

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Verônica Veloso (orgs.)

**PEDAGOGIA DAS
ARTES CÊNICAS:
MÚLTIPLOS OLHARES
Vol. VII**

ISBN 978-65-88640-73-9
DOI 10.11606/9786588640739

São Paulo
ECA-USP
2022

Organização: Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Verônica Veloso

Revisão de texto: Tiago Cruvinel e Tikinet

Diagramação: Gustavo Nunes | Tikinet

Capa: Gustavo Nunes | Tikinet

Foto da Capa: Maíra Gerstner

**Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo**

P371 Pedagogia das artes cênicas [recurso eletrônico] : múltiplos olhares / organização Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Verônica Veloso. -- São Paulo : ECA-USP, 2022.
PDF (229 p.) : il. color. – (PPGAC ECA USP 40 anos ; 7).

ISBN 978-65-88640-73-9
DOI:10.11606/9786588640739

1. Teatro - Estudo e ensino. 2. Educação artística. 3. Ação cultural. 4. Público. I. Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros. II. Veloso, Verônica. III. Série.

CDD 23. ed. – 792.07

Elaborado por: Lilian Viana CRB-8/8308

Autorizo a reprodução parcial ou total desta obra, para fins acadêmicos, desde que citada a fonte, proibindo qualquer uso para fins comerciais.



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Escola de Comunicações e Artes

Diretora: Profa. Dra. Brasilina Passarelli

Vice-diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

Avenida Prof. Lício Martins Rodrigues, 443

Cidade Universitária CEP-05508-020

SUMÁRIO

O caminho se faz ao andar	5
Sacolejar a relação escolar: por uma mediação artística na escola	9
<i>Adriana Silva de Oliveira</i>	
Quem defende adolescentes queer nas escolas do estado de Minas Gerais?	27
<i>Tiago Cruvinel</i>	
Por uma ética amorosa: Lygia Clark, psicomotricidade e a experiência da cena	47
<i>Maíra Gerstner</i>	
Efeitos do falso na experiência artístico-pedagógica: da análise filmica à criação cênica da peça “B de Beatriz Silveira”	66
<i>Ines Bushatsky</i>	
O teatro em Campinas: um diagnóstico focado na segregação territorial e na violência urbana	83
<i>Márcia Cristina Baltazar</i>	
Ação cultural, teatro e o enriquecimento da vida pública	105
<i>Suzana Schmidt Viganó</i>	
Tornar-se espectador: primeiras experiências	129
<i>Maria Lúcia de Souza Barros Pupo</i>	
Processos de criação e vulnerabilidade social: Cia. O Grito	148
<i>Roberto Moretto</i>	
Cuerpos, afectos y vida: un teatro para estar junto a los niños: entrevista a Jorge Blandón	175
<i>Luvel Garcia Leyva</i>	
Em torno dos enunciados ou o que os enunciados mobilizam nas salas de aula e ensaio	201
<i>Filipe Brancalião Alves de Moraes e Verônica Veloso</i>	
Sobre as autoras e autores	226

EM TORNO DOS ENUNCIADOS OU O QUE OS ENUNCIADOS MOBILIZAM NAS SALAS DE AULA E ENSAIO

Filipe Brancalião Alves de Moraes

Verônica Veloso

Pensar terminologias é dar forma poética ao pensamento.
Giorgio Agamben

Conforme o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, enunciado é “uma exposição sumária” (ENUNCIADO, 2001) e, acrescentaríamos, uma exposição sintética e precisa, capaz de conduzir determinada ação ou experimentação, sem recorrer à explicação. Desse termo deriva a enunciação, o ato de enunciar. A enunciação tem a ver com a forma da apresentação de uma proposta a ser realizada por um coletivo; o modo de falar, de apresentar regras ou procedimentos de criação. Regras ou procedimentos podem ser enunciados de formas muito distintas, dependendo do sujeito enunciador e do contexto comunicativo, de modo que se trata de algo particular, pessoal. Não há modelos únicos de enunciação, no entanto, questões em torno do enunciado rondam frequentemente os processos de ensino e aprendizagem de quem conduz grupos e visa instaurar processos de criação.

O que se enuncia para propor uma prática ou experimentação cênica? Como se enuncia? Será que temos noção do que estamos efetivamente propondo ao lançar um enunciado aos nossos estudantes e/ou parceiros de criação? Como apresentar uma proposta? O que os enunciados mobilizam? Há diferentes enunciados para diferentes proposições? Por que escolhemos determinado jogo? Por que optamos por certos procedimentos de criação? Em que circunstâncias seria interessante inventar em conjunto um programa de ação? Reconhecer determinado enunciado como procedimento ou dispositivo altera os modos de operar da criação cênica? Existem situações em que é preciso exercitar saberes do corpo? Propor treinamentos? E quando o jogo pode também ser aquecimento? Em todas essas abordagens, improvisa-se? O que esperamos quando enunciamos determinado jogo ou procedimento de criação? Falar em procedimento é o mesmo que falar em dispositivo, regras do jogo ou programa de ação?

Movidos por esses questionamentos, nos propusemos, ao longo deste capítulo, a discutir alguns termos muito usuais no campo da Pedagogia das Artes Cênicas, identificados em nossa prática em sala de aula, sobretudo quando lidamos com a

formação de professores. A confusão recorrente desses termos nos levou a essa tentativa de “desembaraçar os fios” (referência ao artigo de mesmo nome de Maria Lúcia Pupo)¹, contribuindo para seu uso mais consciente na formulação de aulas e na proposição de ensaios, afinal, em ambos os contextos, processos de criação são instaurados.

Este texto traz consigo o legado de um glossário sem verdadeiramente sê-lo. Nele, organizamos nosso entendimento sobre quatro termos, associando-os a situações vividas em salas de aula e ensaio, citando referências bibliográficas e indicando publicações para que o leitor possa consultar as fontes e compreender nossos pontos de partida. Nossa intenção é buscar definições norteadoras e discuti-las no curso de sua própria construção, apresentando as contradições com as quais nos deparamos, sem gerar definições de categorias estanques e definitivas.

Escolhemos quatro termos que poderiam compor verbetes, caso este fosse um glossário sobre termos norteadores na formulação de enunciados. São eles: JOGO, EXERCÍCIO, DISPOSITIVO e PROCEDIMENTO. Escolher os termos para conduzir um processo é tarefa laboriosa e criativa, profundamente vinculada ao campo da invenção, da reflexão e do posicionamento político; trata-se da invenção de um encontro, de uma aula, de um ensaio, algo que precisa conjugar o prazer, o pensamento e a experimentação. Compreendemos que a reflexão acerca do uso de cada um desses termos (e de suas especificidades) é um caminho importante para que façamos escolhas conscientes ao planejar uma aula ou ensaio, potencializando o trabalho artístico e pedagógico e estabelecendo um vocabulário comum entre quem propõe uma prática e quem a experiencia.

Um enunciado pode encurtar o espaço entre o momento da proposição e a proposta em si. O sistema organizado por Viola Spolin é prova disso, uma vez que a autora se ocupa de evidenciar problemas relacionados à enunciação em uma aula de teatro. Ela cria distinções entre enunciado e instrução, de maneira ímpar, pautadas no momento da enunciação. No campo da Pedagogia das Artes Cênicas, é comum observarmos tais questões a partir da noção de jogo, da apresentação e legislação das regras, dos acordos coletivos, das delimitações espaço-temporais. No entanto, modalidades artísticas e discussões filosóficas mais recentes têm trazido novos termos para a sala de aula e de ensaio, ampliando as possibilidades de enunciação e, consequentemente, de criação. Isso não significa em absoluto descartar o jogo,

¹ “Para desembaraçar os fios”, texto publicado na obra *Para alimentar o desejo de teatro* (PUPO, 2015).

mas reconhecer seus desdobramentos, suas temporalidades e seus desvios. Discutir terminologias nos ajuda a revelar distinções e aproximações, friccionando definições e buscando a “forma poética do nosso pensamento”.

Sobre o jogo

O exame do fenômeno teatral à luz da dimensão lúdica ganha densidade quando recorremos a autores como Johan Huizinga (1971) e Roger Caillois (1967). Ao tratarem da natureza e do significado do jogo na vida humana ao longo de diferentes épocas e culturas, esses pensadores produziram ensaios que certamente abrem pistas férteis para aqueles que hoje se voltam para a reflexão em torno de processos de aprendizagem teatral.

Assim, Huizinga e Caillois descrevem o jogo como sendo uma atividade livre, gratuita, regrada, de caráter incerto, que cria ordem e é ordem, estabelecendo intervalos na vida cotidiana, ao mesmo tempo em que – característica especialmente relevante – abre espaços para a metáfora e para a ficção. Como se pode observar, essa caracterização da dimensão lúdica sem dúvida apresenta pontos de contato com o próprio teatro. (PUPO, 2001, p. 181).

A citação da professora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo nos apresenta o ponto de contato central entre a atividade lúdica e o teatro, motivo pelo qual o *jogo* passou a figurar como uma das principais modalidades do trabalho artístico e pedagógico. No contexto brasileiro, especificamente, as pesquisas pioneiras de Beatriz Ângela Vieira Cabral, Ingrid Dormien Koudela e Maria Lúcia Pupo foram responsáveis por fazer com que as modalidades lúdicas de criação e experimentação teatral ocupassem o primeiro plano das propostas metodológicas do ensino do teatro.

Figuram entre as principais referências da atividade lúdica no campo da Pedagogia das Artes Cênicas os Jogos Teatrais sistematizados por Viola Spolin, os Jogos Dramáticos de origem francesa e presentes nos escritos de Jean Pierre Ryngaert, o Drama Process de acepção inglesa e o Teatro do Oprimido, formulado por Augusto Boal. Cada uma dessas modalidades carrega consigo características específicas, mas com um ponto em comum: todas lidam com o *jogo* como linha mestra de seu processo de trabalho. Nesse sentido, mais do que examinar as especificidades de cada modalidade, buscaremos pensar o *jogo* em suas características gerais, de modo a refletir sobre o que estamos propondo ao enunciá-lo em sala de aula ou ensaio.

Conforme Huizinga (2014), o jogo é considerado um fenômeno cultural, ultrapassando os limites de uma atividade puramente física ou biológica. O autor estuda o *Homo ludens*, cuja característica principal é sua capacidade para jogar e não necessariamente produzir algo (*Homo faber*) ou ser capaz de realizar trocas de objetos ou valores (*Homo economicus*).

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 2014, p. 33).

Segundo a definição de Huizinga, a atividade de jogar apresenta-se como extracotidiana, cujos limites são estabelecidos por regras consentidas e compartilhadas por todos os jogadores. Desse modo, o que caracteriza uma proposta lúdica em teatro é, sem dúvida, o estabelecimento de regras para a experimentação cênica, circunscrevendo um tempo e espaço específico, diferente do cotidiano.

Ainda assim, um detalhe nessa definição é fundamental: o espaço criado pelo jogo é acompanhado pelo sentimento de tensão e alegria, atribuindo ao jogo uma qualidade de divertimento, entusiasmo e espontaneidade.

Um jogo é uma atividade cujas regras estabelecem os limites, mas que, justamente por isso, convida a uma grande liberdade de experimentação e criação. Ao apresentar essas regras estamos determinando um campo no qual os jogadores poderão inventar as mais diversas maneiras de conviver com elas, descobrindo e criando suas formas de expressão por meio do prazer e da imaginação.

Nas aulas de teatro e nas salas de ensaio, o jogo está presente de forma marcante, dividindo-se em duas principais categorias: os jogos "tradicionais" e os improvisacionais (DESGRANGES, 2006).

A primeira modalidade diz respeito àquelas atividades em que os participantes são convidados a colocar o seu corpo em ação sem que haja uma mediação ficcional. Trata-se, antes, de uma brincadeira, tal qual a de uma criança que brinca de pegar ou se esconder. Aliás, um clássico exemplo é o próprio "pega-pega", uma espécie de corrida em que um participante deve pegar os outros, que fogem dele. Essa brincadeira possui muitas variações, mas seu princípio é estabelecido por regras que definem diferentes funções aos jogadores (pegador e fugitivos), uma tarefa para cada um

(pegar e fugir) e os limites espaciais para que a brincadeira aconteça. Jogos como esse promovem a integração entre os participantes de um grupo, aquecem os corpos, geram disponibilidade e um ambiente propício para a criação.

Viola Spolin, ao formular o sistema de Jogos Teatrais, se apropria dos tradicionais jogos de salão e de rua para criar uma metodologia de ensino e investigação teatral. Ela comprehende que

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda em um copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e a interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer. (SPOLIN, 2001, p. 5).

Para Spolin, as regras definem um problema a ser solucionado, e é a partir daí que ela desenvolve seu sistema, transformando as brincadeiras em situações improvisacionais. Enquanto em um jogo tradicional, o problema a ser solucionado define um objetivo para sua realização sem a dimensão ficcional, a categoria dos jogos improvisacionais, à qual pertencem boa parte dos Jogos Teatrais, caracteriza-se justamente pela presença de um problema teatral a ser solucionado cenicamente. Os jogadores são então convidados a criarem situações ficcionais por meio da improvisação, tendo os aspectos da linguagem do teatro como os problemas que deverão solucionar.

O enunciado de uma proposta de jogo apresenta, assim, um aspecto do teatro que, circunscrito pelas regras, evidencia um foco de investigação cênica suficientemente restrito para que haja um ponto de concentração e, ao mesmo tempo, suficientemente aberto para que os jogadores tenham a liberdade de inventar as mais inimagináveis soluções para esse problema.

Essa forma de pensar o enunciado de um jogo improvisacional não se restringe aos Jogos Teatrais de Viola Spolin. Nas modalidades do Jogo Dramático ou do Teatro do Oprimido, por exemplo, as propostas de jogo se estruturam de maneira bastante similar, muito embora, haja algumas diferenças que mereçam destaque.

Além de enunciar um jogo como um problema a ser solucionado, Spolin, em seu sistema de Jogos Teatrais, lança mão de um outro recurso: a instrução. Trata-se de um expediente utilizado pelo proponente que, durante a improvisação, pode chamar a atenção dos jogadores para o foco de investigação sem que a cena precise

ser interrompida. A instrução “age como um guia enquanto se está trabalhando com um problema dentro de um grupo. [...] Ela é usada enquanto os jogadores estão trabalhando no palco” (SPOLIN, 2001, p. 26).

Para Spolin, a instrução é tão importante quanto o enunciado. Enquanto o segundo deve evidenciar o problema teatral a ser solucionado cenicamente, a primeira permite que o proponente do jogo interfira na improvisação, convocando os jogadores a se manterem atentos ao foco durante o próprio jogo.

Já Jean Pierre Ryngaert em seus escritos acerca dos Jogos Dramáticos, utiliza a palavra instrução como sinônimo de enunciado: trata-se da orientação a ser dada no início da proposta e que deve conter em si um indutor de jogo, ou seja, um elemento da linguagem teatral capaz de disparar a improvisação.

Ryngaert é bastante sensível e explícito ao descrever a importância do enunciado em seu processo de trabalho. Para ele, esse é o campo de pesquisa dos proponentes de jogo, um campo que exige rigor e cuidado, pois é definidor dos rumos da experimentação.

[...] A pesquisa começa pelo modo como o formador formula as instruções e as transforma. Na busca paciente de ligeiras modificações – na ordem das propostas, na verbalização das instruções, na apresentação de um jogo – consiste o interesse da pesquisa. (RYNGAERT, 2009, p. 113).

A fala de Ryngaert traz à tona a intencionalidade pedagógica por trás de uma proposição lúdica. Não se trata simplesmente de dar orientações vagas para o desenvolvimento de uma improvisação teatral, mas sim de refletir cuidadosamente sobre quais os elementos que constituem a proposição, quais os seus possíveis desdobramentos e qual o seu foco de investigação. O enunciado de um jogo, assim, precisa explicitar seu propósito de experimentação, de modo a ser um efetivo convite à diversão, investigação e invenção teatral.

Cabe, por fim, uma última ressalva: nos escritos dos diferentes autores que abordam as modalidades lúdicas de trabalho teatral, não raras vezes encontramos a palavra jogo como sinônimo de exercício. Essa compreensão parece estar ligada ao entendimento de que, por meio do jogo, os participantes de uma prática teatral exercitam suas habilidades e capacidades criativas. De fato, as propostas lúdicas fomentam a prática constante e sistemática da linguagem teatral, estruturando e proporcionando um processo de desenvolvimento para seus participantes.

Entretanto, optamos aqui por fazer a distinção entre esses termos. Em nossas experiências em salas de aula e ensaio, notamos que um dos efeitos do uso da palavra exercício, muitas vezes, é a diminuição do grau de espontaneidade dos participantes. Na tentativa de compreender esse efeito, recorremos às inúmeras linhas de pesquisa que se desenvolveram na área da Pedagogia das Artes Cênicas e identificamos que a palavra “exercício” ganhou conotação específica, bastante ligada a uma perspectiva técnica no estudo da linguagem do teatro. Desse modo, gostaríamos de propor essa diferenciação entre os jogos e os exercícios justamente porque reconhecemos diferenças no que se refere aos objetivos de cada proposição. Consequentemente, a maneira de enunciar um jogo, com vistas à experimentação e improvisação, será bastante diferente do modo de enunciar um exercício, que tenha como foco o aprofundamento em um aspecto técnico da atuação, por exemplo.

Sobre o exercício

O uso da palavra exercício é bastante corrente entre encenadores e pedagogos teatrais. Mas será que, de fato, são *exercícios* o que estamos propondo?

A palavra exercício está presente nas mais diversas práticas pedagógicas, em diversos campos do conhecimento. É senso comum que ela se refere a uma atividade que deve ser realizada para que possamos desenvolver novas capacidades na execução de algo, ou ainda, para que aperfeiçoemos nossas capacidades já existentes. A ideia de repetição também está presente nas práticas que denominamos “exercícios”. Eles seriam proposições que poderiam ser reproduzidas e repetidas. Pensem, por exemplo, nas tradicionais fichas de exercícios das aulas de matemática do Ensino Fundamental e Médio. Os exercícios ali propostos têm como horizonte o desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas matemáticos a partir do uso e aplicação de determinadas regras dessa área. Seguindo essa lógica, a noção de exercício aproxima-se da perspectiva de um treinamento, de uma preparação: por meio de um conjunto de exercícios, um estudante é levado a *treinar* suas habilidades matemáticas e, com isso, prepara-se para uma execução otimizada de determinada tarefa.

Mas de que modo essa noção aproxima-se do teatro? É fato que, na formação de atuantes, há uma dimensão de treinamento que não pode ser desconsiderada.

Quando pensamos nas salas de aula de um curso profissionalizante, por exemplo, treinar as habilidades de atuação é algo esperado. Nas salas de ensaio, de modo parecido, o exercício se faz presente por meio do treinamento em uma determinada linguagem ou proposição estética oferecida pela encenação. Mas quando pensamos nas salas de aula de teatro na educação básica, faz sentido falar em treinamento e exercícios?

Podemos encontrar a ideia de exercício como parte integrante de um treinamento nas formulações de Roberta Carreri, atriz do Odin Teatret, e de seu mestre e diretor Eugenio Barba. A história do Odin está intimamente ligada ao desenvolvimento de um processo pedagógico conduzido por seus próprios integrantes, todos, de algum modo, recusados em escolas de formação profissional. Além disso, o convívio de Barba com Jerzy Grotowski também foi definitivo para que o diretor italiano e seus parceiros de criação privilegiasssem as noções de treinamento e exercício em seu trabalho de formação. Na busca por estudarem o trabalho artístico de várias culturas, diretor, atrizes e atores se concentraram naquilo que podia ser transmitido pelos mestres de determinadas práticas artísticas como forma de desenvolver-se tecnicamente.

Tanto é assim que Roberta Carreri define a noção de exercício da seguinte maneira: "Os exercícios têm uma estrutura fixa que permite que sejam transmitidos: um início, um desenvolvimento e um fim" (CARRERI, 2011, p. 46). Já para Barba, o exercício está diretamente ligado ao trabalho físico, cujo objetivo é "se apropriar de certas competências, habilidades, modos de pensar e de se comportar que se manifestem em cena" (BARBA; SAVARESE, 2012, p. 131).

Na acepção desses artistas, é possível perceber que o aspecto técnico do exercício ganha destaque. Propor um exercício teria a ver com a *transmissão de uma estrutura fixa a ser apropriada com vistas ao desenvolvimento de certas habilidades*, eminentemente físicas. Por meio da repetição do exercício, os atuantes estariam *treinando* suas habilidades em busca de um melhor desempenho a cada nova tentativa. Diferentemente dos jogos, as regras de um exercício não definiriam um espaço de livre criação e investigação. Exercício e treinamento teriam, assim, um foco bastante circunscrito: o aperfeiçoamento.

Mas voltemos à questão: considerada essa perspectiva, faria sentido pensarmos em treinamento e exercício dentro das salas de aula da educação básica?

Nos estudos da Pedagogia das Artes Cênicas, o trabalho desenvolvido nas escolas de Ensino Fundamental e Médio não se destina à formação dos artistas da

cena. Desse modo, convidar os estudantes a se “exercitarem” em busca de um melhor desempenho pouco teria a ver com as práticas ali instauradas.

Ainda assim, podemos encontrar em Augusto Boal uma definição capaz de oferecer outro ponto de vista. De modo similar a Barba e Carreri, Boal também utiliza a palavra exercício como um modo de aprofundar o trabalho sobre a fisicalidade daquele que ocupa a cena. Entretanto, sua definição não valoriza o aperfeiçoamento técnico, mas abre a perspectiva de um trabalho de autoconhecimento:

[...] utilizo a palavra ‘exercício’ para designar todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e suas relações entre essas diferentes forças. Os exercícios visam a um melhor reconhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O exercício é uma *reflexão física* sobre si mesmo. (BOAL, 2011, p. 87, grifo do autor).

Nos escritos de Boal, o exercício também apresenta uma estrutura que propõe a reprodução e a repetição de uma mesma sequência de ações físicas, por exemplo. No entanto, seu foco se volta para o reconhecimento do próprio corpo, em um trabalho do atuante sobre si mesmo. Seguindo o autor, poderíamos pensar na presença de exercícios junto aos estudantes da educação básica, mas apenas se admitirmos que se trata de um processo de trabalho que se dedica ao desenvolvimento de habilidades às quais poderíamos chamar de “pré-expressivas”. Ou seja, aquelas em que o atuante não se dedica à criação de material cênico, mas busca reconhecer e desenvolver seu próprio corpo, suas potências e fragilidades.

Podemos citar como exemplo os exercícios musculares, propostos por Boal em seu livro *Jogos para atores e não atores*:

O ator, depois de relaxar todos os músculos do corpo e tomar consciência de cada um deles, concentrando-se nele mentalmente, andava uns passos, curvava-se, apanhava no chão um objeto qualquer – um livro, por exemplo – e, movendo-se muito lentamente, tentava memorizar todas as estruturas musculares que intervinham na realização desses movimentos. Em seguida, repetia exatamente a mesma ação, só que agora devia recorrer à memória, pois apenas fingia apanhar um objeto no chão, ativando e desativando os músculos ao se lembrar da operação anterior. (BOAL, 2011, p. 82).

Nesse exemplo, podemos verificar o uso de duas expressões comuns quando estamos falando de exercícios: *repetia* e *exatamente*. Embora Boal apenas descreva o exercício sem nos apresentar como enunciá-lo, é possível imaginar que a proposta envolve deixar evidente para os participantes que eles deverão *repetir exatamente* a mesma sequência de ações, colocando o seu foco na própria execução da ação e em seu desenvolvimento. Não se trata, portanto, da invenção de soluções cênicas para uma caminhada ou para apanhar um objeto no chão, mas sim de um *estudo* das cadeias musculares envolvidas na realização de determinado movimento. Para tanto, a repetição do movimento é imprescindível, e a busca do exercício é pela ampliação da consciência desse movimento a cada nova repetição.

Boal, aliás, apresenta sequências de exercícios e propostas de jogos não necessariamente identificando umas às outras. Uma leitura mais atenta de suas proposições permite perceber que quando Boal fala em exercício, não há dimensão de criação cênica, algo bastante presente nas suas descrições de jogos.

Seguindo a trilha traçada por Barba e Carreri, ou aquela traçada por Boal, cabe pensar na intencionalidade pedagógica daquilo que se propõe em sala de aula. Em ambos os casos, entende-se que o exercício carrega consigo a ideia de treinamento e repetição; resta saber se, ao enunciar nossa proposta, evidenciamos qual é o foco do trabalho a ser realizado: de um lado o aperfeiçoamento técnico, de outro a descoberta de si e de suas possibilidades físicas.

Há, ainda, outra acepção, oriunda dos estudos da filosofia da educação e que, nas palavras do professor Jorge Larrosa Bondía, também assume o exercício como prática preparatória, mas afasta-o da ideia de um trabalho feito exclusivamente sobre si mesmo.

Na antiga Grécia, a que inventa a escola, os exercícios se colocam, sobretudo, em relação aos atletas e aos soldados. Os atletas se exercitam no ginásio para a competição, mas ali a competição está suspensa, isto é, se fazem as mesmas coisas que na competição, mas sem competir. É nesse sentido que o exercício é pregar. E o mesmo poderíamos dizer dos soldados, que se exercitam para o combate sem combater, em uma série de atividades nas que o combate está suspenso, no qual se faz como se combatesse, mas sem combater. [...]

Mas o que é importante é que os estudantes não são atletas nem soldados, que os exercícios não têm nada a ver nem com a competição nem com o combate. [...] Os exercícios escolares devem conceber-se como ginásticas da atenção. Assim tem sido desde as origens da escola. Poderia ser feita, acredito, uma história da escola como uma história da invenção de exercícios de atenção. [...] Do que se trata é de chamar a atenção, de segurar

a atenção, de disciplinar a atenção, de criar sujeitos atentos. E atentos, sobretudo, ao mundo. Não a si mesmos, mas ao mundo. (BONDÍA; RECHIA, 2018, p. 174-175).

Para Bondía e Rechia, a escola é o lugar de excelência dos exercícios e, desde sua invenção, aqueles que a constroem dedicam-se à invenção de exercícios. Estes, por sua vez, mesmo sendo um trabalho de disciplinamento sobre a atenção do aluno (e, portanto, também um trabalho sobre si mesmo), devem ser executados, preferencialmente, como um trabalho de atenção ao mundo. Segundo essa perspectiva, o exercício é uma forma de desenvolver a atenção às coisas do mundo, sem que haja ainda o compromisso de responder às necessidades desse mundo. A prática do exercício permite que se suspenda o mundo para estudá-lo.

A perspectiva de Bondía nos leva, assim, a outra utilização do termo exercício nos processos pedagógicos das artes da cena. Trata-se da expressão *exercício cênico*. Comumente utilizada para denominar uma proposta de criação cênica, sua enunciação parece carregar justamente uma proposição de atenção ao mundo e à linguagem. Ao enunciar a proposta de um exercício cênico, a dimensão de elaboração de um discurso sobre o mundo ganha o primeiro plano, mas não apenas. Trata-se de um convite à articulação entre os pontos de vista dos estudantes criadores e as regras da linguagem cênica que estão sendo investigadas. Nesse sentido, a atenção se desenvolve mutuamente, sobre a linguagem e sobre o mundo, para além da sala de aula. Mas cabe uma ressalva: tal qual o exercício dos soldados que combatem sem combater, o exercício cênico funciona como uma apresentação teatral sem ainda o ser. A plateia, em geral, são os próprios companheiros de criação, o exercício não se abre para um público mais amplo. Essa suspensão das atividades como seriam no curso normal das coisas é indispensável para que o exercício funcione como estudo.

É nesse ponto que reconhecemos que a perspectiva do exercício cênico carrega ainda algumas outras contradições. A primeira delas diz respeito justamente à ideia de uma apresentação pública para além do grupo formado pelos participantes de uma aula ou ensaio. É comum assistirmos a trabalhos realizados por estudantes apresentados como exercícios cênicos. Tal forma de enunciação institui um compromisso muito maior e mais amplo do que a atenção requerida por um exercício restrito ao interior da sala de aula. A outra contradição vem à tona quando, mais uma vez, recorremos a Barba e Savarese:

Um exercício pode ser considerado um modelo de dramaturgia orgânica ou dinâmica. A dramaturgia é uma sucessão de eventos ligados entre si. Sua técnica consiste em fornecer uma peripécia para cada ação da obra. Por peripécia, entendemos uma mudança de direção e, consequentemente, de tensão. A dramaturgia não diz respeito somente à literatura dramática, às palavras ou à trama narrativa.

[...] Executar um exercício significa infundir vida a uma forma e a uma estrutura que não tem nada a contar. O aluno aprende a forma exata de cada fase, as suas sucessões, as precisas mudanças de tensão e direção. Por meio da repetição, ele restaura uma unidade orgânica caracterizada por um ritmo e um fluxo que variam o tempo todo. (BARBA; SAVARESE, 2012, p. 130).

Barba remonta ao trabalho de Stanislavski na formação de atuantes, em que o encenador russo propunha algumas estruturas dramatúrgicas que deveriam ser repetidas para que os atores e atrizes encontrassem a eficiência e a “verdade” na execução de suas ações. Mais uma vez, o que está em jogo é o aperfeiçoamento da cena teatral, o que, de certo modo, poderia, em um contexto artístico e pedagógico, relativizar a própria proposta de experimentação em curso. Em que medida a criação de uma cena seria um exercício? A liberdade envolvida na invenção de uma situação cênica corresponderia, de fato, à reprodução e repetição próprias à dimensão de um exercício? Grande parte das proposições em sala de aula e ensaio que se apresentam como exercícios não seriam propostas de improvisação?

Ao convidarmos nossos parceiros de criação para a realização de um exercício cênico, devemos considerar a carga semântica que a palavra exercício carrega consigo. Ainda que queiramos realizar um convite para a criação de uma cena que possa ser repetida e aperfeiçoada, cabe nos questionarmos se o peso da proposição não recairia sobre uma perspectiva demasiadamente voltada a melhores “resultados” a cada nova realização. Dito isso, caberia, ao mesmo tempo, nos questionarmos se estamos propondo os exercícios cênicos como um convite aos nossos estudantes e parceiros de criação para que exercitem a sua atenção, voltando-se muito mais para o árduo trabalho de elaborar a realidade, do que ocupar-se com uma meta a ser alcançada.

Dentro das salas de aula, a experimentação cênica abre espaço para o risco da improvisação, para a dinâmica de jogo e descoberta da linguagem, para a busca inventiva e investigativa de soluções para os problemas cênicos oferecidos. Desse modo, enunciar uma proposta de cena como um exercício ofereceria certa estrutura a ser repetida que poderia, por sua vez, restringir o campo de invenção dos estudantes à repetição de uma fórmula

já experimentada. A descoberta da linguagem cederia espaço para o aperfeiçoamento técnico, algo próprio aos ensaios de repetição de um espetáculo teatral. Nesse sentido, cabe nos questionarmos se, em nossas aulas, estamos realizando propostas de montagem e encenação – o que poderia se constituir como uma etapa do processo de ensino e aprendizagem, e não como o cerne sobre o qual o processo se desenvolve – ou se, de fato, estamos conduzindo processos de experimentação e investigação da linguagem cênica.

Sobre o dispositivo

Uma confusão bastante recorrente na sala de aula e ensaio é a proposição de procedimentos de criação como se fossem dispositivos. Esse termo é utilizado com frequência no campo das artes, seja na criação de encenações e *performances*, seja nos contextos de ensino e aprendizagem; na maior parte das vezes sem nenhuma menção às suas origens. Trata-se de um termo decisivo na estratégia de pensamento de Foucault, mesmo que ele não tenha chegado a uma definição precisa do termo. Foucault reúne em torno do nome dispositivo:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Mas é a investigação de Giorgio Agamben sobre esse conjunto heterogêneo que nos ajuda a aproximar o termo dos mecanismos de controle presentes na vida cotidiana, para além do espaço físico das prisões ou das instituições escolares, das leis e da filosofia; elementos como o cigarro, o computador ou aparelho celular, por exemplo, podem ser considerados dispositivos. Não é em vão que o celular foi o objeto escolhido para ilustrar a capa do livro intitulado *Qu'est-ce qu'un dispositif?* – em português, “O que é um dispositivo?”, versão francesa publicada em 2009². Ao demonstrar o quanto o

² Este artigo foi traduzido para o português na coletânea *O que é o contemporâneo? E outros ensaios* (AGAMBEN, 2009), edição que reúne importantes contribuições de Giorgio Agamben.

dispositivo pode aprisionar os indivíduos, o filósofo italiano propõe uma forma de defesa contra esse domínio total, convidando seus leitores a um exercício de dessacralização, de profanação dos dispositivos.

Acontece que esses dispositivos identificados na vida cotidiana não podem ser considerados simples objetos de consumo (celular, televisão, computador, carro), pois eles transformam personalidades, promovem mudanças de posição ou de função. “Eu chamo de dispositivo tudo o que tem, de uma maneira ou de outra, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2007, p. 31, tradução nossa)³. A pergunta que se coloca, portanto, é: qual estratégia devemos adotar no corpo a corpo cotidiano que nos liga ao dispositivo?

Gilles Deleuze também se debruça sobre esse termo. Comentando o conceito esboçado por Foucault, comprehende o dispositivo como um novelo, um conjunto de linhas de naturezas diferentes: linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação (DELEUZE *apud* KASTRUP; BARROS, 2009). Para Deleuze, dispositivos compreendem visíveis e dizíveis, em outras palavras, podem ser considerados “máquinas que fazem ver e falar” (DELEUZE *apud* KASTRUP; BARROS, 2009, p. 78). Como linha de subjetivação, podem inventar modos de existir. Virgínia Kastrup e Regina Benevides de Barros (2009), nesse artigo que analisam os movimentos-funções dos dispositivos na prática da cartografia, consideram dispositivos tanto a clínica quanto a oficina de práticas artísticas.

O alargamento do entendimento desse termo possibilitou que ele fosse popularizado também no campo dos processos criativos, condição que permitiu que outros conjuntos heterogêneos se formassem sob essa denominação. Em nossas práticas em sala de aula e ensaio, consideramos tanto o espaço quanto o tempo como dispositivos, pois são elementos capazes de moldar nossa conduta e ditar modos de agir. Nesse sentido, estamos de acordo com Kastrup e Barros ao considerarem uma oficina, uma aula ou um ensaio um dispositivo, na medida em que são demarcadores de espaço e tempo, capazes de dar contornos a uma experiência. Conforme as autoras,

³ “[...] j’appelle dispositif tout ce qui a, d’une manière ou d’une autre, la capacité de capturer, d’orienter, de déterminer, d’intercepter, de modeler, de contrôler et d’assurer les gestes, les conduites, les opinions et le discours des êtres vivants”.

oficinas de práticas artísticas “oferecem-se como espaços-tempos de visibilidade e enunciação” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 80); espaços de aprendizagem inventiva, nos quais têm lugar processos de invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2007); situações definidoras de agenciamentos de diferentes dispositivos.

Observamos ainda uma visão das autoras na qual consideram “o dispositivo [...] sempre uma série de práticas e de funcionamentos que produzem efeitos” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 81). Parece coerente afirmar que uma oficina contém uma série de práticas; no entanto, não precisamos considerar dispositivos todas as práticas desenvolvidas em uma aula ou ensaio. Notamos aí uma tendência a essa confusão recorrente entre o que nomeamos dispositivo e procedimento. No mesmo artigo, as autoras consideram uma entrevista realizada em um contexto de oficina de cerâmica como um dispositivo dentro de um dispositivo. Compreendemos, por um lado, o quanto uma entrevista pode se configurar como um novo regime de enunciação, uma situação na qual a pessoa entrevistada tem condições de inventar-se ou organizar-se subjetivamente, configurando-se como um dispositivo. Por outro lado, ela pode ter sido proposta como um procedimento pedagógico (e também de criação) direcionado a todos os envolvidos, como forma de aproximação dos participantes do processo. Assim, os modos de fazer ou de operar determinada materialidade podem perfeitamente estar associados a procedimentos de criação e não serem, necessariamente, dispositivos. Voltaremos à definição de procedimento a seguir.

Um texto, uma música, os aparatos tecnológicos, uma roupa, um objeto como uma cadeira, por exemplo, podem igualmente ser considerados dispositivos caso alterem ou condicionem os modos de agir, as opiniões e as condutas. Pensar se esses elementos podem colaborar na criação de novos ou outros regimes de visibilidade, enunciação e de subjetivação pode ser uma boa maneira de aferir se estamos diante de um dispositivo ou não. A título de exemplo, para aprofundar no contorno do que aqui reconhecemos como dispositivo, parece oportuno voltar ao espaço e ao tempo como dispositivos. A sala de aula, o ginásio, o pátio, um corredor ou o banheiro da escola seriam máquinas que fazem ver e falar de modo distinto. Do mesmo modo, os cinquenta minutos de uma aula também se constituem como um delineador do modo de operar, circunstância que difere de um ensaio de três ou quatro horas. É nesse sentido que podemos afirmar que ocupar uma sala de aula ou um ginásio promove diferentes invenções, assim como dispor de menos de uma hora ou de duas

ou três. Assim, a escolha dos dispositivos é determinante nos processos instaurados nas instâncias artísticas e pedagógicas.

Para ampliar a investigação acerca do “dispositivo”, consultamos o verbete redigido por Patrice Pavis em seu *Dicionário da Performance e do Teatro Contemporâneo*, no qual circunscreve tal discussão à ideia de dispositivo cênico. Assim, considera o dispositivo não uma máquina de fazer ver e falar, mas sim uma máquina para jogar ou representar; um “termo técnico para descrever ao mesmo tempo a forma da cena e a maneira como ela organiza o espaço segundo suas necessidades” (PAVIS, 2019, p. 82). Pavis traça o percurso histórico do termo, passando pela noção de *dispositivo psíquico* de Freud, de *dispositivo pulsional* de Lyotard até chegar à ideia de que a própria arte poderia se converter em um dispositivo, misturando o material e o conceitual, conforme os estudos de Daphne Le Sergent. Em seguida, ele retoma a posição de Agamben, que “prolongando a intuição de Foucault” convoca à dessacralização ou profanação dos dispositivos. E é esse ponto da compreensão do termo que Pavis desloca para a prática contemporânea do teatro: um espaço no qual seria possível “reunir materiais, hipóteses de leitura, a fim de produzir uma obra por combinatória e hibridez dos elementos, antes de desconstruí-la estabelecendo momentos em que ela se sacraliza, em que ela se simplifica e se deixa consumir demasiado facilmente” (PAVIS, 2019, p. 83).

Por fim, Pavis recorre aos estudos do professor francês Joseph Danan, segundo o qual “o dispositivo da encenação tornou caduca a distinção entre a peça e o material, pois o escritor e o ‘criador cênico’ não estarão mais separados radicalmente” (PAVIS, 2019, p. 84). Dessa forma, Danan atribui à definição de dispositivos cênicos a partilha da autoria da obra entre encenador e dramaturgo. Ou seja, na medida em que o encenador (ou professor) passa a propor dispositivos para a criação, ele passa a partilhar a autoria da encenação com quem inicial ou concomitantemente propõe o texto. Sabemos que, na contemporaneidade, múltiplos são os modos de operar de quem escreve, de quem propõe dispositivos cênicos e de quem os coloca em jogo. Portanto, mais do que atribuir estatuto de autoria para os encenadores, parece que a proposição de dispositivos dentro de um processo de criação cênica em sala de aula ou ensaio possibilita a formulação da ação em si, a definição de elementos que atravessam e moldam, modificam, estruturam a criação. Tal proposição, contudo, convoca diferentes modos de enunciação, pois a partir da escolha do dispositivo o condutor do processo articula o modo pelo qual os jogadores se relacionam com os procedimentos de criação. Voltaremos a essa questão ao aprofundar a discussão na última

parte deste capítulo. O que nós propomos como professores ou encenadores sob o termo dispositivo é tudo aquilo que funcionará como máquina de fazer ver, falar e jogar, alterando definitivamente os materiais de referência de uma criação cênica.

Em sua tese de doutorado, Julia Guimarães Mendes (2017) vai em direção similar, ao se debruçar sobre a noção de dispositivo cênico como um mecanismo estruturante da cena, mais ou menos visível aos espectadores e jogadores, que podem ser profissionais ou não. A pesquisadora destaca a relação dos dispositivos com aparatos tecnológicos e com formas de explicitar procedimentos para a ação ou a observação do público, sem necessariamente distinguir dispositivo de procedimento. Por vezes, ela trata ambos os termos de modo análogo; em outras ocorrências, ela refere-se ao dispositivo como a estrutura que permite que o procedimento seja revelado.

Centrados na criação/execução de tarefas/procedimentos simples e precisos, os dispositivos poderiam ser equiparados a uma técnica criada para permitir que qualquer um possa atuar nas artes cênicas. Ou como sugere Sánchez (2016), o que os dispositivos cênicos também fazem ver é uma “autoconcepção distinta de artista”, que passa a ser entendido como “engenheiro, promotor [...] ou assistente na atuação dos outros”. (MENDES, 2017, p. 283-284).

O que nos interessa, por fim, é a dimensão estruturante da cena determinada pelo dispositivo; trata-se de uma operação que pode ser repetida, explorada pelo outro (o espectador, por exemplo) ou ser desdobrada na vida cotidiana, quando saímos do espetáculo e continuamos lidando com o que o dispositivo mobilizou em cada um de nós. Por outro lado, a autora menciona situações cênicas nas quais o dispositivo foi deslocado de alguma organização social, como uma assembleia, por exemplo. Portanto, se nos propomos a importar dispositivos de teatralidade existentes na sociedade, o que incluiria a estrutura espaço-temporal e de regras de um jogo, estamos considerando o dispositivo a própria estrutura sobre a qual o jogo da cena será criado.

Sobre o procedimento

O termo procedimento tem sido cada vez mais recorrente nas práticas de aula e ensaio, sobretudo quando sucedido pela especificidade “de criação”. Quem discute o termo com precisão é Cecilia Salles, autora que se dedicou aos estudos dos processos

de criação em literatura, pintura e cinema baseada em uma *conceituação moderna da arte como algo transitório, fugaz e contingente*. Ressaltando o valor artístico dos rascunhos, esboços e croquis, a autora volta-se aos estudos da gênese para consagrar a *beleza da precariedade das formas inacabadas*. Em certa medida, falar em procedimento pressupõe lidar com modos de fazer, comandos ou instruções capazes de impulsionar uma ação. Ou seja, a definição de procedimentos de criação também está presente nos enunciados apresentados por professores ou artistas, inclusive na escola básica. Mesmo quando os artistas não explicitam conscientemente suas escolhas, podemos deduzir os procedimentos de criação utilizados por eles ao analisar composições visuais, cênicas e sonoras. Cecilia Salles se refere aos procedimentos de criação ou procedimentos artísticos como recursos criativos, às vezes como mecanismos.

Os recursos ou procedimentos criativos são esses meios de concretização da obra. Em outras palavras, são os modos de expressão ou formas de ação que envolvem manipulação e a consequente transformação da matéria-prima. [...] Os procedimentos artísticos seriam os agentes responsáveis pela metamorfose ou pela construção artística. (SALLES, 2011, p. 108).

Segundo a autora, são os procedimentos ou recursos criativos que atam a forma ao conteúdo, atuando como elementos mediadores. Ou antes, os sentidos criados na lida com determinada materialidade dependem do modo como a operamos. “Há uma ligação entre a escolha desses recursos, a matéria-prima selecionada e, naturalmente, as tendências do processo ou buscas do artista” (SALLES, 2011, p. 109). Seguindo essa linha, Cecilia Salles recolhe exemplos em diferentes produções artísticas, como a verticalidade das formas de Giacometti, a sintaxe de Proust, as pinceladas de Van Gogh ou o modo de explorar a luz de determinado fotógrafo. Todos esses modos de operar seriam, portanto, procedimentos de criação, e não dispositivos.

Aproximando-se do campo da criação cênica, podemos apreender com mais precisão o que pode ser visto como diferença entre dispositivo e procedimento. A autora toma como exemplo um procedimento adotado por Godard para revelar a solidão dos seus personagens: o uso de longos planos fixos. Apoiada nos estudos de Luiz Roberto Galiza, ela discorre a respeito do procedimento utilizado de modo recorrente por Robert Wilson: a câmera lenta. Ao recorrer a esse procedimento, Bob Wilson amplia as imagens da vida cotidiana, transformando seu aspecto usual em mágico, “partindo

da crença de que podemos observar melhor aquilo que temos condições de examinar minuciosamente e por um período prolongado" (SALLES, 2011, p. 110-111).

A autora ainda chama nossa atenção para a distinção entre técnica e procedimento. Determinados artistas podem ter condições técnicas similares – isso pode ser melhor percebido nas artes visuais ou na música – e recorrer a procedimentos criativos distintos. Se voltamos às pineladas grossas de Van Gogh, parece nítido o que estamos buscando discernir: não se trata de uma técnica específica da qual outros pintores não dispõem, mas da opção por um modo de pintar, um procedimento, que acaba por caracterizar a criação desse pintor. Menos por uma genialidade excessivamente mencionada e talvez mais pela insistência em destriñchar um procedimento, por um gosto pela repetição (um exercício?) ou mesmo pela obsessão por agir sempre do mesmo modo.

Friccionando tal noção à dimensão do dispositivo, podemos recorrer a um exemplo corriqueiro vivido em um processo de criação com um grupo de estudantes de Licenciatura em Artes Cênicas. Os estudantes realizavam parte de sua formação em modelo remoto, no segundo ano da pandemia. Criavam com suas cadeiras, objeto recorrente em todas as casas e absolutamente presente em todas as aulas transmitidas pelo computador. As cadeiras em questão, assim como os computadores e a plataforma Zoom, foram tomadas como dispositivos, e não como objetos cotidianos. Eles se tornaram meios para a exploração dos corpos, o chão do "palco", o objeto que leva do estado de prosa ao estado de poesia, um disparador de modos de operar e se relacionar.

Nem todos os objetos presentes no enquadramento do Zoom foram considerados dispositivos, somente a cadeira, para essa circunstância específica. A mesa permaneceu como uma mesa, as paredes e a estante de livros também. São procedimentos todos os enunciados destinados aos estudantes anunciando como lidar com a cadeira, o que fazer na e com a cadeira, como relacionar-se com ela. *Esses modos de agir ou operar são os procedimentos de criação* e todos se relacionam com esse dispositivo: a cadeira. É certo que outros dispositivos se mantinham operantes, como o computador e a referida plataforma que nos conecta. Desse modo, o dispositivo seria dado a partir da escolha do condutor, sem necessariamente ser enunciado. E sua exploração ocorre por meio de procedimentos (estes sim, enunciáveis), tais como: enunciados que convidam a aproximar a maior parte do corpo da cadeira; mover-se sem tocar os pés no chão; ocupar o espaço embaixo ou em cima da cadeira; emitir um texto para ela, sobre ela, contra ela. Se por um lado a cadeira modifica o modo de

cada um se comportar, por outro, ela também representa uma delimitação espacial, sob uma condição de tempo específica, para que uma experiência se efetive.

Mais um exemplo pode ser relevante para a compreensão do quanto o enunciado está mais diretamente relacionado ao procedimento do que ao dispositivo. Ao jogar com uma máscara de papel (pedaço de papel com um retângulo recortado no meio) para enquadrar espaços cênicos em oposição a um ponto de vista e não com a câmera do celular, por exemplo, enunciados específicos se fazem presentes. Em função da materialidade desse dispositivo ser relativamente precária, instruções como “envolva o seu corpo na exploração do espaço”, “aproxime-se e distancie-se dos recortes observados” ou “aproxime ou distancie a máscara do seu rosto para produzir o efeito do zoom” são necessários, o que não ocorreria se a opção fosse a câmera do celular. Ou seja, podemos lançar mão dos mesmos procedimentos de criação, mas dependendo do dispositivo, os enunciados serão modificados.

Outro termo bastante explorado contemporaneamente, sobretudo a partir do momento em que as artes da cena são atravessadas pelas manifestações performativas, é o *programa de performance*. O *programa* também é um enunciado: algo que é dito ou escrito antes de se colocar em movimento uma experimentação. Ele poderá ser ou não explicitado pelo artista, assim como pode conter instruções ou intenções de ação destinadas ao próprio artista, a quem presencia a ação (que poderá ou não ser considerado um espectador) ou a ambos.

Sugiro que a desconstrução da representação, tão fundamental na arte da performance, é operada através de um procedimento composicional específico: o *programa performativo*. Chamo este procedimento de “programa” inspirada pelo uso da palavra por Gilles Deleuze e Félix Guattari no famoso ensaio “28 de Novembro de 1947 – Como Criar Para Si um Corpo sem Órgãos”. Neste texto os autores sugerem que o programa é o “motor da experimentação”. Programa é motor de experimentação porque a prática do programa cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa. Programa é motor de experimentação psicofísica e política. Ou, para citar palavra cara ao projeto político e teórico de Hannah Arendt, programas são *iniciativas*. (FABIÃO, 2013, p. 4).

No trecho acima, Eleonora Fabião reconhece o programa de ação como um procedimento composicional ou, antes, um conjunto de procedimentos, de modos de operar e agir que colocarão a ação em curso. Esse “motor da experimentação” é

uma combinação do que será realizado, com quem poderá ou deverá agir e algumas pistas sobre como se portar. Quando Eleonora traz a dimensão da iniciativa, ela se refere às intenções de quem age imerso necessariamente em um contexto político, ou seja, é como se o procedimento se tornasse menos “neutro”, talvez até menos “ingênuo”, pois há um compromisso implícito na proposição desse procedimento com o contexto sociopolítico no qual a ação se projeta. A intenção de um procedimento pode ser apenas a de promover um efeito cênico, contudo, a partir do momento em que lemos a lentidão de Bob Wilson como uma crítica à velocidade impregnada nas visualidades produzidas nos nossos dias, notamos que a discussão sobre os procedimentos não se limita a uma investigação sobre as potencialidades da linguagem. Há implicações políticas presentes na escolha de diferentes procedimentos de criação, pois estamos colocando em jogo a experimentação de condutas, de modos de agir e experimentar o tempo, o espaço, a relação com o outro e nossas leituras de mundo. Nesse sentido, o programa de ação é um planejamento de tempo compartilhado, de tempo útil de vida.

[...] o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. Ou seja, a temporalidade do programa é muito diferente daquela do espetáculo, do ensaio, da improvisação, da coreografia. [...] É este programa/enunciado que possibilita, norteia e move a experimentação. Proponho que quanto mais claro e conciso for o enunciado – sem adjetivos e com verbos no infinitivo – mais fluida será a experimentação. (FABIÃO, 2013, p. 4).

A questão da enunciação aparece explicitamente ao se refletir a esse termo, mesmo que não se trate de uma enunciação oral da ação pelo artista, como acontece em um enunciado proferido por um professor ou artista em processo coletivo de criação. Embora observemos estruturas bastante diversas nos modos dos artistas organizarem seus programas, há, de forma ampla, uma simplicidade associada à sua redação. Ainda que nem todos os artistas o redijam ou o revelem explicitamente, frequentemente o programa pode ser deduzido a partir da experiência de observação e análise de uma ação. Eleonora insiste na concisão do enunciado, na ausência dos adjetivos (o que implicaria em não definir modos de agir) e na opção por colocar os verbos no infinitivo (o que muito raramente aconteceria em uma situação de sala de aula). Para uma de suas performances mais

conhecidas, a artista e pesquisadora propõe o seguinte programa: “Sentar numa cadeira, pés descalços, diante de outra cadeira vazia (cadeiras da minha cozinha). Escrever numa folha grande de papel: CONVERSO SOBRE QUALQUER ASSUNTO. Exibir o chamado e esperar” (FABIÃO, 2015, p. 12).

O modo pelo qual Eleonora apresenta sua iniciativa corresponde perfeitamente ao que ela preconiza. Uma ação sintética e sistemática (pois propõe um enunciado único para todas as pessoas), mobilizada por um conjunto restrito de dispositivos e procedimentos. As cadeiras da cozinha e o cartaz com a inscrição são seus dois dispositivos, sem contar com o espaço público no qual ela se encontra e com o tempo do qual ela dispõe. Outros dispositivos podem estar em jogo na realização de suas ações, por exemplo, o evento no qual ela atua, a câmera fotográfica que registra encontros fortuitos, a estrutura que se define a partir desse conjunto de dispositivos. Tirar os sapatos no espaço público é um modo de ficar à vontade, de sentir-se em casa e desconstruir o corpo habituado a “armar-se” para habitar a rua. Depois sentar-se na cadeira de sua cozinha, convidar um passante para conversar sobre qualquer assunto representa a escolha de modos de agir, podendo ser considerados, portanto, os procedimentos de criação detalhadamente articulados para acionar o inimaginável, para lidar com as ansiedades da espera, para correr risco e marcar encontros com o acaso.

Porém, o modo que nos apresenta Eleonora Fabião não é o único para se apresentar um programa de ação, nomeado por alguns artistas como protocolos ou procedimentos para a ação. Francis Alÿs, por exemplo, nomeia seus programas como “procedimentos”, os quais também são redigidos de modo sintético, variando a pessoa enunciadora. Em alguns programas, ele fala em primeira pessoa (“Compro uma Beretta 9 mm”), em outros, usa a terceira pessoa do singular (“o coletor magnético faz um passeio cotidiano pelas ruas”), ou ainda a segunda pessoa do plural (“Ao chegar a uma cidade nova, caminhem buscando alguém que poderia ser você”). De forma distinta, Regina Galindo expõe seus enunciados de modo menos conciso, incluindo reflexões sobre contextos históricos ou ainda citações de pessoas reais com as quais se relaciona em suas ações. Trazemos esses outros artistas para afirmar que a proposição de Eleonora não é definitiva e não se trata de um formato ou possibilidade única para a redação de programas de ação. Em última instância, o que esses diferentes formatos denotam são diferentes modos de ver e agir.

Considerações momentâneas

Uma das definições de dramaturgia, em seu sentido mais amplo, caracteriza essa área das artes da cena como aquela responsável pela tessitura dos diversos sentidos de um discurso cênico. Desse modo, a própria noção de dramaturgia amplia-se para além da escrita do texto teatral, e é possível falarmos em dramaturgia da encenação, dramaturgia do ator, dramaturgia do jogo, dramaturgia sonora.

Se dilatarmos ainda mais essa definição poderíamos pensar em uma dramaturgia do encontro: a tessitura de sentidos que costuramos ao realizarmos as nossas propostas e enunciá-las em uma aula ou um ensaio. A dramaturgia do encontro vai além do planejamento. Sem dúvida, ao elaborá-la, escolhemos a sequência de nossas proposições de modo intencional a fim de criar uma dinâmica para a experimentação e a investigação teatral. Mas também nos dedicamos a escolher com rigor e cuidado a natureza das propostas que pretendemos fazer, a intencionalidade pedagógica por trás delas e o modo como pretendemos enunciá-las. Ocorre ainda de essa dramaturgia ser definida no calor do encontro, na contramão do planejamento, a partir de alguma dúvida que surge, da menção de algum jogo ao nos referirmos à aula anterior, de certo desconforto ou desconhecimento do grupo manifestado no início de uma aula ou ensaio. Ou seja, a dramaturgia do encontro abarca também a percepção de como jogos, exercícios ou procedimentos de criação são recebidos no grupo para o qual tais enunciados se destinam. Muitas vezes é o correr dos acontecimentos que dita os rumos dessa dramaturgia.

De toda forma, é a enunciação de uma proposta que carrega consigo todos esses elementos. Ao enunciar um jogo, explicitamos suas regras e a natureza da improvisação para a qual se faz o convite. A enunciação de um exercício, por sua vez, deve evidenciar o aspecto sobre o qual se pretende que os participantes dediquem sua atenção e se aperfeiçoem. Já enunciar um procedimento solicita que o professor cuide do modo como pretende que os participantes realizem uma sequência de trabalho e revela o que se pensou em um caminho específico para a criação de um movimento ou cena. Quanto ao dispositivo, sua definição ou escolha denota um recorte preciso sobre o qual a criação se dá, em que termos, em diálogo com que elementos, princípios e posições político-sociais.

De modo amplo, o que se pode afirmar é que não há jogo, exercício, procedimento ou dispositivo correto. Antes disso, tais escolhas estão intimamente

relacionadas aos materiais de referência que norteiam a criação de um encontro. O que interessa, portanto, é que tais escolhas sejam conscientes e que, em alguma medida, a reflexão sobre tais terminologias amplie nosso repertório de ação e nos ajude a pensar melhor sobre o que dizemos quando coordenamos uma sessão de trabalho. Propor um enunciado, em última instância, é um ato performativo, que requer concisão e precisão (como um programa de ação). Propor um enunciado contém uma dimensão criativa, trata-se de um princípio criativo, detonador de rumos, de encaminhamentos que são definitivos para o curso do ensaio ou da aula. Poderíamos dizer que a composição de uma aula tem a ver com a elaboração de um programa de ação.

Ao longo desta escrita dialógica, acompanhada de uma produção a quatro mãos, nos deparamos com frequência com exemplos que poderiam ser utilizados para definir jogo ou exercício, procedimento ou dispositivo. Sabemos que um texto não é suficiente para estancar todas as dúvidas e colocar todos os pingos nos "is". Do mesmo modo, não tínhamos a pretensão de definir caixas estanques capazes de dimensionar o que é um jogo ou um modo de operar. Para nós, o exercício desta escrita possibilitou colocar tais termos em movimento e reafirmar tanto a função artística e inventiva da enunciação em sala de aula quanto a função pedagógica da enunciação na sala de ensaio. Daí o cuidado ao colocar aula e ensaio de modo paralelo, pois acreditamos que mergulhar nos processos artísticos é campo de interesse dos professores e professoras, assim como refletir sobre a instauração de processos de criação perpassa necessariamente uma dimensão pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. **Qu'est-ce qu'un dispositif?** Paris: Payot et Rivages, 2007.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator:** um dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Realizações, 2012.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- BONDÍA, Jorge Larrosa; RECHIA, Karen. **P de professor.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

CARRERI, Roberta. **Rastros**: treinamento e história de uma atriz do Odin Teatret. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

ENUNCIADO. In: DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2001.

FABIÃO, Eleonora. **Ações**: Eleonora Fabião. Rio de Janeiro: Tamanduá Arte, 2015.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **ILINX**: revista do LUME, Campinas, n. 4, p. 1-11, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

HUIZINGA, Johan. **Homo Iudens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MENDES, Julia Guimarães. **Teatros do real, teatros do outro**: os atores do cotidiano na cena contemporânea. 2017. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de performance e do teatro contemporâneo**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

PUPO, Maria Lúcia. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta**, São Paulo, v. 1, p. 181-187, 2001.

PUPO, Maria Lúcia. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Editora da Fapesp, 2011.

SPOLIN, Viola. **Improvização para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.