perceber-me em outra pele, que não adentrava, às vezes, à do trabalho com o texto. Vejamos em que termos Barba (2010, p. 182) coloca essa questão:

Eu tratava qualquer texto, mesmo o mais prosaico, como se fosse poesia. Repito, existe uma vida que invade o texto-tecido. Ela determina a complexa simplicidade que integra seus vários componentes de maneira não óbvia. Com relação às formas cotidianas do discurso, especialmente a poesia procede por deformações: aproximações incomuns de palavras; tensões sonoras, rítmicas e semânticas; saltos entre os vários planos de realidade; interferências entre lógicas que no pensamento “normal” são incompatíveis entre si; aglomerados surreais; oximoros e sinestésias. Trata-se de uma série de procedimentos que na terminologia da técnica literária nos indica um modo de entrelaçar “as trilhas do pensamento”. [...] Artaud, que durante anos foi ator do teatro de Dullin, falava da arte do ator como algo que consistia, literalmente, em uma “poesia do espaço”.

Nessa fase que eu julgo que misturava essas questões da cena com uma antiga situação de heteronomia, na minha formação de artista, recordo que observava a encenação como se esta fosse uma engrenagem de dimensões gigantescas, um corpo imenso e vigoroso de um gigante que se poderia tocar, no entanto, mesmo sentindo-me próxima, rente à pele desse gigante, não fazia parte dessa *pele*. Do gigante eu sentia pulsar o coração, mas nunca o tocava efetivamente. Os diversos lugares que me ajudavam a construir minha individuação, diziam coisas diversas, e em formação, eu via que eu não precisava de uma ordenação temporal, como acontecia com o método de Barba, e que eu estudava, mas que simultaneidades poderiam dialogar, sem que eu devesse tentar uma cronologia para o que acontecia em minha formação. Assim: mesmo que tivesse vindo antes, determinada experiência, ela dentro de mim continuava, daí o tempo real não ser uma forma de

compreender minha formação – embora seja um dado de realidade – uma vez que diversas linhas de ação procediam paralelamente, como no trabalho de atriz que eu fazia e Barba (2010, p. 154-155) me informava:

Quando eu realizava materialmente a simultaneidade entre os diferentes acontecimentos, eu compunha uma narrativa que se articulava segundo as regras do espaço, e não segundo aquelas do tempo. [...] A simultaneidade é que conectava os vários acontecimentos.

Diversas linhas de ação procediam paralelamente. Às vezes uma delas estava explícita em primeiro plano, e as outras ficavam no fundo. Outras vezes, era o espectador que escolhia qual linha privilegiar e quais linhas deixar nos bastidores de sua atenção.

Na minha função de atriz era como se eu tivesse ali para vestir partes desse gigante que era a encenação, ajustando-me ao seu corpo ao modo uma roupa apertada. Contudo, meu desejo era o de ser absorvida pela pele do gigante, sem deixar de ser eu mesma, tornar-me aderente, orgânica através dos meus movimentos cênicos assim como dos meus argumentos teóricos partilhados nos dialogismos instaurados pelo processo criativo de 68.COM.BR. Como dizia ainda Barba (2010, p. 142): “Minha narrativa-por-trás-das-ações se desenrolava segundo as regras sensoriais de uma ciência labiríntica.” Uma ciência que consistia “em identificar histórias que emergiam por detrás de um labirinto de ações orgânicas”. Mas: e não poderia ser o contrário? Eu não poderia ter uma “partitura” textual e buscar seu “equivalente cênico”? - para falar em termos de Barba.

Como dizia Barba (2010, p. 258), ao referir-se ao emaranhado de onde emergia o espetáculo: às vezes da caixa de ressonância do espetáculo *surgia uma sombra*.

A sombra era a dramaturgia evocativa projetada no organismo vivo do espetáculo, aquela que provocava uma mudança de estado no espectador. [...] Se eu conseguia enredá-la no labirinto da dramaturgia orgânica e narrativa, ele infundia vida a mitologias pessoais e coletivas, a experiência da História, a superstições e a feridas minhas e de alguns espectadores. A única coisa certa era que o êxito dependia de partituras de ações reais e fusões de histórias diferentes, e da vontade de favorecer a contiguidade e a subversão enquanto eu explorava várias direções ao mesmo tempo. (BARBA, 2010, p. 258-259).

Que nexos causais trazia a minha história de vida naquele momento e como o mito da peça, que se buscava encenar, de Tempotemporão poderia me desvelar o meu movimento de formação em que eu me emaranhava?

Bom, se o mito é sintético, para que buscar outro mito para fazer a contradição? E Ricardo Guilherme, o encenador, insistia:

– Mas temos que mostrar a contradição, como nós vamos mostrar essa contradição do mito radical, se não encontrarmos o mito que o contradiz?

Ao que eu resistia, dizendo:

– Se o mito não traduz uma síntese, ele não serve!

Eu confrontava as minhas ideias que sentia na dificuldade da cena, com as ideias de Ricardo Guilherme que dirigia a encenação, e depois continuava me perguntando questões que eu julgava pertinentes ao processo que vivíamos, por meio de discussões e leituras realizadas no grupo de estudo, agora já o promovido pelo Grêmio Estudantil da Escola Técnica Federal do Ceará, citado no primeiro capítulo de minha pesquisa.

Ainda na Escola Técnica Federal do Ceará, dois anos antes de entrar no Curso De Arte Dramática da Universidade Federal do Ceará, portanto em 1988, como falei anteriormente, eu *transitava* em silêncio nos grupos: de estudo e de formação política, de estudos do grupo de mulheres feministas, de artistas plásticos, de dançarinos e de alunos de uma maneira geral, que ocupavam diversos espaços institucionais, como residência universitária, sala sede do Grêmio Estudantil, sala de artes e ateliê onde trabalhavam os artistas plásticos da antiga Escola Técnica Federal do Ceará e do seu grupo para-folclórico, a sede do Teatro Radical, a da Companhia Pã, a do Curso de Artes Dramáticas, além dos corredores e pátios da Faculdade de Educação, onde passava as horas de intervalo das aulas que ocorriam durante o dia.

Nesse movimento de trânsito, formativo, sem dúvida, observava as atividades desenvolvidas pelos estudantes e, apesar de não permanecer de modo a me fixar como membro efetivo de nenhum desses grupos, essas experiências de contato de algum modo participante integraram-se à minha história de vida e formação através dos diálogos que estabelecia internamente, dentro de mim, e fora.

Hoje, ao recordar meus movimentos de *trânsito* no grupo de estudos mediado pelo, então, presidente do Grêmio Estudantil, ocorridos nas manhãs de sábado na sede da entidade, situada na Escola Técnica Federal do Ceará, na Avenida Treze de Maio, Benfica, me vem ao pensamento ter sido tal experiência dialógica significativa em minhas formas de ser nos demais processos de criação e de dialogismos que vieram a ser instaurados tempos depois em meus convívios tanto como gente de teatro quanto gente de educação, dimensões particularmente abordadas nesta pesquisa.

A sala ficava abarrotada de gente. Havia a participação com os estudantes que participavam de outras escolas e das universidades; encontros semanais com, inclusive estudo de textos a partir dos quais o líder estudantil, também presidente da entidade, lia alguns trechos e lançava perguntas ao restante do grupo na sala.

Os textos versavam sobre as teses Karl Marx e abordavam as categorias de Totalidade, Realidade, Movimento Dialético, Contradição, basicamente. O presidente falava e eu pensava ali a cena em seu movimento, como se me permitisse fazer desenhos animados. Talvez à época talvez associasse sede de autonomia ao que fazia mover os bonecos.

E era então que eu via que o líder estudantil parecia que queria que víssemos algo que não conseguíamos ver, porque o gesto de apontar é que era mais importante para nós. Lembro, contudo, de algo que ficava claro e com o qual todos concordávamos: o mundo estava em movimento, a todo momento algo se transformava em outra coisa, e depois em outra, e o movimento não cessava. Precisávamos entender isso, acreditar nisso para podermos mudar as coisas. Mas tudo era difuso.

Chamava-me à atenção o brilho nos olhos dos líderes estudantis, repetiam sempre: – Junto nós podemos! Juntos somos fortes! Eu, no fundo da sala, no meu canto, me perguntava:

– Mas que mundo é esse que tem por detrás dele? E quem não me deixa ver?

O ser contra o qual, segundo os líderes estudantis, deveríamos lutar juntos, soava-me como uma atmosfera acima da minha cabeça, um mecanismo externo, obscuro, que observava a mim e aos meus colegas estudantes.

Este ser opositor, opressor, parecia maior do que nossos corpos juntos. O estudo da dialética, porém, se projetava à minha frente na imagem de uma chave capaz de abrir uma certa porta por detrás da qual estaria outra forma de sociabilidade. Era um modo de ver diferente a relação entre as pessoas, que eu buscava, ao tentar compreender a ideia de dialética. Tudo parecia fazer parte de um jogo de encaixe cujas peças se modificavam, inaugurando um novo encaixe, mas não conseguíamos ver.

Sobre a totalidade ainda falava-se que tudo que existe se articulava, e que esse movimento deixava ver uma contradição. Lembro algo que me marcaria. Pensava: se eles dizem que estamos todos juntos, me perguntava: por que então ali mesmo nos tratavam diferente? Os artistas, alguns diziam assim, “enquanto o líder tal não pode vir bota o fulano pra tocar o pouquinho, enquanto a gente resolve o problema do atraso dele”. Se estamos todos juntos será que estamos todos juntos mesmo? E então as discussões de outro lugar, do feminismo, e feitas com outros textos, como os de Simone Beauvoir me levavam a questionar o movimento que fazíamos, já de outro ângulo.

Voltava, ainda depois, ao meu diálogo com o Teatro Radical durante as experiências realizadas no processo criativo do espetáculo 68.COM.BR. Penso que as resistências advindas da não aceitação de alguns pressupostos anunciados por Ricardo

Guilherme, em sua concepção de encenação, possivelmente tiveram ressonância no modo como tentava traduzir corporalmente em cena as ideias surgidas nas discussões sobre *Conflito Radical, dialética da cena e Mito Radical*. Também meu corpo, como atriz, queria entender; e havia uma cisão entre o pensado e o corporalmente vivido como estética da cena teatral: uma coisa era o que eu pensava, outra era o que eu alcançava fazer cenicamente. Por outro lado, o que eu ia aprendendo de feminismo me deixava questionando o que eu vivia nos diversos grupos, em particular em seus espaços de poder e fala.

Sentia que faltava algo ou algo estava fora do lugar. Hoje, revendo os processos criativo do espetáculo 68. COM.BR (1998), via que durante as discussões de nosso grupo de teatro acerca de dialética, do movimento, contradição e da totalidade, o que fluía na reflexão passava para a cena teatral, muitas vezes, como rigidez. Entre a compreensão do que era dialética e a aplicação desse entendimento numa proposta de metodologia de trabalho do ator, parecia que o Teatro Radical havia capturado o método de compreensão da dialética, seu movimento de tese – antítese e síntese, mas não a sua condição de torná-lo visível.

Nosso equívoco talvez tenha sido tentar, de fora para dentro de nosso corpo, traduzir essas dimensões da realidade sem considerarmos sua dinâmica, seu movimento interno e, sobretudo, como cada corpo de ator, que eram diferentes um do outro, traziam a densa dialética das contradições encenadas em suas vidas, como ser vivo relacional, mas independente cada um.

Eu me sentia num corpo que não era meu, era outro corpo que representava em cena? Eu lutava com esse corpo que construía, pois não era meu completamente, pelas lacunas do indizível com as quais eu me deparava; disputávamos – eu e esse *outro* do corpo - o espaço em cena e esta não deixava as lógicas orgânica e narrativas visíveis, no resultado que Barba me apontava como devir paradoxal. Ainda, eu insistia em acompanhar os movimentos do gigante-encenação sempre em busca de me ajustar cada vez mais como roupa desse gigante, mas percebia-me com outra pele.

Também nesse tempo fortalecia-me essa trama das duas peles, fazendo oficinas, como as que fiz com o LUME, em 1994, por exemplo. Eu procurava atingir um desempenho como atriz, não em sua verdade de atriz, mas em sua capacidade de atleta? – perguntava-me nas oficinas do LUME. Enfim, olhando para o passado, vejo que eu temia que, na condição de *veste* do gigante, minha fragilidade fizesse um gesto mais brusco e minha trama se rasgasse e descolasse de seu corpo.

5 AUTOFORMAÇÃO: O ELOGIO DA EXPERIÊNCIA

Objetivamos neste capítulo descrever o espaço de dialogismo instaurado pela peça *Tempotemporão* e *Meire Love*, além de proceder a um diálogo com a docência, vivido nessa temporalidade. Para efetivar essa análise, no âmbito do dialogismo a que me proponho, considero o entrecruzamento de olhares dos quatro sujeitos, em especial, abordados nesta pesquisa: Ricardo Guilherme, Yuri Yamamoto e Edneia Quinto.

Neste capítulo, portanto, procuro descrever e analisar os processos de criação da peça *Tempotemporão* e *Meire Love*, de sua escrita e pesquisa dramaturgica à sua encenação, de modo a reconstituir elementos dialógicos e processos de criação no contexto da (auto) formação, deflagrados na partilha dessa experiência estético-teatral. Parto das narrativas produzidas pelos próprios sujeitos, numa perspectiva de triangulação. A seguir discuto como contraponto, minha reflexão sobre docência, sempre dialogando de lugares diversos: o da vida de teatro propriamente dita e o da educação em teatro.

Em princípio, o meu ser atriz disputava espaço com o meu ser docente, mas, no passar do tempo, nos diálogos com as pessoas em experiências compartilhadas, de educação, de pesquisa e de arte, esses seres, antes opostos, foram se amalgamando na criação de um novo ser, um terceiro – ainda em construção – que reúne uma práxis de artista-educadora, mediada pelos trabalhos de pesquisa, realizados tanto no teatro quanto em minha formação acadêmica, em nível de graduação, mestrado e, agora, doutorado.

Com um olhar contemporâneo, olhar de uma mulher de quarenta e três anos, mãe de dois filhos, artista, educadora, pesquisadora, observo e reflito sobre o que seria esse terceiro corpo, resultante dos dialogismos que mediarão os processos de (auto) formação. Que processos de reflexão-ação trago em mim, vivendo teatro, para dialogar com a educadora que realiza pesquisa na escola pública?

Na busca por respostas a tais inquietações, acabo por recorrer aos outros que comparecem na minha *História de Vida e Formação*, agora perguntando por questões educacionais que dialogam comigo e interrogam a atriz e dramaturga. Desse modo, procuro neste capítulo instalar um espaço dialógico constituído a partir das narrativas capturadas em histórias de vida e formação, metodologia que permite, então, trazer Ricardo Guilherme e Yuri Yamamoto, junto ao contexto de criação da peça *Tempotemporão* e *Meire Love*, esta última de minha autoria, em que compareço como sujeito também, mas levando a discussão para um outro campo que com este se vincula: o da educação que, aqui, se configura como pesquisa em teatro na escola.

Início este relato, pois, falando sobre a experiência de criação da peça *Tempotemporão*, onde atuo como atriz e pesquisadora da encenação, e, depois, *Meire Love*, onde atuo como dramaturga, procurando estabelecer diálogos que se enlaçam e a partir dos quais a vida do teatro, em mim, vai dialogar com a educação.

Já Ricardo Guilherme vai se relacionar com minha formação como profissional de teatro, em uma relação que tem muito do que Warschauer (2001) nomeia de heteronomia. Mais do que isso, Ricardo Guilherme durante vinte anos participou de minha vida como mulher, e como mãe, sendo pai de minha primeira filha, que nasceu em 2005, meu segundo filho tendo nascido em 2010, durante o curso desta pesquisa. No entanto, a tônica aqui neste capítulo envolve a ideia de autoformação como diretriz que o sujeito vai buscar, para dar sentido à sua vida profissional, que é parte do todo da existência, como vimos de ver, e que, todavia, se singulariza nas histórias de vida de cada um.

Neste capítulo, portanto, acentuo a autoformação, que adquire mais força nesta etapa da tese; e é então que eu tomo um lugar de destaque nessa discussão, focalizando, contudo, sempre os processos dialógicos que ela traz, como me proponho.

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. (JOSSO, 2004, p.58).

É importante perceber, como observa Josso (2004), que estamos a valorar os extratos conscientes de nossa aprendizagem, daí ser importante considerarmos na autoformação, como projeto básico de um caminhar para si, o projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, desejamos, e fazemos de nós na relação com o outro e conosco mesmos, senão vejamos:

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59).

Isso posto, voltemo-nos para o processo de escrita cênica do espetáculo *Tempotemporão* (2004). As formas de ser atriz e as experiências de encenação com as quais

partilhava ganhavam novos contornos e novas cores a partir de Tempotemporão; nele, me lancei na ideia de criar textos dramáticos e realizar encenações, sem abandonar meu corpo de atriz, em um exercício de autonomia que até então, dessa forma, eu não fizera.

Em sua dissertação de mestrado, Quinto (2012) descreve a *artesanía* de Tempotemporão, onde se pode observar que a relação das atrizes com o encenador era mais distante. O diálogo que travávamos com o encenador não tinha a mesma intensidade, e sua ausência, em circunstâncias diversas, implicava um novo contexto de criação e uma nova forma de diálogo e de partilha durante os ensaios:

Esclarecemos que esse trabalho de artesanía foi realizado com autonomia pelas atrizes, mais com a supervisão de Ricardo, em encontros esporádicos que se intensificaram entre o final dessa primeira fase e o início da segunda. A medida que fomos refletindo sobre o texto dramático e amadurecendo corporalmente as cenas criadas, recorriamos a ele para apresentarmos o que havia sido criado até ali. Discutíamos, aprimorávamos trechos de cenas, partituras corporais, entonação de voz, além de reflexões sobre a coerência do discurso que defendíamos (nós, as atrizes) e a encenação. (QUINTO, 2012, p. 122).

Agora eu, em parceria com a atriz Ednéia Quinto, era a atriz-encenadora. A partir do processo de criação de Tempotemporão, sob a orientação de Ricardo Guilherme, tentávamos apreender as complexas interrelações de experiências de vida sem descolá-las do centro da nossa existencialidade, mas trazendo esses afetos (e o que nos afetava) para nossos diferentes modos de projetarmos nossa escrita cênica e nossa atuação como atrizes, no conjunto da encenação.

Elaborávamos, desse modo, eu e Ednéia Quinto, nossa rotina de trabalho criativo, que dividíamos em:

- a) exercício de lembrar nossas infâncias e adolescências como elemento de composição de feitura da cena e do trabalho imaginativo;
- b) estudo dos textos do teatro radical e seus conceitos básicos na cena que estávamos a pensar;
- c) estudo do fio condutor do texto, que era feito também na cena teatral;
- d) trabalho corporal, de preparação do corpo do ator e de preparação do espetáculo propriamente dito (aspectos que são diferentes);
- e) trabalho com a cena – e os objetos de cena.

Sempre após fazermos exercícios de alongamento, respiração e voz, especialmente, variando entre uma e duas horas de duração, individualmente, e, em seguida, juntas, de acordo com o repertório acumulado, partíamos para a segunda parte do ensaio, quando entrávamos em contato com a rede, objeto de cena a partir do qual tentávamos criar

imagens e movimentos com o corpo. Desse modo, partilhávamos textos e memórias, estudos e experimentações que traduzissem, em cena, o drama da menina e sua avó.

Durante essas tentativas de composição de uma escrita cênica, e pelo nível de envolvimento pessoal com o texto, os exercícios de lembrar o vivido surgiam como um desafio, ao reprocessá-los sob a forma de produto artístico, lançando sobre essas memórias olhadas do presente. Para isso, além da busca pela produção de imagens, gestos e cenas improvisadas, que tentávamos experimentar com o corpo e voz, sentimos necessidade de aprofundar o trabalho com o método radical, propriamente dito.

Nesse ponto, foram envolvidos dois aspectos: a importância do vivido, somado aos materiais e a técnica que utilizamos, e o entendimento do método com o qual trabalhamos, não como um aprisionamento ou um mero cumprimento de etapas, mas, sobretudo, como um suporte que, por não ser forma sem sentido, nos orientasse durante o processo de criação da peça em questão.

À medida que fomos refletindo sobre o texto dramático e amadurecendo corporalmente as cenas criadas, recorriamos a Ricardo Guilherme para apresentarmos o que havia sido criado até ali. Discutíamos, aprimorávamos trechos de cenas, partituras corporais, entonação de voz, além de reflexões sobre a coerência do discurso que defendíamos (nós, as atrizes) e a encenação.

Alguns questionamentos surgiram durante o processo de ensaio: que elementos contidos no Tempo Temporão poderiam nos ajudar a realizar, com a plateia, uma reflexão sobre a cultura popular tradicional em seus processos de resistência? E como realizarmos essa reflexão através de corpos em cena, sem perdermos a essência do teatro e de nós mesmos, enquanto artistas criadoras de mundo imaginários?

Agora eu trazia um caderno onde anotara as observações, estudos e reflexões que fazíamos, eu e Edneia Quinto, quando da encenação de Tempotemporão. Pode-se dizer que este caderno tem o caráter de documento de pesquisa, e aqui o Diário de Transcorpo não acontece no tempo da pesquisa, mas no ano da montagem do trabalho teatral.

Então, foi nesse momento, que surgiu uma das primeiras ideias: recriar o Bumba-meu-Boi, como folguedo popular que orientaria o espetáculo em busca de respostas a essas indagações. Mas, por que este folguedo? Devido a sua representatividade na cultura popular nordestina ao longo dos No caderno de campo do Tempo Temporão registrávamos as primeiras ideias para composição das cenas iniciais a partir das leituras do texto dramático, das pesquisas temáticas, das memórias, do trabalho de corpo e das improvisações com a rede de dormir. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Contudo, eu lembrava, em diálogo com Ednéia Quinto: havia uma questão ética, ou melhor, o porquê fazer essa peça se configurava como algo que devíamos decifrar. Tateávamos em querer dividir com o público uma reflexão sobre os processos de resistência da cultura popular nordestina, em meio a uma contemporaneidade que rejeita as tradições, fabricando um vir-a-ser que, se resiste, ao mesmo tempo se desumaniza.

A estrutura da narrativa desse Reisado, os personagens (Catirina e Matheus, principalmente) e os símbolos nele contidos poderiam servir de base à encenação, porém, de acordo com os princípios norteadores do Teatro Radical Brasileiro; não nos interessava levar para o palco a simples dramatização do Bumba-meu-Boi, mas reprocessá-lo criativamente, em função da encenação.

Retiramos das reflexões sobre a dança dramática cearense, a persona Catirina e, pelo seu reflexo, por seguir seu olhar, instalamos um outro Bumba-meu-Boi. O que eu criava agora com Ednéia Quinto dialogando com Ricardo Guilherme. Catirina era uma mulher, já velha, e que trazia a pergunta pela transmissão. O conceito de persona, no sentido de máscara utilizado pela poética radical, ao invés de personagem, mesmo sendo a cristalização de um rosto, de uma imagem fixa, poderia transformar-se dramaticamente em função da ação física do ator, que dinamiza a cena com a intensidade, intenção e ritmo, com a vida que cria em cena. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Em consulta à obra de Oswald Barroso (1996), conferimos, durante o processo de artesanaria do Tempo Temporão, que o surgimento do Bumba-meu-Boi ainda não foi precisamente definido. Segundo Oswald Barroso, é de onze de janeiro de 1840 a ocorrência do primeiro registro desse folguedo, realizado pelo padre Miguel do Sacramento Lopes Gama. Existe a hipótese, que Barroso traz, de que tenha se originado de um reisado e logo se constituíram em um só folguedo.

A narrativa do Bumba-meu-Boi apresenta-se, como reconstrói Barroso (1996) de formas variadas, recebendo influências culturais de vários locais onde ocorre no Norte e Nordeste. É comum nessas regiões a história dos negros e escravos Matheus (também conhecido como Pai Francisco) e de Catirina (ou Catita), sua esposa. Grávida ela deseja comer a língua do Boi Barroso, pertencente ao dono da fazenda (o coronel). Com medo que o filho morresse ainda na barriga da mãe se o desejo não fosse satisfeito, Matheus mata o boi. Descoberto, ele é preso e levado à presença do coronel que, para se safar, coloca Matheus no meio de uma roda de negros que zombam dele até que ele fique furioso.

Acontece que a história tem seu tom de farsa e o boi ressuscita e, miticamente, nos seus diversos tipos de dramatizações, transcende o tempo, transgride a lógica racional e, por isso, resiste. Para nós, esse ressuscitar do boi seria a própria cultura indomável e mutante

que também ressuscita. A Catirina, elemento feminino deste folguedo que contem as pulsões do desejo, da vida (Eros) e da morte (Tanatos), representada como uma velha grávida, com um desejo incontável de comer a língua do boi, seria o principio ativo da historia que serviria, para nós, como matiz mítica. A Catirina nos serviria de base para criação interpretativa, a partir dos seus significados míticos, simbólicos, representativos da cultura popular e de seus códigos gestuais.

A personagem avó começaria a peça como uma velha travada, mas que preserva o desejo da Catirina e, aos poucos, iria se metatransformando em boi imaginário. A personagem menina por sua vez, iria se contaminando, pelo gestual e pela voz da avó, recebendo dela essa tradição que também poderia ser pensada como a própria cultura, em sua dinamicidade, sendo repassada para as outras gerações.

A rede de dormir, único objeto em cena, seria uma espécie de casulo: caldeirão cultural onde se daria a metamorfose da velha e da menina, através do desenvolvimento de seus ciclos de vida e de morte. A rede tem a vida. Nela recebemos de nossos ancestrais as tradições desse ciclo. Ela é enrolada e se solta quando é armada. Exibe suas cores e tem sua forma integrada ao homem que nela deita. Na rede, namoramos, temos folhos e nela somos enterrados. No presente, feito Catirinas (e outros Matheus), damos continuidade a este ciclo de renovação. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Desse modo, buscávamos instalar na encenação um ciclo de retorno como manifestação da renovação da cultura popular nordestina. Convém lembrarmos, porem, que todos esses raciocínios até aqui eram apenas pistas que tateávamos em busca da primeira cena. No dia quatorze de fevereiro de 2002, a pergunta que nos fazíamos, anotada no caderno de campo, era: Qual seria o real ponto de partida da encenação? As duas estariam em mim? Respirando? Sonhando? Seria esse o caminho?

Chegamos ao ponto da encenação efetivar-se: fluía agora como resultado o imaginar fundando a cena que possibilitaria reprocessar o folguedo do Bumba-meu-Boi. Fundia-se as pesquisas teóricas e praticas, as memórias lembradas, as criações de movimentos e imagens que o corpo criava até então nos ensaios, enfim, realizando uma nova síntese criativa para a obtenção de um objeto artístico teatral.

As lembranças da infância e da adolescência da atriz pesquisada e as minhas acentuavam-se a medida que continuávamos aquelas atividades. Muitas saltavam da mente como uma agonia (um “passamento”, diriam as avós) e exigiam a expressão pela voz ou pelo corpo imaginando no presente, por meio de imagens e de gestos, como ações urgentes que precisavam se colocar naquele presente, mas, dessa vez, transformadas.

Havia uma necessidade de registrá-las – às lembranças –, em meio às leituras do texto dramático (levantávamos da mesa e contávamos uma pra outra, eu e Edneia Quinto, como brincávamos antigamente, como era a nossa rua, como o esconde-esconde na rede e as variações que poderiam surgir a partir daí, onde ficava a escola... E isso se dava em meio às experimentações corporais.

Na cena trabalhávamos esses entrelaçamentos – lembranças e tempo de agora –, e aos poucos esse *recuerdo* exigia-se um espaço de expressão na cena dramática como um interprete e simbolizador de novos códigos e de imagens novas que, embora imaginadas, poéticas, faziam-se conscientes na história narrada. Bosi (2004), já sublinhara o papel do corpo como esse laço entre o passado lembrado e o presente como espaço de consciência.

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o corpo passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem a tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 2004, p.47).

Nossas lembranças entrecruzadas continuavam presentes nessa artesanaria teatral e jorravam feito aquelas histórias contadas pelas avós: brincadeira do grilo, cabra-cega, jogo de pedrinhas, cai no poço... A praia do domingo para atravessar de uma margem para outra do Rio Ceará de barco, o medo da água, bronzeador de saquinho, a escola pública inundada, as quadrilhas nas ruas do bairro, a rua enfeitada de bandeirolas para a copa do mundo, o jejum da Semana Santa pedido de casa em casa, às escondidas da avó, a festa no quintal pela repartição do porco de engorda, as missas aos sábados, as tertúlias...

Todas essas lembranças articulavam-se a um fazer teatral que aos poucos se ordenava em uma das formas mais antigas de repassar aos ouvintes a experiência vivida individual e coletivamente e que constitui, ainda, no princípio básico do teatro: a contação de histórias.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde por que ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo de trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Estruturávamos nosso axioma dialético, base do conflito radical da peça, deste modo:

A cultura é um produto da invenção do homem no tempo. O homem busca se eternizar no tempo através da cultura. Para isso, transmite as novas gerações sua herança cultural. No entanto, o mesmo tempo que o eterniza, é dinâmico e degenerativo, evidenciado o caráter finito desse homem. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Ednéia Quinto (Tutti) assim se reporta a este movimento em sua tese sobre o Teatro Radical. Havia ainda uma contradição no nosso estudo, como já observava Quinto (2013): o nordestino, o cearense, representado pela menina que inicia a peça em sua vivência pós-moderna, não se reconhece em sua cultura e, desse modo, consome o que vem de fora como produto cultural massificado, sem aperceber-se de si, sem que reflexão nisso. E, observava Quinto (idem), seria importante que a tradição cultural fosse transmitida.

A partir desse raciocínio uma outra redação do **axioma dialético** foi redigida: E o cearense, tal como a menina, tem as tradições como um elemento que ameaça a sua plenitude. A menina quer ser eternamente menina. As tradições, no entanto, seriam a condição fundamental para a criação do novo. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Aqui cabe um esclarecimento. Essas tentativas representaram buscas para a sistematização do **axioma dialético**, o que acreditamos ainda não tê-lo definido, até o presente momento. Por outro lado, essas tentativas demarcaram a presença das atrizes no processo como sujeitos em busca de sínteses coerentes entre o discurso defendido, as etapas metodológicas do Teatro Radical e a proposta de encenação do Tempo Temporão, que daí resultaria.

Contudo, na metodologia radical não consta como procedimento metodológico a exigência de sistematização de vários axiomas para se chegar ao dialético. Até por que, em seu sentido sintético, esse axioma já contém a base intelectual como pensamento motriz da peça, sem a necessidade de conter categorias epistemológicas diferenciadas.

Juntando esses raciocínios para obtermos o conflito radical da peça, dois questionamentos emergiam: qual seria o drama da velha? Qual seria o drama da menina? A velha tem um tempo determinado para transmitir sua herança cultural para a menina? Ela precisa sobreviver na menina? A menina ao contrario, não se reconhecendo no passado, quer fazer parar o tempo atual para não envelhecer? Ela quer se eternizar no presente?

Esboçando uma espécie de paralelo em meu diálogo com os processos de criação dos espetáculos 68.COM.BR e Tempotemporão, o posso hoje perceber como um movimento de autorialidade que desloca meu olhar sobre a cena, fazendo-me sujeito dela, de modo mais intenso. Antes, 68.COM.BR, movia-me em função da encenação, sem compreendê-la em sentido maior, em seu macroobjetivo, para utilizar um termo de Stanislawski (1970). Antes,

acompanhava a cena, procurando segurando-me bem cada vez que essa encenação-gigante esboçava ímpetos de voar comigo. Por outro lado, no processo criativo de Tempotemporão, tive chance de gestar a encenação, partilhando com Edinéia Quinto (Tutti) o processo como um todo.

Deste modo, Tempotemporão foi para mim um espaço dialógico de extremo conflito, entre o que era como atriz e o que eu queria ser. Através dessa experiência ao invés de me ajustar a um corpo que não era meu, numa relação que almejava simbiótica, pela primeira vez comecei a tecer uma pele particular, com textura e calor específico, revestimento de um coração que eu poderia não só sentir o seu pulsar, mas que também poderia tocá-lo com minha alma.

A partir da experiência com Tempotemporão, período em que também tive a minha primeira filha, que passei a escrever textos de reflexão sobre o fazer Teatral e, depois, investir na dramaturgia, iniciando pela peça Meire Love iniciada em 2004. Enquanto exercia a profissão de atriz, refletia através da escrita de textos e mostrava as pessoas mais próximas. Com esse movimento de ler para as pessoas que faziam parte do meu cotidiano de atriz, ensaiava um novo momento para mim, momento em que iria me lançar como dramaturga e encenadora, em princípio mediante curtas encenações depois, na realização de espetáculos, como foi o caso em 2005 de Meire Love reunindo o Teatro Radical e o Grupo Bagaceira de Teatro.

Definitivamente não há como negar a especificidade do teatro. Mas, a propósito [...] qual seria mesmo a especificidade do teatro? Qual a sua natureza? Qual a sua matéria-prima? Onde começa e onde termina esta arte que é irremediavelmente do presente mas que ao mesmo tempo é tão remota quanto o medo? Vejamos [...] seria a essência do teatro, por acaso, o ator? quando vemos um ator despido de qualquer aparato cênico e ou tecnológico, um ator como, por exemplo, Ricardo Guilherme, que nos sequestra a alma, apartando nosso corpo dos aparelhos que nos ligam a realidade vegetativa. Este tipo de ator que nos atravessa a musculatura mais densa, passando a controlar nossa respiração, e, bolinando nossos desejos mais íntimos, nos proporciona as emoções tão inesperadas. Assim, tais experiências não seriam capazes de fazer desse artista o centro do conceito teatral? É, talvez. Imagino o grande ator como se fosse um Maestro-Prometeus que, após roubar a batuta dos deuses, inexplicavelmente alucina-se, reinventando os tempos, criando notas inéditas. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Eu continuava uma escrita compulsiva, onde os elementos do diálogo com Ricardo, Yuri e Ednéia Quinto voltavam em mim, de modo paradoxal:

Não conseguimos notar durante a sua função ou talvez o ator nem respire de fato durante o espetáculo, não importa...porém, no momento em que as palmas se cansam, até mesmo as mais jovens e robustas palmas, flagramos uma cena cuja morbidez nos revela algo não menos trágico: o ator que até bem pouco tempo guardara todo o sentido de estarmos ali sentados lado a lado, roçando ombros,

braços, trocando cheiros com gente desconhecida, numa verdadeira orgia de sensações, aquele mesmo ser monstruoso vai sucumbindo e vai virando uma substância quase protozoária. Seu corpo, diante de nossos olhos, vai se liquefazendo num suor cada vez mais abundante, a respiração é caótica, de repente a coluna descalcifica-se, envergando-se, braços emborrachados se projetam para frente e a cabeça pende até o chão. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Agora, o que eu pensara no meu corpo como atriz poderia servir para eu me autorizar a escrever?

A formação do ator em nosso teatro não consiste em ensinar – lhe alguma coisa; procuramos eliminar a resistência do organismo a esse processo psíquico. O resultado é a liberdade do intervalo de tempo entre o impulso interior e a reação externa em modo tal que o impulso é já uma reação externa. O impulso e a ação são coexistentes: o corpo se esvai, queima e o espectador vê somente uma série de impulsos visíveis. O nosso, portanto, é um caminho *negativo*, não um acúmulo de habilidades, mas uma eliminação dos bloqueios. (GROTOWSKI, 2007, p. 106).

Na convivência com Jerzy Grotowski, Brook (2011) faz algumas reflexões acerca das experiências pessoais vividas pelo pesquisador de teatro que parecem transcender à atividade artística. Ao se referir ao pesquisador, fundador da perspectiva antropológica teatral, fala sobre o teatro como ‘domínio da vida’, e, ao meu ver, nos lança caminhos teórico – metodológicos para pensarmos, talvez, uma ciência da (auto) formação situando o teatro como espaço dialógico privilegiado.

Grotowski aspirava a um teatro que ultrapassasse todos os clichês, todos os hábitos, todas as expectativas da vida ordinária, a fim de nos permitir entrar diretamente em contato com a realidade dissimulada pelas formas. Pra ele, a vida não era um lugar branco; ela estava no coração da chama. Ele começou com o método de Stanislavski, que era enraizado em um exame detalhado, quase médico, do organismo humano. E o sentimento de que o corpo do ator é o terreno do teatro fez surgirem questões que ele procurou responder durante toda sua vida. Qual a relação entre a carne e o sangue? Como as emoções, os sentimentos nascem dentro dessa massa? Qual é a sua natureza? Qual o sentido do pensamento? Ele faz parte do corpo? E como o movimento do espírito está ligado ao movimento dos sentimentos? E como isto está ligado às ações visíveis do corpo, seus movimentos? Questões vastas. (BROOK, 2011, p. 77).

Eu escutava as vozes do diálogo que tivéramos, na formação experiencial que me educara o espírito. Repetíamos diversas vezes, por exemplo, o movimento do frevo com o texto de Ricardo Guilherme, que nos guiava com a voz, por sua vez, também á procura de uma sonoridade orientada pelo conflito radical. Nossos ensaios eram intensos, levávamos de duas, três, quatro horas ou mais, durante semanas. Chegávamos a entrar pela madrugada em nossa sede na Praia de Iracema, Rua Dragão do Mar, 300. O fato de estar responsável pela cena, destituída de qualquer aparato cênico, me deixava em princípio com a sensação de

terror, embora, causasse, também a sensação de contentamento por estar ali, em cena, defendendo com meu corpo, uma ideia de encenação.

Em primeiro lugar, procuramos evitar o ecletismo, procuramos resistir a ideia do teatro como conjunto de disciplinas. Tentamos definir o que é teatro é na sua especificidade, o que separa essa atividade de outras categorias da representação e do espetáculo. Em segundo lugar, as nossas realizações são pesquisas detalhadas da relação ator-pesquisador. Quer dizer que consideramos a técnica pessoal e cênica do ator como o núcleo da arte teatral. (GROTOWSKI, 2007, p. 105).

A resistência seria algo do corpo ou também acontecia na dramaturgia? O que me fazia resistir com o corpo poderia dissolver-se como escrita, desanuviando medos?

Eliminando gradualmente tudo o que se demonstrava supérfluo, descobrimos que o teatro pode existir sem a maquiagem, sem os figurinos autônomos e cenografia, sem uma área separada para o espetáculo (palco), sem efeitos sonoros e de luz etc. Não pode existir sem a relação ‘viva’, palpável entre ator e espectador. Essa é uma antiga verdade teórica, naturalmente, mas quando rigorosamente testada na prática, ela vai minar a maior parte das nossas ideias correntes sobre o teatro, ela desafia a noção do teatro como síntese de diferentes disciplinas criativas: literatura, escultura, pintura, arquitetura, iluminação, atuação (sob a direção do encenador). O ‘teatro sintético’ é o teatro contemporâneo que chamamos de bom grado de Teatro Rico: rico de defeitos. (GROTOWSKI, 2007, p. 108).

Eu avancei e comecei a redigir um texto que eu nomeava Cópula das Tarântulas:

Confundimos, às vezes, cenas como estas com um singelo agradecimento, mas é mera ilusão; o que assistimos, na verdade, é um processo evolucionário às avessas no qual o ser humano se encontra com o seu estágio mais primitivo, passando de homo sapiens instantaneamente à sua condição aquosa elementar. Então, já que nenhum ator sobrevive ao espetáculo que faz, podemos concluir que o teatro não está centrado no ator, mas definitivamente o teatro está sentado na plateia. Sim, se não, palmas, pra quê se quer palmas? A plateia parece ser, na verdade, um grande útero, um buraco negro sempre à espreita de alguma estrela errante. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

A experiência de criação do espetáculo Tempotemporão representa um momento de transição entre as fases de heteronomia e de autonomia citados por Josso (2004), em sua análise sobre os processos de *autorização* e de *autonomização*. Como elementos constituintes de possibilidades de um movimento de caminhar para si que, como espiritualidade é anseio de emancipação humana.

Poderíamos afirmar agora, ainda mais: os ensaios da peça Tempotemporão eram ensaios de autonomia. Podia-se ver a autorização que eu me fazia, pela mão dos companheiros também. E ela não vinha fora do lugar – fazia-se ensaio de realidade, como também ensaio de auralidade. E vinha buscando a todo tempo formas de sobreviver como

trabalho humano digno: o do exercício profissional do teatro e sua ação-intervenção na educação.

5.1 Dialogando com processos (auto) formativos dentro e fora da escola

Um tempo antes da escrita da Peça Meire Love, fazia minha primeira incursão como pesquisadora acadêmica no campo da educação. Eu era estudante do mestrado, que cursei entre os anos de 2002 e 2004. E experienciava de modo mais sistematizado e formal, o processo investigativo em que vivia, onde o sentido de docência e o fazer teatral poderiam dialogar.

Eu partia da observação do corpo de outros educadores. Essa experiência me fez refletir sobre minha própria formação como artista educadora, o que fez com que redimensionasse minhas práticas tanto na arte como na educação, considerando o contexto escolar agora como chão espelhado, como areia movediça, através do qual dizeres e possíveis são tragados e transformados, deixando brotar seres de outro chão. (DIÁRIO DE TRASNOCORPO).

Em ocasião de minha pesquisa de mestrado tinha como objetivo de descobrir indícios que, somados aos demais dados levantados ao longo do trabalho, devolvessem às professoras da rede pública algo sobre a prática teatral desenvolvida na Escola. E é então que eu travava diálogo entre o que eu fazia na pesquisa e o que vivia como fazer teatral.

Ao lançar a pergunta *O que é teatro para você?* Cada professora respondia focalizando um ou mais aspectos diferentes desse termo. Nesse momento da pesquisa, percebi o quanto seria difícil colher respostas completas, claras e definitivas sobre o significado do fenômeno teatral para aqueles sujeitos, pois suas definições apresentavam-se difusas e vagas, confirmando a natureza sincrética dos saberes experienciais dos professores, construídos a partir da ação cotidiana docente, destacado por Tardif (2002).

Assim, passamos a sistematizar as respostas de acordo com as dimensões desse fenômeno sugeridas pelas falas das professoras. Tratado às vezes como arte, peça, espetáculo, dramatização, ora também era brincadeira, representação, teatrinho, jogo dramático, o conceito de teatro utilizado pelas professoras abrangia o significado múltiplo e complexo do fenômeno teatral. E nesse movimento – que descrevo em parte, por ser solo de minha criação mais madura, que vem depois – inscreve-se um olhar que se afoita em inventar lugares e formas de fazer teatro.

Nos inícios de minha pesquisa, contudo, por ser etnografia, o que eu via comportava mais descrições que intervenção – e o que sobrava de fazer teatro fora da escola,

me deixava mais sedenta de encontros nela. Sabe-se, o teatro é definido, antes de tudo, como um tipo de trabalho, porém, distinto do desenvolvido pelo docente na escola, pois, diferentemente do ofício de professor, o fazer teatral era revestido de um caráter mais aberto, capaz de comportar fruição e estesia, ludicidade e criação.

Em meu diálogo com as lembranças que tenho das relações com a pesquisa, que faziam contraponto com o que eu vivia no Teatro Radical, pontuo duas dimensões: a corporal, com a qual vou tentando com o corpo viver as discussões do ator como fundante da cena; e as discussões que me vêm agora, sobre o pensamento da cena, que se desenvolviam antes, durante e depois dos ensaios dos espetáculos. E dentro do que eu vivia “fora da escola” eu encontrava perguntas de pesquisa. E dentro da escola, sonhava voar. Com o teatro. E daí as águas se misturavam. Dentro e fora, o teatro era o mesmo. O que mudava? (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Refletindo sobre o pensamento de Canclini que atribuía à arte uma dimensão produtiva, dentro de uma história social, condicionada sócio-culturalmente mas aberta a devires, Linhares (1999, p. 41) afirmou:

Ao colocarmos a arte como fruto do trabalho humano, que se insere num processo de transformação histórica permanente e num ‘modo de ser’ específico de cada cultura, com sua dinâmica de ‘transações’ entre as classes, estamos negando a obra como objeto fetichizado. Veremos a ‘obra’ como fruto do gênio do acaso, ou da ‘inspiração’, alheia ao mundo histórico e cultural de que se nutre, que reflete e transcende, é redutor.

Através de tal afirmação, Linhares nos ofereceu pistas para olharmos a arte como produto essencialmente humano, situado historicamente, o que nos afastaria de uma percepção ingênua dessa atividade, pois a criação artística nada teria a ver com um tipo de iluminação pessoal, um fenômeno abstrato, exterior ao homem.

Por outro lado, Linhares (1999) também lembrou que a arte não poderia ser encarada como uma atividade inteiramente determinada pela realidade social e histórica, pois o objeto artístico, apesar de ter sido construído a partir de elementos culturais concretos e ele próprio constituir um constructo cultural, haveriam propriedades que escapariam as formas de compreensão oferecidas pela sociedade na qual estaria inserida e apontariam a dimensão utópica.

Baseada nesse pensamento, Linhares (1999) lançou algumas questões fundamentais acerca das especificidades da arte como trabalho, no sistema capitalista de produção. Perguntas que acabaram, também, emergindo durante as entrevistas com as professoras.

Já que, no capitalismo, tudo o que se toca vira mercadoria, como a arte incorpora novas funções sociais na modernidade? Que especificidades tem a arte como trabalho humano e como ela pode nos dar elementos para pensá-lo? Apesar de submetida ao mundo da produção e das relações produzidas no capitalismo, a arte como trabalho humano teria aspectos característicos enquanto criação, distribuição e consumo [recepção] diversos do de outras mercadorias no capitalismo? (LINHARES, 1999, p. 41).

Não estamos a querer oferecer respostas precisas e definitivas a questões tão complexas, limitamo-nos em afirmar que, de acordo com as falas das professoras entrevistadas, o teatro poderia ser associado a uma atividade que romperia com a “seriedade” própria do mundo do trabalho.

E assim como se referiu Adorno (1988), em sua crítica a massificação cultural imposta pelo mundo moderno, o exercício teatral traria o momento da *alegria*, no sentido da utopia e da criação de algo novo, transformando-se, portanto, numa *promessa de felicidade*.

Além disso, o teatro era compreendido pelas professoras como um tipo de *performance* a ser alcançada, algo na direção da exibição de um desempenho. De acordo com elas, o teatro não era algo para ser guardado, pois apresentar o “resultado” do processo, publicamente, constituía condição fundamental para que a experiência fosse realizada em sua plenitude.

Aqui, o teatro estava atrelado à sua forma de jogo teatral, classificado por Japiassu (2001), ou seja, uma composição dramática criada com a intenção de ser apresentada para outras pessoas, portanto, uma proposta dramática cujo resultado final, em sendo uma espécie de *performance*, predominaria em seus objetivos.

Em meio às discussões acerca da preferência da escola pelo resultado final da experiência estética, em detrimento do caráter processual que ela apresenta, consideramos importante destacar as seguintes ponderações feitas por Linhares (1999), em seu estudo sobre a arte na escola:

O fato de a escola pensar no ‘produto final’ (na festa) talvez não devesse ser tomado por nós na conta de (apenas) preocupações motivacionais exteriores à que envolve a necessidade da arte. Servir de ‘cartão de visitas’, de ‘postal’, de ‘fazer bonito’, talvez devesse nos lembrar que é a obra de arte (o produto final, como diz-se na linguagem cotidiana dos arte-educadores) que, enfim, deu àquelas pessoas o sentimento de gostar de arte. A estese foi experimentada com a obra concluída [...] e não com o processo, poderíamos dizer. (LINHARES, 1999, p. 83).

Nessa perspectiva, acreditamos que, apesar da arte na escola sofrer um processo de *coisificação*, transformando-se em mercadoria, algo alheio ao próprio sujeito que o produz ou o aprecia, não podíamos negar o sentimento de gozo que a obra acabada nos desperta.

Nesse sentido, eu via em minha experiência de pesquisa, que se dava junto à minha atuação como atriz do Teatro radical e, depois, da Companhia Pã, que havia algo na natureza efêmera do espetáculo teatral que, nas festas escolares, era tomado como uma experiência “volátil” onde, diferente de outras formas de expressão artística – como é o caso da pintura, por exemplo – o exercício dramático marcava-se pela sua provisoriabilidade. E, como Benjamin (1975) dizia, marcava-se também pela sua *aura*, que marcava o instante da apresentação como único, irreprodutível.

Por vezes, além de uma atividade, o teatro era definido também como um lugar específico onde se fazia e, ao mesmo tempo, onde se assistia às apresentações, quer dizer, aonde o papel de atuante será alternado com o papel de espectador ou plateia.

A própria ambiguidade da palavra *teatro* encerrava os conflitos dos diferentes discursos, e, de uma maneira geral, mostra também um tipo de arquitetura específica, característica de uma época, onde o teatro era algo de se ver, e o nome da arte que, então passou a designar o próprio fazer teatral.

Nesse tempo, quando eu participava das companhias teatrais, montando peças e preservando um cotidiano com teatro, onde emergia do chão do Pirambu, observava que ali o teatro era um mecanismo de aproximação do outro, mediado por uma atividade capaz de desencadear uma relação afetiva que trazia uma intimidade significativa. Nesse momento de meu trabalho de pesquisa na escola pública, eu via que as professoras pareciam incluir o fenômeno teatral no conjunto de possibilidades de *interação*, também, parecendo considerá-la como um princípio da ação docente. Esse diálogo entre lugares de produção de saber diferentes – o do fazer teatral e o da pesquisa sobre teatro na escola pública – fazia-se solo de onde vou gestar “Meire Love na Dança das Ruas”, marco de um tempo em que passei a me autorizar como dramaturga. Embora diversas, as experimentações – escola e fazer teatral -, as interações eram um lugar importante, onde o diálogo acontecia e onde se nutria o saber de experiência, próprio à uma epistemologia docente.

Tardif (2002, p. 118) já observava o lugar da interação na produção de conhecimentos e sua socialização:

Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos, relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização. Consequentemente, a pedagogia enquanto teoria do ensino e da aprendizagem, nunca pode colocar de lado as condições e as limitações inerentes à interação humana, notadamente às condições e limitações normativas, afetivas, simbólicas e também, é claro, àquelas ligadas às relações de poder. (TARDIF, 2002, p. 118).

Nesse sentido é que Tardif sublinhou a natureza relacional do trabalho docente e a dimensão afetiva como própria do ofício de professor:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2002, p. 130).

Junto ao aspecto de invenção e de brincadeira, o teatro era tratado pelas professoras como uma experiência propiciadora de afeto, um exercício necessário para a relação entre elas e seus alunos. Conhecimentos na escola, por meio do teatro, eram produzidos dentro dessa natureza relacional do teatro, lançando mão de expressões próprias e “técnicas” de representação criadas anonimamente ao longo da história do ofício teatral. No entanto, havia uma forma – uma estereotipia – que enlaçava o que se queria fazer.

No meu estudo ou pesquisa na escola pública, eu via que as estratégias criadas pelos professores visavam obter uma comunicação mais eficiente com o público, cuja participação mostrava-se, novamente, uma condição fundamental para o fenômeno se efetivar. Trazendo a distinção entre teatro adulto e teatro infantil, a escola estabelecia correspondências curiosas, baseadas em suas experiências práticas anteriores. Por exemplo, atrelava os temas “questão social” e “consciência” ao público adulto enquanto que “a questão do humor” e do “lúdico”, que aqui correspondia ao entretenimento, era associada ao público infantil. O mesmo acontecia em relação à forma de representar. Segundo essa professora, no teatro destinado ao adulto, o ator “não” interpretava de fato, mas diante de um público infantil, lhe seria exigido “fazer mesmo” a personagem, apresentando-a tal como era. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

O teatro destinado às crianças era muito feito ao modo naturalista, onde a imitação direta dos personagens e dos objetos pertencentes à história que estava sendo contada era o motivo maior da aprendizagem. Isso era o pensamento das crianças, também? Até que ponto? Para as professoras, o público infantil determinaria uma forma especial de produção artística e estratégias muito específicas de dramaturgia – sem dúvida. Mas a estereotipia do que se fazia vinha de nossas produções escolares mesmo? Ou de uma caricatura do pensamento sobre teatro nas escolas de formação ou na falta de sua crítica?

Koudela (1995), analisando criticamente a produção paulista de teatro infantil da década de setenta, fez a seguinte consideração que nos parece pertinente.

A orientação educacional para a realização de espetáculos ainda se baseava na adequação do conteúdo à mentalidade infantil, considerando-se determinadas informações mais ou menos pertinentes para determinada faixa-etária. O aspecto lúdico era introduzido no espetáculo para adoçar a lição a ser aprendida. Além de negligenciada, a relação de jogo era geralmente confundida com teatro pastelão e a participação da plateia se dava ao nível dos programas de auditório (KOUDELA, 1995, p. 93).

Koudela (1984, p. 92) criticava tendência “pedagogizante”, vivenciada no teatro destinado ao público infantil – e isso também era uma expectativa da escola. Em muito assentado em determinada visão do adulto sobre a infância, esse tipo de produção artística escolar refletia uma relação de poder na qual a criança estava sempre na condição de carente de uma formação adequada. Não havia um saber que a criança trazia e que seria importante considerar no teatro da escola?

Eu estaria criando um pensamento sobre teatro, dentro dessa marcada forma de pensamento que a escola me ofertava? Ou a crítica que eu fazia não me construía melhor? (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

O teatro na escola seria impossível? Se existia uma diferença entre o teatro “mesmo” associado a peças teatrais de companhias e grupos profissionais, o trabalho sem recursos improvisado na escola seria uma experiência lúdica, apenas, ou um aprendizado de uma linguagem artística?

Diante da insatisfação que eu via quanto ao nível de qualidade do objeto artístico produzido na escola, eu me questionava: será que, para os professores, a arte na escola é desvalorizada porque não constituía um produto “vendável” em nosso mercado cultural?

Koudela (1995), referindo-se à necessidade de concebermos a escola pública como parte de todos nós e, conseqüentemente, de responsabilidade geral da sociedade, afirmou:

Penso que são graves as conseqüências para a democracia e para a cidadania não termos hoje, na escola pública, todas as classes sociais e as diferenças que existem no plano da vida social. São graves, porque essa ausência coloca em risco o significado da escola e de seu compromisso com a cultura e com o conhecimento científico, pois, para a construção da cidadania e para o aprendizado de seu exercício, é crucial o convívio das diferenças sócioeconômicas, étnicas e culturais. (KOUDELA, 1995, p. 13).

Koudela (1995) procurava nos chamar à atenção para o fato de que a falta de identificação entre uma parte da sociedade e a escola pública, implicava na construção de um olhar deturpado sobre esse tipo de instituição de ensino – e o trabalho escolar com a arte ressentia-se dessa visão adulterada. A passividade e distância com a qual um significativo número de pessoas – embora, muitas vezes, pertencente a mesma classe social da clientela dessas instituições – se colocavam em relação à escola pública, propiciava a criação de imagens falsas, estereotipadas, fazia com que se legitimasse o processo de desvalorização desse espaço, assim como de seus profissionais.

Mesmo dentro de limites, eu via que os professores, a partir dos elementos concretos que formavam o seu contexto de trabalho, como, por exemplo, o calendário escolar, a alegria com o coletivo, e com a cultura popular, conseguiam produzir artisticamente algo, transformando o cotidiano escolar em um mundo imaginário através da arte. Mesmo que dentro de um fechamento experimental, do teatro como linguagem. (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Com esses rastros e rostos eu me aproximei da criação de “Meire Love – na dança das ruas”.

5.2 Meire Love, na dança das ruas

Sobre o processo de criação de Meire Love, eu lembro que se originou de uma imagem, a imagem de alguém que olha o mar como se procurasse ou esperasse por alguém. Tive a ideia de criar uma história para vídeo, em princípio, apenas como forma de dar mais corpo a essa imagem, mas, logo depois, me veio como que um jorro de palavras.

Fui desenhando em minha mente uma palavra, um nome, e, em seguida, um sentimento que poderia, quem sabe, representar aquela pessoa que contemplava aquele mar. Pensei: Meire Love. Isto para mim soou tão doce! Meire Love me inspirava uma espécie de atmosfera feminina, mas não exatamente uma mulher. O que seria esse ser com o qual a arte me fazia dialogar?

Recordo-me de ficar repetindo o nome, tão doce o nome: Meire Love. Enquanto me autorizava como dramaturga a viver o processo de criação de um texto dramático, percebia que a autoria implicava também em minha história de vida o atravessamento das minhas formas de ser e de olhar – biônico, movediço, estranhado – o sexo feminino.

Quanto à diferença, é possível que ela seja um atributo que só faz sentido ou só pode se constituir em uma relação. A diferença não pré-existe nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja, lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência. (LOURO, 2008, p. 22).

Meire Love parecia aproximar-me do campo reflexivo que hoje se tem nomeado de *teoria queer*, e que problematiza a visão dos corpos marcados pelo transitório, onde o vir a ser se anuncia também como sexualidade nômade, nem homem nem mulher, em transgressão com relação a uma fixidez e se conflitua, desse modo, com os padrões impostos pela cultura.

Estaria eu vivenciando um tipo singular de feminino, um feminino estranhado, uma invenção tal como uma autoria de si mesma via arte? Representaria Meire Love um espaço dialógico onde em sua criação elementos (auto) formativos emergiriam e, nele, eu equacionaria também minha própria sexualidade?

A gravidez considerada de significativo risco e que eu estava a viver nesse tempo, me fez ficar em casa, muitas vezes de repouso absoluto, como fora aconselhado pelo médico, e essa condição clínica me distanciava dos afazeres de atriz, à época envolvida com o espetáculo “Tempotemporão”, escrito por Ricardo Guilherme, onde eu atuava junto a atriz Edinéia Tutti, como já detalhei nos capítulos anteriores.

Eu rabiscava os personagens e os fazia dialogar tal como exercitava os desenhos de minha infância. O corpo de Meire Love saltava do fundo do papel, e da imaginação das demais personagens: Meire 1, Meire 2, Meire 3... e se sucediam imagens, segundo os movimentos que a narrativa, tal o mar, imprevisivelmente esboçava em sua - minha? - superfície.

Meire 2: (Gritando): - *Olha lá, o sol! Tá nascendo! E a maré tá enchendo...*
(Sentam-se na areia.)

Meire 1: - *Tá enchendo. Ê solzão! Taí, eu queria que alguém viesse me buscar, que nem fizeram com a Meire...*

Meire 2 (Surpresa): - *Tu?*

Meire1: - *Um marinheiro galegão beijando a minha boca! A gente ia num navio (imita o som de um navio) Uuuuuuuuuuuuuuuuuuuuh! Vamo bater onde tá o meu imbigo...*

M2 *Uuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuh! (...)*

M1 *Taí, eu dava o cu pra saber como é do lado de lá... (levanta-se) Será que dá pra ver daqui?*

M2 *É...*

M1 (gríta) *Olha lá! Olha lá! Tá ligada, maluca!?*

M2 *O que foi, maluca?*

M1 *Olha lá! Tu tá vendo?*

M2 *Onde?*

M1 *Olha lá do outro lado, olha aquela cobra de asa, vai miguíá! Olha o pavão! Olha, os povo lá é tudo feito de areia prateada, olha os cabelo de fogo das gaza, é ver umas bonecas de mi, um mundo de espiga de mi tudo bonecando!*

M2 *É...*

M1 *Olha o tamanho daquele boi rodando...Ê Boião!*

M2 *E a Meire? Tu tá vendo a Meire?*

M1 *A Meire? (transfigura-se) - Tá ali ela! Com um imbigo dela na mão, uma estrela na testa, a lapa de cabelo, êta, um cabelão batendo na bunda, um vestido azul da cor do céu, toda banhada de areia prateada. Tá ali, ê bicha bonequêra, tá ali ela com a boca de biquara, eita chupão medõe! Hi, ele é vê o Leonardo! Vai comer aí mesmo, meu filho, ou vai levar pra casa? Hi, aberta que ela peida!*

M2 (aflita) *E aí?*

M1 *E aí o quê, monga?*

M2 *Ela tá beijando com o ôi aberto ou fechado?*

M1 *Heim?*

M2 *Ela tá beijando o love dela com o ôi aberto ou com o ôi fechado?*

M1 *Ah! Isso aí não da pra ver não.*

M2 *Quem beija na boca e abre o ôi é porque vai trair o outro. É a pior coisa que tem, sabia? Se você ama mesmo, você tem que deixar o zói bem fechadinho...*

M1 *Como é que tu sabe disso?*

M2 *Foi o home que eu gosto que me falou...*

M1 *Quem é esse home que tu gosta? Ó aqui, fuampa, se tu não me disser, eu nunca mais te digo nada!*

M2 *Ele disse que um dia tava beijando uma dona, aí, sem querer ele abriu o ôi assim, e ela tava lá com o oião arregalado. Aí, ele disse que ficou com tanto desgosto, tanto desgosto que nunca mais beijou ninguém...*

M1 *Fala sério, meu...E ela?*

M2 *Ele disse que o caboco dele castigou ela, ela nunca mais conseguiu fechar o zói, morreu assim com os zói esbugaiado e a boca aberta.*

M1 *Eu, heim! (grita) Quem chegar por último no mar é a mãe do cão!*

(As duas meninas correm, entram no mar e começam a brincar com as ondas, voltam sempre que a onda vem. Nesse momento, M3 desperta e, ainda trôpega, ensaia uma dança descompassada, dando dois passos para frente e um para trás até sair de cena.) (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

A figura arquetípica do mar em minha criação, tal como analisa Jung (2000) ao se deparar com os conteúdos que transbordam o inconsciente pessoal em direção ao que ele chama de consciente coletivo, projetava – se em seu sentido mais intenso. O que me fazia pensar enquanto escrevia o texto.

Nosso intelecto realizou tremendas proezas enquanto desmoronava nossa morada espiritual. Estamos profundamente convencidos de que apesar dos mais modernos e potentes telescópios refletores construídos nos Estados Unidos, não descobriremos nenhum empíreo nas mais lon-gínquas nebulosas; sabemos também que o nosso olhar errará desesperadamente através do vazio mortal dos espaços incomensuráveis. As coisas não melhoram quando a física matemática nos revela o mundo do infinitamente pequeno. Finalmente, desenterramos a sabedoria de todos os tempos e povos, descobrindo Finalmente, desenterramos a sabedoria de todos os tempos e povos, descobrindo que tudo o que há de mais caro e precioso já foi dito na mais bela linguagem. (JUNG, 2000, p. 26).

Além disso, Meire Love tinha em seu corpo, o movimento das marés, às vezes enchia-se, absolutizando-se, às vezes esvaziava-se, deixando-se ver corais na superfície de sua profundidade. O que me fazia pensar nos processos (auto) formativos mediados pela arte.

Tais processos estão em constante fluxos e refluxos e dialogam essencialmente com os conteúdos primitivos do ser humano de forma violenta, o que faz do dialogismo instaurado na experiência de autonomização via arte um caminhar para si em “marejamento”, ou seja, a (auto) formação acontece num estágio profundo e intangível de transformação do ser. Pois, para o próprio Jung (2000, p. 18):

O homem primitivo é de uma tal subjetividade que é de admirar-se o fato de não termos relacionado antes os mitos com os acontecimentos anímicos. Seu conhecimento da natureza é essencialmente a linguagem e as vestes externas do processo anímico inconsciente. Mais precisamente pelo fato desse processo ser inconsciente é que o homem pensou em tudo menos na alma para explicar o mito. Ele simplesmente ignorava que a alma contém todas as imagens das quais surgiram os mitos e que nosso inconsciente é um sujeito atuante e padecente, cujo drama o homem primitivo encontra analogicamente todos os fenômenos grandes e pequenos da natureza.

Meire Love surgia, então, como um corpo-maré, e me fazia dialogar com a minha (auto) formação: em marolas, ondas e arrebentações.

Esse corpo-maré de minha personagem, trazia as imagens de um sertão imaginado até à areia frouxa da praia. Este corpo-maré, que também era meu, depositava conteúdos de minha memória coletiva, mas, logo depois, arrastava esse mesmo conteúdo novamente até o fundo do mar, num vai-e-vem de meu inconsciente. Dialogo hoje com meu texto, observando imagens de um sertão que eu nunca vira mas que insistia em se refazer nas falas de minha personagem.

As figuras desse sertão imaginado, tais como o boi que voava no horizonte, era fruto de um olhar agora marejado, um olhar síntese de pesquisadora, autora de teatro e educadora.

O olhar marejado me parece hoje representar uma forma de ser – em transição-resultante do meu percurso desde menina no Pirambu, quando me descobri biônica e movediça.

Através do conceito de “olhar marejado” me situo como pesquisadora artista educadora que dialoga com um estado de autoralidade observada nos estudos sobre (auto) formação. Ao mesmo tempo em que os personagens de Meire Love se “absolutizam”, eu como pessoa também me “absolutizo” nas águas em movimento de meu/nosso inconsciente coletivo. Essas águas, ao serem mexidas pelo teatro, passam a borbulhar quando em contato com meu corpo – de fogo? – em processo de criação artística.

No fundo, como dramaturga, eu fazia questão de que ela, a personagem Meire Love, nunca submergisse completamente, a não ser no final, em forma de cadáver devolvido pelo mar à beira. Assim pensava deixar em aberto para o público e eu, reflito agora, para mim mesma as possibilidades de ser desse ser.

M1 *Devolvero a Meire, devolvero a Meire! O love da Meire devolveu ela!*
(M2 e M3 correm. O sol está se pondo e o corpo de uma menina é encontrado na praia, o mar a trouxera. As meninas se aglomeram em volta do cadáver).

M2 *Olha aí, a boca de biquara voltou, voltou com a roupa do corpo! Com a roupa do corpo! Bicha otária, zoiúda (cospe no cadáver) Vamo atrás da Mãe Ceíça...*

M1 *A Mãe Ceíça se mandô! Cheguei lá no barraco e ela tava catando os buzo dela, depois, correu pra praia, rebolô os buzo tudo no mar, e aí, ganhou o mundo...*

M2 *E nós?*

M3 *Falou que não adiantava, que nós era tudo caranguejo mesmo, caranguejo é que anda pra trás...*

M2 *E, agora? (triste) Não tem mais ninguém pra punir por nós...(cospe) beijo na boca...*

M1 (cospe no cadáver) *E nem trouxe o imbigio dela, essa bicha otária...Cadê teu imbigio, bonequêra!*

M3 (chuta o cadáver) *Ei, teu nome é ei é?Ei, teu nome é ei?Ei, teu nome é ei?*

M1 (sussurra para si) *Beijo na boca...*

M3 *Xarope! Toma...!*

M2 *Bonequêra, bonequêra!...Ei, negada, se não tem ninguém mais pra punir por nós, então, a gente é tudo absoluta...Negada, vamo devolver ela de novo, galera, eles tão pensando o quê, que caranguejo num é peixe? Pois agora caranguejo peixe é!*

M3 *É, caranguejo peixe é!*

M1 *Caranguejo peixe é!*

M2 *Bola ela, galera, bola ela, galera, bola ela...*

M3 *Bola ela! Bola ela!Bola ela!*

(M2 e M3 rolam o cadáver até a praia. Em silêncio, M1 corre até o mar. Vira-se para o mar, alucina-se cada vez mais, inicia um dialeto como se esbravejasse com alguém que estivesse do outro lado do horizonte.)

M1 (grita) *Relou! Relou, beibe! Graças belo! Merci bocu, vai tomar no cu! Rai dio ai diu mi amori lauait neig rau uai duoc, Foqui u mai love iú mai daloei, beriuaite grátias, aribedetí, mai uait nevor bilou! mânei dieik, mané! bai, bai baitola bai bai mai love....!*

M2 *Ó, negrada, a Sande tem dom de língua, ela tem dom de língua!*

(M2 comanda uma dança sensual enquanto ainda conduz com M3 o cadáver de Meire mar adentro. M1 segue as demais)

M2 *Comigo, galera!*

M2 *Pega no joelhinho*

Todas *Pega no joelhinho*

M2 *pega na bundinha,*

Todas *pega na bundinha,*

M2 *pega na barriguinha*

Todas *pega na barriguinha,,*

M2 *pega no peitinho,*

Todas *pega no peitinho,*

M2 *pega na boquinha,*

Todas *pega na boquinha,*

Todas *pega na boquinha,*

Todas *pega na boquinha,*

M3 (feliz) *Valeu galera!*

M2 *Levanta os braço ... Vai pra frente, vai pra frente...e*

(todas) *- Sai do chão! Sai do chão! Sai do chão! Sai do chão! Sai do chão! Sai do chão!...*

(As meninas somem mar adentro e o sol, finalmente, se põe.) (DIÁRIO DE TRANSCORPO).

Ao rever o trecho do texto que veio com as imagens que eu perseguia, compreendo a arte, e mais especificamente os dialogismos instaurados no processo dramaturgico e de encenação que venho mostrando, como elementos que de fugidios eu tento alcançar no que trazem de elementos (auto) formativos, que apontam no percurso de minha vida e trabalho. Posso ver que foi recorrente, pelo que a pesquisa traz, que a condição de autora – o exercício da autoria – seria um índice para pensarmos os processos de caminhar para si. Na verdade, a expressão da autoria seria uma condição indispensável a ser vivida para pensarmos a (auto) formação de maneira plena, a auto-formação se movendo pela reflexão, mas em um contexto de práxis, onde a ação a sucede e é mirada no ato de refletir (FREIRE, 1980).

Voltando ao processo de criação de Meire Love, pode-se perceber que o texto nascia em mim com uma formação mais próxima de uma espécie de roteiro. A ideia de roteiro me remetia à vontade de dizer mediante imagens sucessivas e animadas tal como ocorria em minha infância. A mulher biônica, movediça e agora fazedora textos dramáticos inventava, através da arte, uma forma de ser que teria vida própria e iria metaforizar as histórias das *meninas* da beira-mar, em sua saga de viver. O movimento desse personagem faria seu percurso motivado por um desejo, e, tal como uma vida, Meire experienciaria a sua história de sua maneira singular. Suas possibilidades estariam, contudo, a serem rompidas pela morte tão cedo, pela forma de morte em vida que viviam.

Seria essa uma história de uma mulher, uma *menina*, como os gringos diriam e eu poderia deixar a repetir em mim, tal a forma ainda nascente desse ser mulher? Seria alguém que tivesse uma certa nebulosidade no corpo, uma impossibilidade de definição – pela forma temporã de ter mal se feito mulher e já vivido como fruta que se joga ao lado. Uma menina na transição para o ser mulher – uma transição que se dava não apenas pelos traços fugidios de uma temporalidade fragmentada, errante, mas pelo não-ser-ainda de sua experiência com o amor que mal se anunciava. Eu achava que teria de ter algo, algo parecido com um travo, uma estranheza, uma interrupção também nas frases do texto; os cortes bruscos e daí se poderia revelar algo. Algo aconteceria que revelasse a vida ainda tenra da *menina*. Uma ação que sulcasse aquele corpo de menina – mulher inacabado em seu devir.

Voltei então aos meus tempos de escola primária no Pirambu. A imagem da coroação de Maria revivida? A menina – híbrida que eu assistira lentamente pousando a grinalda na cabeça da santa?

Estava imersa na cultura da praia, na areia, na estrela do mar, nas estórias das sereias dos pescadores, mas o asfalto também ocupava meu imaginário. As meninas prostituídas e o

ambiente da exploração sexual em meu texto compunha-se com os bares, os estrangeiros, os cafetões e as drogas. Procurava detalhar através das brincadeiras das meninas protagonistas da peça, formas alternativas viver e de sonhar no mundo de uma metrópole contemporânea. A minha também. E era certo: quanto maior o desamparo social, mais os condicionantes da cultura parecem funcionar quase como determinismos culturais, rompendo possibilidades de ser que a cada geração se ensaiam.

As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram.

Tudo isso pode ser fascinante, rico e também desestabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la. (LOURO, 2008, p. 22).

Que gesto poderia romper com o estado de inércia – inércia? – daquele corpo parado na areia? Comecei, então, a rabiscar o que mais tarde se definiria como prólogo. Uma menina-moça em fuga, contraditoriamente demonstrando uma atitude de segurança dentro de seu campo minado. Minado? Seria alucinatório o estado da *menina*

Não sabia ao certo como seria a personagem. Porém, o desejo de escrever um roteiro de vídeo se avolumava e as imagens se sucediam, enquanto eu tentava ver o seu sentido, o que elas estavam a revelar como o Outro. Até que o que eu depois chamei de prólogo, por introduzir a cena, iria chamar a atenção de quem estivesse assistindo. Esbocei, então, a figura de um uma espécie de narrador, uma voz que dizia:

- É madrugada. Meire, o mar está bravio [...]

Uma menina de mais ou menos doze anos, conversa com sua boneca.

MEIRE: (canta docemente)

Calunga, levanta o pé, Calunga, levanta o braço, Calunga, levanta a saia, Calunga, me dá um abraço, Calunga, levanta!

Cuida, Cuida, cunhã! Acunha, calunga, êh! Acunha, calunga. Já é manhã! Bora, Bambina arigó. Que é quase agora! O mar não tá pra peixe, mas meu love não demora.

Já, já, eu ó xiiiiiiuí xerrí! Dou o pira, piranha. Eu heim, não tenho cu – pa - dá!

Diabo é quem fica aqui, mas, Barbe, boca de siri. Se não, sei lá! Só sei do meu love, só sei qu'ele vem me buscare aí. Eu vou puntá ele, eu vou puntá. No meu cavalo marinho. Hoje eu vou me mandar, vou aboiano os caminhos.

Assim que o mar serenar. Aí, só love, só Love! Só love vai existir. Aí. love iú, meu love.

É só o que se vai ouvir. E depois que eu me for, todo mundo vai contar essa linda história de amor: O romance da princesa Meire. E seu love beijador. Me kisse, beibe, Me kisse [...]

(Aproxima-se da boneca e beija-a ardentemente)

- E absoluta eu vou ser. Os buzo falou e disse. Agora é que eu quero ver. E se alguém vier me empatá? Ah! A morte vai encontrar, na ponta da minha peixeira, a batalha vai terminar! (Grito de aboió). - Êh, mazão, Êh, mar valente, Serena, mar tungão.

Êh, êh, êh mar, Ô mar, Ô, êh, Serena, mar. Pro meu love me levar, Serena, mar, Serena, mar, Serena, mar!

(Assusta-se). - Ih! Serenou! Serenou! (Determinada). - É agora que eu vou. O mundo ganhar! Tá na hora, tá na hora. Um, dois, três, meia e já.

De mavé, mavé, mavé, De mavé decê.

No quero uma de vossas filhas,

Ele foi me escolher.

De maré, maré, maré,

Volta e meia eu não vou dar,

Bai bai bambina, Calunga! É mais fácil o mar secar, Beijinho, beijinho e tchau, tchau, babau! Fui! (Solta um grito de guerra). - Acuuuuunha, cunhaaaaaaa!

(DIÁRIO DE TRANSCORPO).

O processo criativo de Meire Love me fazia dialogar com um tipo singular de feminino e de experiência vivenciado como ‘autoria de si’. E os estudos sobre auto-formação me apontavam a autoria em arte como uma autoria de si que se vai urdindo com o que toma forma como metáfora e vai seguindo, porém, para além de nós mesmas.

5.3 Meire Love: instaurando um espaço de dialogismo

A experiência que envolve o processo de criação dramática e de encenação é reconstituída e ressignificada aqui através da análise das narrativas (auto) biográficas de Ricardo Guilherme e Yuri Yamamoto com o intuito de fazer emergir elementos relacionados aos seus processos de (auto) formação.

Ao contrário da quase inteira solidão que marcou a escrita dramática de Meire Love, a encenação trouxe a experiência da partilha com outros sujeitos. No entanto, diferente de 68.Com.Br e de Tempotemporão, as negociações com os demais sujeitos deixava antever, para mim, uma experiência diferente.

O texto agora era de minha autoria e em meus diálogos com os demais sujeitos: Ricardo Guilherme e Yuri Yamamoto, sentia como se Meire Love fosse um mar onde os co-encenadores entrassem e saíssem, mergulhassem, jogassem redes tal como pescadores em busca de algo.

Meire Love era uma obra criada por mim, estava fora de mim, mas, às vezes, sentia como se o texto fosse meu próprio corpo, embora eu entrasse e saísse desse corpo-mar.

Revedo o processo de criação de Meire Love, lembro da imagem de Ricardo Guilherme e Yuri Yamamoto observando Meire Love como se quisessem entender ou pescar

algo para compor outro corpo que não mais o texto. Eram três pessoas que se banhavam no mar da Meire.

Às vezes o Yuri Yamamoto dizia:

Que tal a gente fazer assim!

E eu imaginava um pescador gritando lá do alto mar:

Achei, achei alguma coisa!

E o mar se mexia e se remexia...

Desta vez eu não mais me sentia em cima de um gigante, e, muitas vezes, ao contrário, eu era o próprio gigante. Mas esse gigante era feito de mar, enxia-se e esvaziava-se. Deixava-se navegar pelos pescadores. Deixava-se penetrar até o fundo, triscando no horizonte assim como deixava-se abandonar pelos pescadores. No fundo no fundo este mar sabia de seu poder de criar suas próprias marés, de fertilizar-se e atrair pescadores.

Em entrevista, Ricardo Guilherme e Yuri Yamamoto, estes artistas falavam de seus processos criativos, e também se referiam ao seu diálogo com a experiência de encenação - escrita cênica – de Meire Love.

Bom, em relação a “Meire Love”, a primeira coisa que me ocorre é que eu participei do processo de interlocução para a criação do texto em si, que teve vários tratamentos, e acompanhando isso, discutindo com a autora e depois a autora juntamente com o Yuri Yamamoto, ao levantarmos esse texto como escrita cênica, tive a oportunidade de ter uma interlocução rica. Uma certa orientação quanto ao processo de escrita e quanto ao processo de encenação do “Meire Love”, portanto, veio umbilicalmente, porque estou ligado a esse processo dessa forma (Ricardo Guilherme).

E ambos retomam o pensamento do Teatro Radical para analisar a dramaturgia de “Meire Love, na dança das ruas”:

Vou começar falando sobre as especificidades: é que a peça, apesar de ser uma peça extremamente ligada ao mundo praiano - porque são meninas formadas na praia, na vida urbana de uma cidade grande da praia, fortalezense - com citações inclusive geográficas, delimitadas e limitadas, pontuais, trazem um universo sertanejo na peça. E aí eu acho que isso é um resquício - como é que se chama? Resíduo, para usar uma expressão do mundo da literatura. Eu acho que aqui, no caso dessas histórias de vida, de “Meire Love”, há um resíduo da história de vida da autora nas suas *personas*; eu acho que esses dois lugares, o sertão e o mar, o praiano e o sertanejo, são dois arquétipos que povoam a alma da dramaturga. (RICARDO GUILHERME).

Os arquétipos são figuras primordiais do inconsciente coletivo que vão tendo forma como construções coletivas, que se singularizam nos exercícios de autorialidade:

Suzy Élide é filha de uma mulher que nasceu da tribo do mar, porque sua mãe é lá de Paraipaba, lá de Lagoinha e essa pessoa veio para Fortaleza e ficou também numa

praia. Suzy Élide, a autora da peça, é do Pirambu, nasceu ali no Pirambu, na praia do Pirambu e mais do que isso, mais do que uma história pessoal, é que foi em Fortaleza que ela viveu; e há um poema meu que diz isso, e a impressão que eu tenho é que Fortaleza é imigrada do sertão. (RICARDO GUILHERME).

O sertão vira mar e o mar sertão? Ou se misturam?

Mesmo com filhos, com crias que não são filhotes do sertão, como é o caso da autora de “Meire Love”, que não nasceu na Paraipaba, não nasceu no Crato, não nasceu numa cidade do interior, nasceu em Fortaleza, ela tem nela pela educação dos avós, pela educação dos pais, pela ancestralidade, ela tem resíduos, resquícios, resgates do sertão. Então esses resgates ecoam, repercutem na escrita de “Meire Love”. Por exemplo, “Meire Love” fala de boi, num determinado momento e eu me lembro que essa foi uma das questões do ponto de vista intelectual, assim do sentido da peça: - Como é que essa personagem de um universo tão praiano fala de um boi dentro do mar? Ela devia falar mais de mitos relacionados ao mar [...] (RICARDO GUILHERME).

Vemos, então, sendo falada dessa forma arquetípica a ambiência imagética do texto, no contexto da discussão sobre a metáfora base da peça: um arquétipo do sertão-mar banhava a menina da beira do mar, a Meire Love na dança das ruas. Também eu rememorava os conteúdos arquetípicos que me estavam velados, como figuras de um inconsciente ancestral, corporificado no singular de meus trajetos como pessoa e atriz.

Repercussões do mundo de um sertão no mar criaram assim um sertão-mar, ou um mar-sertão, no universo que povoou a cabeça dessa personagem - isso é uma mimetização do real, porque, na verdade, se você for entrevistar os praianos, falar com os cidadãos da praia, eles vão ter repercussões neles de mentalidades, de jeitos, de educações, de temporariedades do sertão, e, portanto, isso aí é uma questão de sertão-mar [...] E há nela uma simbiose disso, formando uma terceira coisa, formando um lugar a-geográfico, formando esse sertão-mar, esse lugar mental, esse lugar ficcional, de uma mentalidade multiplicada, plural, que eu acho que a peça faz repercutir. (RICARDO GUILHERME).

Meire Love seria uma autobiografia? – perguntam os discutidores Yuri Yamamoto e Ricardo Guilherme:

“Meire Love” é uma autobiografia? Um dos reflexos dessa autobiografia é o fato de Suzy criar uma praia sertaneja, uma praia com ecos do sertão, é isso que eu estou querendo dizer, com todas essas falas que fiz. Então, são meninas que apesar de serem muito novas, pré-adolescentes, nelas repercutem mundos muito anteriores a elas. Então, num certo sentido, as personagens de “Meire Love”, embora estejam inseridas, contextualizadas num espaço-tempo atual determinante daquele momento em que elas estão vivendo, tem ecos de passado. (RICARDO GUILHERME).

Ecos seria um reflexo do passado ou uma rememoração que se reorganiza e trabalha outra forma de ser a partir da ação da memória? Na criação, vejo que uma visão de memória como uma retomada de extratos antigos, reordenados e recompostos, passa a

configurar formas novas e, logo, conteúdos novos que se fazem como *ecos de si também*, como material do inconsciente que atuam como base, como matéria-prima das metáforas da arte.

Reflexos do passado? Porque são três meninas velhas, que refletem costumes, folguedos que o próprio sertão mais alimenta; um sertão mítico, esse sertão com educação passado, uma coisa do século XIX, que as gerações ouviram falar e foram reprocessando. Porque a cultura popular é isso, a cultura popular não se mumifica. Em cada transmissão oral ou vivencial com é caso dos atos dramáticos, ela se modifica, cada apropriação de uma geração modifica a tradição. Então as meninas têm essa coisa bonita na “Meire Love”.

Eu nunca tinha pensado nisso, nunca falei antes disso, é a primeira vez que eu estou falando: *são meninas que têm velhice*, porque repercutem histórias que elas nem viveram, que nem as mães delas viveram, que são histórias que a mãe das mães delas disseram e que foram repassadas, são frutos de filtros de transmissão oral. (RICARDO GUILHERME).

Ao dizer *são meninas que têm velhice*, vejo que Ricardo Guilherme se reporta tanto ao signo da morte-vida, que trazem como *destino social* cada *menina* da beira-mar prostituída, como podemos ver nessa imagem também o “filtro de transmissão oral das gerações”, em seu diálogo interminável. Os arquétipos são construções imagéticas que caminham por gerações, como se pode ver, mas na criação misturam-se ao singular das expressões de um tempo histórico. Como Meire-Love mistura o feminino em seu vir a ser com o determinismo de uma juventude que se rompe como possibilidade, mas teima em refazer-se como as ondas na praia na Beira-mar, em Fortaleza.

O processo coletivo de criação dramaturgica e de encenação do espetáculo Meire Love instalava-se, podemos dizer, como espaço de dialogismo a partir do qual os movimentos de heteroformação, de ecoformação interceptavam-se e amalgamavam-se mediando minha história de vida e, portanto, minha (auto)formação. No concreto, podemos ver como que autoria envolve processos de autorização e, na medida em que uma fase inaugural de aitoralidade e de autonomização era vivenciada por mim como artista, pesquisadora e educadora por ocasião do processo de criação de Meire Love, a educação e a pesquisa também recompunham um caminho para si. As formações em arte podem aprender com isso. Pode-se pensá-las como um caminho de autorias e autorizações que confluem para rios de trabalhos que devem ser reflexionados, em sua direção e afluentes (diálogos).

A tradução de uma linguagem – a da ciência – na outra, como se poderia dizer, parafraseando Ferreira Gullar: será arte?

6 CONCLUSÕES

Nossa pesquisa tratou dos processos de (auto) formação de sujeitos quando na experiência dialógica mediada pelo teatro. Problematizando teorias e práticas de formação oferecidas pelas instituições aos educadores nas últimas décadas, principalmente no que se refere à mediação da arte, objetivamos neste estudo identificar e descrever elementos para uma reflexão sobre a auto-formação, a hetero-formação e a eco-formação pessoal nos contextos de criação dramaturgica e de encenação compartilhados por educadores artistas.

Utilizamos como metodologia as Histórias de Vida e Formação, a pesquisa (auto) biográfica assim como o Dispositivo de Imersão Teatral, espaço dialógico, envolvendo diário de transcorpo, entrevistas reflexivas e análise de textos escritos, imagéticos e de documentos vídeo-fonográficos da cena teatral.

Trouxemos o Dispositivo de Imersão Teatral para todos os capítulos, que envolveram minha autobiografia, centrada na minha história de vida, caminhando para uma reflexão sobre a produção de si que se detém na minha vida como atriz-dramaturga, chegando até a focalizar a construção da peça *68.com.br,Tempotemporão* e *Meire Love*, bem como o dialogismo que ela instaura.

Chamamos, também, para esse concerto de vozes a história de vida e formação de Ricardo Guilherme, Yuri Yamamoto que são artistas de teatro e educadores, especialmente dando-lhes relevo na reflexão sobre auto-formação e dialogismo. É importante anotar que todos estes componentes que são sujeitos da pesquisa são também educadores e toda a escuta analítica que fizemos visou situá-los como produtores de si, na perspectiva que toma Josso (2004), em sua metodologia de História de Vida e Formação.

Em nosso trabalho partimos do conceito de dialogismo como o processo de interação entre textos que ocorre resultante da polifonia tanto no ato de escrever quanto no de ler, o texto não sendo visto, então, isoladamente, mas sim atravessado por outros textos similares e/ou próximos. O Dialogismo se dá a partir da noção de recepção/compreensão de uma enunciação como constituindo um território comum entre o locutor e o locutário.

Procuramos neste estudo identificar e descrever, analisando, percursos de (auto) formação, de modo a chegar a situar o movimento da pesquisa no contexto das histórias de vida, trazendo assim a reflexão sobre a auto-formação, a hetero-formação e a eco-formação pessoal. Além disso, partimos do pressuposto de que o caminho de auto direção que se toma, ao assumir-se como sujeito de sua vida e da história, em aproximações que fazem da autoridade, autonomia e autorização aspectos importantes dessa trajetória. Também, a

autoformação envolve uma apropriação do poder, da parte do sujeito, sobre sua própria formação (WARSCHAUER, 2001).

No cenário discursivo inicial abordamos o meu percurso como atriz e, também, como dramaturga, nesta perspectiva de ver processos (auto) formativos e dialógicos. Descrevi e analisei aspectos das encenações construídas em diálogos com sujeitos de teatro e educação, quais sejam: 68.com.br; Tempo Temporão; e particularmente Meire Love, que abordei com mais profundidade no último capítulo.

Em um movimento que chamamos de imersão teatral, criamos, pois, um dispositivo para flagrar o que buscamos na pesquisa, capaz de compor a multidimensionalidade da reflexão-ação em teatro e educação, como modo de não só trazermos a escrita, mas a rica imagética sobre o fenômeno teatral, nos diálogos com os sujeitos da pesquisa realizada.

A escolha dos sujeitos da pesquisa recaiu primeiro sobre mim, e, em sequência, chamamos o criador do teatro radical, Ricardo Guilherme, por ter convivido longo tempo de minha vida como artista, com sua estética e participado de produções e encenações conjuntas com ele.

Observamos ao analisar as histórias de vida e formação de Ricardo Guilherme aspectos de movimentos marcados pela heteroformação, uma vez que tradicionalmente esse aspecto era preponderante no ensino, e só mais recentemente se sabe que o professor convoca o grupo-classe, nos ensinamentos formais, para assumirem-se como grupo, que o educador vai nutrindo, sem deixar de coordená-lo.

Se Ricardo Guilherme não traz essa formação em teatro, nesses moldes de díade professor-aluno em instituições formais, nos traz, contudo, experiências que, como disse Benjamin (1994), trazem de volta a relação ensino-aprendizagem como nos moldes do mestre-discípulo, nas corporações de ofício, antes do industrialismo.

A importância da estética radical, criada por Ricardo Guilherme, foi desvelada do ponto de vista também de sua voz, em diálogo com outras, sobre sua escrita, encenação e construção de seus personagens como ator. O Teatro Radical em nosso trabalho compareceu por meio da voz de seu criador e pensador, consideramos importante ver como seu pensamento se gestou ao longo de décadas de trabalho teatral, comparecendo na cena do nosso estado e país, bem especial.

Focalizamos pois, a reflexão da (auto)formação de Ricardo Guilherme, trazendo sua práxis teatral, para que sua leitura nos fizesse ver processos de diálogo com o outro em

uma tentativa de flagrar processos de (auto)formação particulares. Nesse caso, elementos marcadamente heteroformativos.

O segundo sujeito escolhido, cuja voz teve relevo nesta tese, foi o ator, dramaturgo e diretor teatral Yuri Yamamoto. Sua escolha recaiu também na acentuada projeção e participação na cena teatral cearense e brasileira, mas também o elegemos por partilhar de diálogos comigo em minhas encenações, e com os outros sujeitos da pesquisa. Também, Yuri Yamamoto é educador e é interesse mostrar estes dois âmbitos de produção de si: o de ser artista, com uma estética própria e o de ser educador, atuando na formação de outros sujeitos, como também de artistas de teatro e educadores.

Criador, ator e encenador do Grupo Bagaceira de Teatro, em particular, este sujeito da pesquisa nos auxiliou a refletir sobre contextos grupais de teatro e educação, partindo de sua história de vida e chegando a processos de criação dialógicos. Aqui significativamente marcados pela ecoformação.

Ao descrevermos os dialogismos que envolveram a reflexão sobre (auto)formação e o teatro, processo reflexivo instaurado, partimos, pois, de entrevistas com Ricardo Guilherme, com Yuri Yamamoto – além de conversas com Ednéia Quinto (Tutti) – e chegamos à construção da peça Tempotemporão e Meire Love, matéria prima de nossa análise sobre formação, aqui enfocando precipuamente a autoformação.

No **Primeiro Capítulo** situamos o sujeito-pesquisador como problema, buscando a partir da definição de caminhos teórico-metodológicos da pesquisa, chegar a tecer também conversações sobre minha história como artista de teatro e educadora, iniciando a tese pela minha própria busca pessoal.

Trouxemos como objetivo principal, além de descrever os movimentos da pesquisa desenvolvidos durante a construção da tese, a análise da narrativa de minha história de vida como educadora e artista, considerando os entrelaçamentos dos mundos da arte e da educação, assim como seus pontos de tensão, de maneira a reconstituir percurso que possibilitasse trazer conversações sobre processos formativos que vislumbrei e desvelei junto aos impulsos que ergueram construção do objeto pesquisado.

Elejemos iniciar nossa caminhada apresentando as dimensões pessoais e íntimas que permearam o trabalho de pesquisa, fazendo com que este constituísse campo analítico significativo na tese e que permitisse desvelar componentes de um universo maior, em que me inseri também como pesquisadora.

Debruçamo-nos sobre experiências artísticas em que atuei ora como atriz, ora como dramaturga e diretora de teatro, junto aos grupos Pesquisa de Teatro, do Teatro Radical

Brasileiro; da Companhia Pã de Teatro, e junto ao Grupo Bagaceira de Teatro, que encenou a peça *Meire Love*, cuja abordagem, reiteramos, exigiu um olhar que se deu relevo, em capítulo último desta tese, por clarificar processos de diálogo e formação que julgamos válidos de serem analisados em profundidade.

Procuramos trazer os deslocamentos de meu olhar, desbravar a dominância da atriz no contexto educador, que realiza estranhamentos importantes, e ao contrário, a devassa da educadora junto à atriz em cena e à dramaturga, e, nesse movimento perceber elementos sobre formação e dialogismo em educação foi o nosso objetivo no primeiro momento. Situamo-nos assim como sujeitos no olhar da pesquisa qualitativa, em especial quando ela possui caráter marcado de intervenção.

O aspecto construcional assumido em nossa pesquisa, se revelou ao deixar – nos ver em minha experiência de formação em teatro e educação, entremeada por relatos de minha infância no Pirambu e chegando a minhas produções artísticas. Imagens, desbordamentos, apagamentos e margens desde o início se misturaram e se refrataram em meu olhar ao mesmo tempo em que caminhamos na direção dos objetivos lançados pela pesquisa.

Percorremos lugares e entre-lugares: a Graduação em Pedagogia, na UFC; a escola pública da Serrinha, alvo da minha pesquisa do mestrado em educação; o meu quartinho da residência universitária; O CAD (Curso de Arte Dramática), grupos diversos e os trajetos dos ônibus, onde eu me via entre campos de experiência diversos.

Dessa maneira é que buscamos falar de mim a partir das interações estabelecidas com os outros de minha vida e que compareceram nos trabalhos de teatro, de educação e nos entrelaçamentos que os corporificaram sob a forma de imagens e reflexões, e se extravasaram deles. Foram conversações extensas que me constituíram, em minha singularidade, e que chamaram espaços e tempos vividos para dizerem-se também no tempo de agora da pesquisa.

No **segundo capítulo** tivemos como objetivo trazer Ricardo Guilherme para uma suspensão crítica ou reflexiva sobre seus processos de (auto) formação que encerraram rico diálogo na dança da escrita dramatúrgica, encenação e construção do personagem. A sua leitura de sua (auto)formação foi atravessada por diálogos intensos e densos com a estética criada por ele, o teatro radical, junto a sujeitos que dela participaram, principalmente eu, sujeito também a pesquisa.

Nesse diálogo que se desvelou, entre Ricardo e eu, reiteramos, como entre outros sujeitos por ele referenciados e que chamaram uma discussão sobre formação. Abordamos a questão da heteroformação, de uma maneira que chamou à reflexão sobre o outro na relação

de ensino-aprendizagem em teatro, partindo da ideia de narração e transmissão de saber, em teatro.

É importante assinalar, aqui, também, a ação do grupo Radicais Livres, que se desenvolveu desde 1992, mediante estudos e encenações que, nos últimos anos, se caracterizaram por uma produção cênica que vai às ruas dizer-se mediante a Companhia Pã de Teatro.

No **terceiro capítulo**, ao buscamos a voz de Yuri Yamamoto, em particular, situamos seu diálogo com uma estética pós-moderna, ouvindo-o como um diretor e pensador como que de uma estética do precário. Os rastros da sua (auto)formação nos trouxe também a sua atuação na educação social e junto aos que com ele também dialogaram e dialogam, abordando a imagética na criação teatral, em suas nuances. Aqui desenvolvemos uma reflexão mais centrada em eco-formação – essa possibilidade de aprendermos em grupo, em ambientes coletivos que funcionam como formadores.

E o que é, então, a produção de uma obra de arte? O artista devolve o que cria à experiência social, de onde retirou, em parte, o material simbólico e o concreto para sua obra. Ao processar os acontecimentos, emoções e percepções que fazem parte do cotidiano, o artista elabora o que vê como uma antena que se antecipa, porém, sem deixar de ser fincada nos telhados, na casa, na vida social. Desse modo, se devolve ao mundo social uma experiência que foi trabalhada individualmente.

A singularização do trabalho de produção das imagens em, portanto, de elaboração do teatro, também, como processo criativo, nos ata de novo à realidade de que buscando o singular da cultura onde se vive, o corriqueiro, o cotidiano vai sendo revisitado – como coloca Yuri, em seu processo criativo, onde vai dialogando com seu personagem, retirando desse percurso sua experiência de si.

Elegemos, portanto, como cenários discursivos quatro ambiências dialógicas que nos trouxeram uma complexa teia de questões sobre autoformação e dialogismo, a partir da perspectiva do teatro, chegando a uma discussão sobre autonomização do trabalho dos grupos de teatro. Através de um estudo das reflexões de artistas e educadores pensamos ser possível entendermos também aspectos do cenário teatral em evolução hoje.

Por último, apresentamos ainda no **quarto capítulo**, de forma analítica, o movimento de reflexão e análise quando da construção da peça Meire Love. Pontuamos aqui questões do campo da criação dramatúrgica, mas abordamos particularmente o diálogo que ao produzir a encenação tivemos de travar com os sujeitos da pesquisa: Ricardo Guilherme, Yuri Yamamoto, em especial a questão da experiência, autoralidade e autonomia.

Observamos em nosso trabalho de pesquisa os seguintes aspectos: os dialogismos e os processos de criação em arte constituem – se como experimentação de si, vista enquanto algo que afeta o outro e nos afeta; o teatro é uma experiência lúdica de aprendizagem responsável pela produção de uma forma de conhecimento estético que implica em movimento de auto-organização de si; há uma valorização da heteroformação nos processos criação teatral. Este tipo de aprendizagem com o outro, no corpo a corpo dos ensaios que a presença obriga, expressa dimensões tais como experiencial – onde o fazer media a formação do artista e do educador de teatro;- presencial – porque o teatro possui como centro o ator com sua presença cênica;- dialogal – onde o diálogo permeia todo o percurso do aprender-ensinar; os dialogismos instaurados pela experiência do exercício de teatro conduz à uma fase de autonomização na qual o artista educador cria uma ferramenta fora de seu corpo, campo de seu ser e com ela dialoga. É ele constituído também de corpo, e se movimenta e mobiliza os saberes de si, o saber ser e o saber-fazer.

Os saberes se corporificam e se acham em correspondência com seu próprio corpo e se dirigem aos outros, para onde vai nosso desejo.

Ao inserir a pesquisa no campo das subjetividades, compreendo as experiências estéticas desenvolvidas pelos sujeitos investigados como sendo a busca de sentido para a existência do ser, visto também como uma produção que apresenta determinantes socioeconômicos significativos, porém permeados de contradições e, por isso, potencialmente mutante, revolucionária.

Os processos coletivos de criação dramaturgica e de encenação dos espetáculos 68.com.Br, Tempotemporão e particularmente Meire Love instalaram – se como espaços de dialogismo a partir do qual os movimentos de heteroformação, de ecoformação dos sujeitos pesquisados interceptaram-se e amalgamaram-se de modo a mediar em nossas histórias de vida e de formação experiências de autoridade e de autonomização identificados nos percursos desses artistas educadores.

Os elementos de (auto) formação observados nos diálogos dos sujeitos com sua obra e com os demais parceiros de criação artística se caracterizam por se amalgamarem ao longo de suas trajetórias singulares e partilhadas desde a infância, transformando-se em suas juventudes, e chegando às fases adultas de tais pessoas como sucessivas experiências de si, de busca de sentido para sua existência. A experiência de criação do espetáculo Tempotemporão representou em meu processo de (auto) formação um momento de transição entre as fases de heteronomia e de autonomia citados por Josso (2004), em sua análise sobre os processos de

autorização e de *autonomização*. Como elementos constituintes de possibilidades de um movimento de caminhar para si que, como espiritualidade é anseio de emancipação humana.

Poderíamos afirmar agora, ainda mais: os ensaios da peça *Tempotemporão* eram ensaios de autonomia. Podia-se ver a autorização que eu me fazia, pela mão dos companheiros também. E ela não vinha fora do lugar – fazia-se ensaio de realidade, como também ensaio de auralidade. E vinha buscando a todo tempo formas de sobreviver como trabalho humano digno: o do exercício profissional do teatro e sua ação-intervenção na educação.

Em nosso trabalho de pesquisa compreendemos a arte, e mais especificamente os dialogismos instaurados no processo dramatúrgico e de encenação descritos como elementos que de fugidios nós tentamos alcançar no que trazem de elementos (auto) formativos, que apontam no percurso de minha vida e trabalho. Podemos ver que foi recorrente, pelo que a pesquisa traz, que a condição de autora – o exercício da autoria – seria um índice para pensarmos os processos de caminhar para si. Na verdade, a expressão da autoria seria uma condição indispensável a ser vivida para pensarmos a (auto) formação de maneira plena, a auto-formação se movendo pela reflexão, mas em um contexto de práxis, onde a ação a sucede e é mirada no ato de refletir (FREIRE, 1982).

Nessa busca de sentido partilhada, os sujeitos intervêm em suas próprias trajetórias, (auto) formando-se na relação com os outros e reinventam-se como se ensaiassem suas histórias. No caso da formação em teatro, a experiência de si se dá mediada pelo próprio corpo nas relações de aprendizagem com os outros corpos. A autonomização, portanto, encarna-se e presentifica-se fazendo com que o ser educador artista possibilite à prática educativa novas formas de se relacionar com o aprendente, considerando-o como sujeito em trânsito, inacabado e capaz de criar ferramentas para refletir e inventar a sua própria existência.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendell. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5 dez. 1997. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2011.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. *In*: _____. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1988.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAKHTIN, M. **estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBA, Eugenio **Além das ilhas flutuantes**. Tradução Luis Otávio Burnier. Campinas: HUCITEC, 1991.

BARBA, Eugenio. **A canoa de papel**. Tradução Luis Otávio Burnier. Campinas: HUCITEC, 1994.

BARBA, Eugênio. **A canoa de papel**: tratado de antropologia teatral. Tradução Patrícia Alves Braga. Brasília, DF: Teatro Caleidoscópio, 2009.

BARBA, Eugenio. **Queimar a casa**: origens de um diretor. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**. Tradução Luis Otávio Burnier. Campinas: HUCITEC, 1995.

BARROS, Manuel. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BARROSO, Oswald. **Reis do Congo**. Fortaleza: Ministério da Cultura, 1996.

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIÃO, Armindo *et. al.* (Org.). **Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade**. São Paulo: Annablume; Salvador: GIPE-CIT, 2000.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BROOK, Peter. **Avec Grotowski**. Tradução Celina Sodré e Raphael Andrade. Brasília, DF: Teatro Caleidoscópio: Dulcina, 2011.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte do ator**: da técnica à representação. Campinas: Unicamp, 2001.

CARREIRA, André; CABRAL, Beatriz. Teatro como conhecimento. *In*: CARREIRA, André *et. al.* (Org.). **Metodologia de pesquisa em artes cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DIÓGENES, Glória. **Os sete sentimentos capitais**: exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. São Paulo: Annablume, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Pesquisa e Educação**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, 2006.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994. (Coleção Ensaios de Cultura).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.

GAMBOA, Sílvia S. Quantidade – qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, Sílvia S. **Pesquisa educacional**: quantidade – qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época).

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. São Paulo: Relógio D'água, 1997.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventudes**: ensaio sobre sociologia e historia das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROTOVSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: Teatro Pobre, 1987.

GROTOWSKI, Jerzy. **O Teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969**. São Paulo: Edições SESC, 2007.

HONORÉ, Carl. **Devagar**. São Paulo: Record, 1992.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Ágere).

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

JUNG, Carl G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1995. (Coleção Debates).

LAPOUJADE, D. A imanência uma vida. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, p. 10-18, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 1994.

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

LINHARES, Ângela. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**: um estudo sobre arte e educação. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. (Coleção Fronteiras da Educação).

LISPECTOR, Clarice. Cem anos de perdão. *In*: _____. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Sabiá: 1971.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar**: a formação o fundante da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

MANNHEIM, Karl. Sociologia da Cultura. *In*: FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). **Karl Mannheim**: sociologia. São Paulo: Ática, 1982. p.101-106. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 25).

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**: sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 17, p. 29-48, jun. 1989.

NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

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

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural: juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-24, 1997.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar. 1996. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

QUINTO, Maria Edneia Gonçalves. **Artesania da cena teatral contemporânea**: trabalho imaginativo e autoformação. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1997. Tomo 3.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral, 1880-1980**. Tradução Yan Michalski. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **Estética de Platão a Peirce**. São Paulo: Experimento, 1994.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. **Reinventar a democracia**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPOSITO, Marília P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ações coletivas na cidade. **Tempo Social - Revista de Sociologia**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 161-178, 1993.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Tradução Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Tradução Pontes de Paula Lima. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *In: SCOZ, Beatriz et al. (Org.). Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-23.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

APÊNDICE A – QUADRO SÍNTESE

QUADRO SÍNTESE

| | |
|--|--|
| QUESTÃO CENTRAL: | COMO SE DÃO OS PROCESSOS DE (AUTO) FORMAÇÃO DE EDUCADORES ARTISTAS QUANDO NA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA MEDIADA PELO TEATRO? |
| PALAVRAS-CHAVES OU CATEGORIAS: TEATRO, (AUTO) FORMAÇÃO, DIALOGISMO. | |
| OBJETIVOS: | |
| GERAL | COMPREENDER como acontecem PROCESSOS de (auto)formação DIALÓGICOS mediados pelo teatro QUE ENVOLVEM EDUCADORES ARTISTAS, |
| ESPECÍFICOS | <p>1 Relacionar minha trajetória de (auto)formação com o movimento reflexivo e dialógico da pesquisa, no cenário de minhas criações dramática e cênicas.</p> <p>2 Buscar na história de vida e formação de sujeitos artistas em teatro, elementos PARA UMA REFLEXÃO SOBRE HETEROFORMAÇÃO, MEDIADOS PELOS contextos DIALÓGICOS da criação dramática e da encenação.</p> <p>3 Identificar e descrever elementos (ECO)formativos e dialógicos no contexto experiencial que traz a HISTORIA DE VIDA DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS ARTISTAS</p> <p>4 REFLEXIONAR SOBRE ELEMENTOS FUNDANTES DE UMA REFLEXÃO SOBRE AUTOFORMAÇÃO EM TEATRO, NO CONTEXTO DIALÓGICO DA CONSTRUÇÃO Dos ESPETÁCULOS TEMPOtEMPORÃO E Meire Love, na dança das ruas.</p> |
| SUMÁRIO | |
| CENÁRIOS DISCURSIVOS | |
| Capítulo I | |
| Caminhando para si: a história de vida e pesquisa - itinerários e margens | |
| A ATRIZ - DRAMATURGA NA CONSTRUÇÃO DE SI – itinerários e margens | |
| I. 1.CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA. | |
| ARTIGOS HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO (WEB); LIVRO JOSSO E NÓVOA; VASCONCELOS E MACEDO; ESCRITOS SOBRE ETNOCENOLOGIA E CORPO | |
| I. 2. CONVERSÇÕES SOBRE MINHA HISTÓRIA COMO ARTISTA DO TEATRO E EDUCADORA/ DISSERTAÇÃO DE TUTI SOBRE MEU PROCESSO CRIATIVO E TESE PARTE QUE ANALISA NOIADA e TEXTOS ESCRITOS (MEIRE LOVE, NOIADA, NEN E CHEIRO DO QUELJO) | |
| II. A cena aberta: ta heteroformação como problema | |

| |
|--|
| II. 1 68.COM.BR E TEMPOTEMPORÃO: HISTÓRIAS DE (AUTO)FORMAÇÃO EM TRABALHO DOCUMENTOS (HISTORIOGRAFIA E CONVERSAS SOBRE OS PROCESSOS CRIATIVOS FEITOS PELO AUTOR) JÁ COPIADOS |
| Capítulo II |
| Ricardo Guilherme em movimento: gerundiando a cena no teatro radical |
| (Biografia ou História de vida e formação focalizando o diálogo com a criação dramaturgica, a encenação e o personagem teatral.) |
| ENTREVISTA REALIZADA |
| II.1 |
| Capítulo III |
| A risca de giz ou em busca de uma estética do precário |
| Biografia ou História de vida e formação do Yuri, focalizando o diálogo coma criação dramaturgica, a encenação e o personagem teatral.) |
| ENTREVISTA REALIZADA |
| III.1 Iury Yamamoto e a construção do grupo Bagaceira de Teatro. ENTREVISTA REALIZADA E HISTORIOGRAFIA DO GRUPO REGISTRADA E PUBLICADA NA WEB |
| Capítulo IV |
| ABSOLUTIZANDO A AUTORIA - UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DIALÓGICOS E DE (AUTO) FORMAÇÃO MEUS, A PARTIR DA CENA MEIRE LOVE. |
| IV.1.OS PROCESSOS DIALÓGICOS QUE INSTARAM MEIRE LOVE: DO TEXTO DRAMATÚRGICO À CENA. ENTREVISTAS REALIZADAS COM RG E YURI |
| IV.2 NOVAS CONVERSACÕES E A MEIRE LOVE EM CENA: BUSCANDO UMA TRIANGULAÇÃO (os diálogos de Ricardo Guilherme e Iury Yamamoto com a peça Meire Love). ENTREVISTA REALIZADA COM RG, YURI YAMAMOTO E GRUPO QUE FEZ MEIRE |
| CONCLUSÕES |
| SUJEITOS DA PESQUISA: |
| HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO |
| PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA |
| PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: |
| HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO |
| DISPOSITIVO DE IMERSÃO TEATRAL: DIÁRIO DE TRANSCORPO, ENTREVISTAS DIALÓGICAS COM TEXTOS ESCRITOS E IMAGENS E DOCUMENTOS VÍDEO-FONOGRÁFICOS DA CENA TEATRAL |

APÊNDICE B – CHEIRO DO QUEIJO²: UM MOVIMENTO DE CRAKLINGUAGEM

Fonte: Autora.

² Encenação cheiro do queijo realizada na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará. Performer: Suzy Élide. Texto e encenação: Suzy Élide, 2012.



©R. Guilherme Lins



©R. Guilherme Lins

Fonte: Autora.