

EM FOCO

O PROCESSO DE CRIAÇÃO COMO METODOLOGIA: A SALA DE AULA DE ESTUDOS CORPORAIS PARA O ATOR

*THE CREATION PROCESS AS METHODOLOGY: THE
CLASSROOM OF BODY STUDIES FOR THE ACTOR*

*EL PROCESO DE CREACIÓN COMO
METODOLOGIA: LA CLASE DE ESTUDIOS
CORPORALES PARA EL ACTOR*

MÔNICA MEDEIROS RIBEIRO
DAYANE LACERDA QUEIROZ

RIBEIRO, Mônica Medeiros; QUEIROZ, Dayane Lacerda.
O processo de criação como metodologia: a sala de aula de estudos
corporais para o ator.
Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **31-53**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.25074>

RESUMO

A prática corporal do ator, no âmbito do bacharelado em Teatro, tem seu lugar privilegiado nas disciplinas destinadas ao treinamento corporal, que compõem os currículos de graduação em Teatro no Brasil. Danças, práticas somáticas, treinamentos orientais, mimesis corpórea, mímica corporal dramática, técnicas circenses, práticas da pré-expressividade, capoeira e experiências da tradição são fontes recorrentes para a elaboração de treinamentos corporais para o estudante de Teatro. Observamos a necessidade de vincular os treinamentos corporais ao processo de criação da cena propriamente dita. Por meio deste artigo, apresentamos o relato e a problematização da experiência docente no processo de criação gestual, como parte do treinamento corporal, a partir do que denominamos de “narrativas do eu” para a composição de uma cena teatral no âmbito sala de aula de Estudos Corporais, do bacharelado em Teatro da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Com o objetivo de promover a reflexão acerca do processo de criação como metodologia, recorreremos à análise e interpretação dos registros dos cadernos de professor e à rememoração da disciplina de Estudos Corporais. A partir das narrativas do eu, os estudantes cartografaram acontecimentos vivenciados e corporificaram o rememorar em partituras de movimentos. O processo de criação, composto pela experimentação e cartografia, revelou a necessidade da presença desejante dos estudantes e do trabalho com o não saber por parte do professor.

PALAVRAS-CHAVE:

Metodologia. Pesquisa.
Processo de criação.
Estudos do corpo.
Professor.

ABSTRACT

The actor's corporal practice, in the scope of bachelor courses in Theater, has its privileged place in disciplines aimed at corporal training, which are part of the curriculum of such courses in Brazil. Dances, somatic practices, eastern trainings, corporeal mimesis, dramatic corporal mime, circus techniques, pre-expressive practices, capoeira and experiences from the tradition are recurrent sources in the development of corporal trainings for Theater students. We have noticed the necessity of linking corporal trainings to the creation process of the scene itself. In this article, we present a report and the questioning of the teaching experience in the process of gestural creation, as part of the corporal training starting from what we denominate “narratives of the self” for the composition of a theatrical scene in the scope of Body Studies classroom in the bachelor course in Theater of School of Fine Arts, Federal University of Minas Gerais. Aiming at promoting the reflection regarding the process of creation as a methodology, we resort to the analysis and the interpretation of professor's notebooks records and to the recollection of the discipline Body Studies. Starting from the narratives of the self, the students mapped situations they experienced and they embodied recollections into scores of movements. The creation process, composed by experimenting and mapping, revealed the necessity of the willing presence of the students and of the professor's work with the not knowing.

KEYWORDS:

Methodology. Research.
Creation process. Body
Studies. Professor.

RESUMEN

La práctica corporal del actor, dentro de la licenciatura de teatro, tiene un lugar privilegiado en las disciplinas dirigidas al entrenamiento corporal, que constituye los planes de estudio de teatro de pregrado en Brasil. Las danzas, las prácticas somáticas, los entrenamientos orientales, la mimesis corporal, el mimo corporal dramático, las técnicas de circo, las prácticas pre-expresivas, la capoeira, las experiencias tradicionales son fuentes recurrentes para el desarrollo de entrenamientos corporales para el estudiante de teatro. Notamos la necesidad de vincular el entrenamiento corporal con el proceso de creación de la escena misma. Por intermedio de este artículo, presentamos la problematización de la experiencia docente en el proceso de creación gestual, como parte del entrenamiento corporal, a partir de lo que llamamos narraciones de sí para la composición de una escena teatral dentro del aula de Estudios corporales, del curso de Teatro de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais. Para promover la reflexión acerca del proceso de creación como metodología, recurrimos al análisis e interpretación de los registros de los cuadernos de las docentes y al recuerdo de la disciplina de los Estudios corporales. A partir de las narraciones de sí, los estudiantes mapearon eventos experimentados e incorporaron el recuerdo en partituras de movimiento. El proceso de creación, que consiste en experimentación y cartografía, reveló la necesidad de la presencia deseosa de los estudiantes y el trabajo del profesor con el no saber.

PALABRAS CLAVE:

Metodología. Pesquisa. Procesos de creación. Estudios corporales. Maestro.



INTRODUÇÃO

CAMINHO, PERCURSO E MODOS DE FAZER pertencem à compreensão de metodologia no âmbito acadêmico que não se interessa pela padronização e normatização de processos de construção de conhecimentos e saberes. Cássio Hissa (2002) nos convida a compreender a metodologia como um conjunto de práticas a ser transformado em roteiro que organiza o pensamento na pesquisa. Assim, metodologia nos aponta uma direção. O planejamento de uma aula de corpo no curso de teatro pode, então, ser problematizado para escapar do binômio técnica-criação rumo à associação liberdade-imprevisibilidade-processo de criação. A partir do que pleiteia Philippe Meirieu, podemos associar desejo e sonho com vontade de aprender. O andarilho em formação na universidade aprende por vontade e, talvez, por perceber a própria necessidade de construção de sonhos. É o sonho que move o caminhar rumo à constituição da consciência de um saber-fazer, o qual se tornará um modo de vida.

Arte e vida para o artista são instâncias que se correlacionam a ponto de ser difícil sua distinção. A vida dos sujeitos gera a possibilidade da existência de materialidade artística esteticamente posta no mundo. Materialidades cênicas viabilizam a concretude do pensamento e sentimento daquele que fala pelo teatro. Sujeitos que “teatram” (KARTUN, 2009 apud DUBATTI, 2011, p. 51) como modo de existência. No ato artístico, está o registro da experiência de vida do

sujeito que o criou, tornando-se esse ato referência de seu autor, podendo ser ainda pensamento, objeto, movimento, texto sobre o mundo. Assim, gostamos de pensar que um jovem que ingressa em um curso de arte busca articular pensamentos e sentimentos sob a forma de materialidades poéticas. O treinamento corporal, no âmbito do saber teatral, é passível de cultivo disciplinado e atento por parte tanto do estudante quanto do professor em constante atualização de seu saber-fazer em sala de aula.

Este texto trata da reflexão decorrente e do relato da experiência de prática docente na disciplina Estudos Corporais A, do curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).¹ Consideramos fundamental o exercício da invenção didática, a partir de Meirieu (1998), com o propósito de confrontar caminhos já percorridos, não com a intenção de revivê-los, mas sim de inventá-los outra vez. Vale lembrar que inventar tem, em sua origem etimológica, a proposta de composição com restos, constituindo-se, assim, uma prática de problematização, de criação recursiva sobre elementos artísticos. Portanto, apostamos na abertura de espaço para o não saber em relação ao planejamento da disciplina e de sua realização. Aqui, é necessário esclarecer que o não saber não se refere a um *laissez-faire* das ações docentes ou discentes e, tampouco, à aleatoriedade na escolha de caminhos para a orientação da experiência de aprendizagem na sala de aula.

Estamos interessadas na pesquisa como operação fundamental da prática docente. Partimos da tentativa de constituição do professor-pesquisador na sala de aula – portanto, um professor que investiga, experimenta mais que aplica diretamente práticas metodológicas conhecidas. De todos os modos, sempre partimos de nossas experiências, o que impede a compreensão de nossa proposta relacionada a uma atitude que ingenuamente não trabalharia com os saberes já construídos pelo docente. No entanto, nos interessamos pelo planejamento que abriga brechas para o não saber, que não é conclusivo e é composto de momentos-guias, de pistas.

O não saber também se refere aqui à construção de uma aula aberta e flexível aos acontecimentos decorrentes do caminhar ao longo do semestre. Como bem diz Hissa (2013, p. 126), “Criar, na pesquisa – criar a pesquisa, – é criar metodologias”. O docente que tem a pesquisa como base de suas escolhas didático-metodológicas

1 No segundo semestre do ano de 2015, a disciplina Estudos Corporais A foi ministrada com a colaboração da mestranda, também autora deste texto, que realizou estágio-docência pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UFMG. A pesquisa da referida estudante trata do estudo da autobiografia nas performances corporais cênicas.

traz a criação para o centro do processo pedagógico. Se a metodologia depende do objeto de estudo e, no caso da sala de aula em questão, esse objeto vai surgindo aos poucos no decorrer do semestre, então a metodologia também se constrói processualmente. Esse deslocamento faz coincidir o objeto com a metodologia, uma vez que, sendo uma disciplina artística, pressupõe-se que seu conteúdo/objeto da pesquisa esteja relacionado à criação, invenção. O que estamos propondo é que o modo de lidar com esse conteúdo – que se constitui dos processos e resultados da criação gestual – seja também movido pela criação. Dissolvem-se as excessivas distinções entre centro e margem na prática do professor em sala de aula, possibilitando um campo mais reticular para componentes da ação pedagógica – conteúdos, metodologia, didática, professor e estudante. Reiteramos, assim, a condição do professor como artista da sala de aula,² artista-pesquisador que cria enquanto desenha seus procedimentos pedagógicos numa sala de aula que existe para ser laboratório de investigação, tanto para o estudante quanto para o docente.

Partimos da rememoração da experiência docente vivida na sala de aula em questão e do estudo dos cadernos de professor para refletir sobre o processo de criação como metodologia.

2 É fundamental acrescentarmos que tal atributo (artista) não se restringe ao professor de arte. O que pretendemos reforçar é a qualidade inventiva que porta flexibilidade, capacidade de adaptação e de apropriação em toda ação docente que considera o estudante como sujeito ativo na experiência de ensino-aprendizagem.



SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO

Para que a condução da disciplina seja operada a partir da atitude de pesquisa, constituinte do que compreendemos sobre o processo de criação como metodologia de ensino-aprendizagem, a sala de aula precisa ser compreendida como um laboratório. Lugar de trabalho, de ensaio, do exercício prático-teórico da criação artística, a sala de aula da disciplina Estudos Corporais A, do curso de graduação em Teatro da UFMG, faz-nos considerar a importância de os estudantes praticarem a experimentação artística com objetivo de ampliar sua experiência de movimento do corpo poético em situação cênica. Tratar com

a experimentação implica considerar fortemente o imprevisto, o acaso, os deslocamentos, as rupturas e também os achados, as coincidências. Experimentar é por nós compreendido como ação prioritária de um processo de criação.

O corpo poético é um estado corporal resultante de um salto ontológico operado pelo ator, quando os corpos biológico e social se desnaturalizam, sem desaparecer, a partir da sua transformação em direção a uma nova forma do ente poético. (DUBATTI, 2011) Desse modo, é a partir dessa passagem de certa naturalidade do corpo a um estado corporal em *poiesis* que procuramos a emergência de poeticidade no gesto e no movimento num ambiente cênico de sala de aula. É importante que compreendamos que agir *para* ou *em* uma cena demanda a consciência da existência do outro que não somente vê, observando com atenção, mas também participa na construção do acontecimento e do sentido que a corporeidade em estado poético possibilita.

Por isso, toda prática de criação que ocorre na disciplina é orientada de modo que os estudantes não se esqueçam do outro, daquele que vê e, portanto, constrói junto. Recorremos novamente a Jorge Dubatti (2010), que afirma que a experiência teatral ocorre por meio da *poiesis*, do convívio e da expectativa, para corroborarmos a imprescindível presença daquele com quem crio e daquele que vê/participa na construção da cena teatral. Nesse momento, é importante sinalizar que professor e estudante estão juntos nessa imbricação proposta por Dubatti quando na experiência em sala de aula. O estudante não cria para o professor. Cria *com*, em parceria, em diálogo contínuo e corresponsável. Assim, a aula é também para o professor, que estuda e aprende ao movimentar o ensino-aprendizagem. O professor pode ter na aula seu lugar de ensaio de metodologias, de pesquisa.

Esse professor-pesquisador que buscamos precisa do outro, do estudante, para configurar sua aula. Desse modo, os estudantes não são meros coadjuvantes, uma vez que sua ação participativa na sala de aula irá reverberar nas proposições do professor, chegando a fazer parte de sua constituição. Desse modo, podemos sugerir que o professor-pesquisador existe também em consequência da sua relação cognitivo-afetiva com o estudante. A presença ativa e atenta do estudante possibilita a autoconstrução do professor que pesquisa, cria metodologias, durante o decorrer da experiência de ensino-aprendizagem.

LABORATÓRIO DO CORPO

A ementa da disciplina Estudos Corporais A trata do domínio do vocabulário de movimentos do ator, buscando integrá-los ao sentido da atuação cênica, fundamentado pelas ações físicas. Por meio dessa disciplina, busca-se promover a experimentação da linha, volume, densidade e precisão a serviço da organicidade do movimento, visando a construção de partituras físicas para a cena. Conteúdos pertencentes à linguagem do movimento nas artes da cena são correlatos à capacidade do estudante de lidar com os fatores do espaço, peso, fluência e tempo (LABAN, 1978) na criação de partituras de movimentos.

Danças, práticas somáticas, treinamentos orientais, mimesis corpórea, mímica corporal dramática, técnicas circenses, práticas da pré-expressividade, capoeira e experiências da tradição são fontes recorrentes para a elaboração de treinamentos corporais para o estudante de teatro. No entanto, nosso objetivo principal foi o de vincular os treinamentos corporais ao processo de criação da cena propriamente dita. Esse vínculo não somente se refere à proposição da experiência do treinamento físico-corpóreo sucedida por improvisações corporais, mas, principalmente, a incluir na experiência de treinamento o próprio processo de criação.

Outros objetivos foram estimular a reflexão acerca do estatuto do corpo nas artes da cena, experimentar princípios delsartianos do gesto corporal, experimentar o fator tempo e suas possibilidades cênicas a partir das proposições de Jaques-Dalcroze (1921), as qualidades de movimento a partir de Rudolf Laban (1990), criar sequências gestuais e de movimento, criar e compor uma cena teatral.³

Cada aula foi dividida em procedimentos metodológicos correlacionados entre si, porém com focos distintos, a saber: o aquecimento corporal, a improvisação com elementos do movimento poético – sempre em referência a um teórico-prático das artes como François Delsarte, Jaques-Dalcroze ou Rudolf Laban – e a criação e composição de cenas teatrais a partir do gesto/movimento. Interessa-nos, neste texto, problematizar o processo de criação/pesquisa experimentado pelas docentes e pelos discentes na última etapa referente à criação e composição de cenas teatrais.

3 François Delsarte, ator, cantor e pedagogo, desenvolveu, no século XIX, a estética aplicada, que era uma ciência do movimento expressivo. Interessava-lhe o estudo sistemático da gestualidade humana. Seu detalhado sistema de estudo do gesto e do movimento expressivo teve ressonância nos primórdios da dança moderna. (SHAWN, 1954) Jaques-Dalcroze foi um pedagogo musical que desenvolveu a rítmica corporal, prática que investigou o estudo do ritmo por meio do movimento corporal. Para ele, o ensino de música deveria partir da experiência motora em relação aos parâmetros musicais. O austríaco Rudolf Laban é um dos mais destacados teóricos do movimento na dança no século XX. Elaborou sua pesquisa a partir das noções de peso, espaço, tempo e fluência, considerando-os fatores do movimento estético.

Criar foi o ponto fulcral da experiência docente e discente e nos exigiu atenção e disponibilidade para absorver os desvios decorrentes desse caminho. Isso se deve à nossa consideração de que transitar como sujeito no ato criativo – seja como professor, seja como estudante – exige o exercício de aprender fazendo, de aprender no processo de participação ativa e atenta da construção do conhecimento.

A criação para o estudante se fez presente por meio, principalmente, da prática improvisacional, que é compreendida, a partir de Jaques-Dalcroze (1932 apud BACHMANN, 1998), como composição no instante. Com a improvisação, buscamos proporcionar aos estudantes a possibilidade de aprimoramento de sua capacidade de atenção, adaptação e variabilidade, conforme nos indica Jaques-Dalcroze. A improvisação foi utilizada tanto para a criação de gestos e movimentos quanto para a experiência de construção da cena.⁴ Trata-se, portanto, de uma prática na qual caos e organização devem coexistir para que seja possível a construção de sentido inerente à improvisação cênica.

Na ação docente, a criação constituiu-se pela experiência de escuta ativa (MUNIZ, 2004), que absorve, compreende e promove desdobramentos a partir daquilo que ocorre na sala-laboratório. Nós, como docentes, buscamos estar atentos ao acaso, aproveitando-o e agindo inventivamente em decorrência dele. A escuta ativa nos fez optar por um desenho metodológico flexível no que se refere à orientação dos processos de criação das cenas teatrais. Entretanto, para operarmos em tal situação não plenamente planejada, definimos que trabalharíamos a partir de acontecimentos oriundos das histórias pessoais de cada estudante. Esses acontecimentos foram nossas pistas, pois forneceram a ancoragem do processo de criação.

Sabemos que não se cria do nada, e, portanto, trabalhar a partir dessas ações decorrentes de lembranças pessoais poderia servir-nos para a construção dos referidos momentos-guias. É importante distinguir a experiência aqui relatada do trabalho de memória emotiva proposto por Stanislavsky. Não objetivamos recuperar emoções por meio da rememoração do passado, mas sim criar partituras de movimentos a partir de acontecimentos pessoais já sucedidos e que ainda estavam passíveis de serem lembrados por meio da memória. Esses acontecimentos

4 Nos estudos efetuados durante a disciplina, distinguimos movimento de gesto a partir das propostas de Rudolf Laban. Gestos incluem todos os movimentos do corpo, que não estão concernentes a suportar o peso. Gestos não são feitos só com as mãos. Podemos fazer gestos com o quadril, com os pés ou com o tronco, por exemplo. Movimento é o processo constante de contínuas mudanças. Tais mudanças tendem a se organizar em padrões rítmicos e singulares. (RENGEL, 2003, p. 67)

rememorados serviram como bordas de um campo lacunar que abriga o inesperado e se constitui ato de criação.

A memória é aqui compreendida não de modo coisificado, pois sua matéria é composta de um *blend* de emoções, percepções, pensamentos, afetos e imaginações. Memória é processo corporal complexo do qual também fazem parte a invenção e o esquecimento. Assim, consideramos que o rememorar, parte do processo mnemônico, não reconstitui seus objetos com “fidelidade”, mas os reinventa a partir de lapsos, restos, emoções e marcas.

Consideramos que o fato de propiciar um contato com acontecimentos pessoais já vivenciados poderia levar os participantes a um estado de criação mais engajado e, conseqüentemente, a um movimento ou gesto poético mais significativo para o próprio estudante-criador. Estabelecemos, então, um pacto com a turma no sentido de que partiríamos do exercício do rememorar para lidar com os conteúdos específicos presentes na ementa da disciplina.

Desde o princípio, buscamos evidenciar o entrelaçamento entre memória e invenção pelo fato de que “as informações são recuperadas e com elas estão os nossos julgamentos da experiência passada, os significados, os sentidos e as emoções que elas nos geram, somadas às percepções do momento presente”. (RIBEIRO, 2013, p. 50) Rememorar é um modo de viver em potência o acontecimento do passado, que é transformado pelo contexto e o mundo do sujeito hoje.



NARRATIVAS DO EU

Demos nome ao território da criação: narrativas do eu. E, com isso, decidimos juntos – professor e estudantes – que partiríamos do suposto conhecido, que se configuraria na informação proveniente do rememorar, para o total desconhecido, constituído pelo processo e “resultado” da criação. Apostamos no risco. Como orientar com “clareza” metodológica esse tipo de

processo artístico em sala de aula? É necessário partir de um mapa procedimental para guiar cada um dos diferentes caminhos percorridos por cada estudante? Ou seja, é possível planejar uma aula para 20 alunos que constroem seu aprendizado por via do procedimento da experimentação no processo de criação de cenas?

Foram essas questões, sintetizadas nesta última, que estiveram subjacentes, sob a forma de reflexão continuada, à nossa atitude de pesquisa docente na sala de aula-laboratório. Escolhemos nos arriscar na proposição de dois momentos-guias do processo de criação. Começamos pela breve apresentação conceitual e discussão dos modos teatrais que trabalham a partir de histórias pessoais. Depois, iniciamos a organização de uma cartografia autobiográfica para orientar o processo de criação das cenas.



ESBOÇANDO CONCEITOS PARA O FAZER

A construção cênica motivada por vivências pessoais dos artistas tem sido uma constante na cena teatral contemporânea.⁵ (ABUJAMRA, 2013; FERNANDES, 2013) Ao contar sua própria história, o sujeito da cena corporifica na ação sua subjetividade e fatos históricos, recortando, de forma consciente ou inconsciente, aquilo que lhe apetece e presentificando o passado por meio da invenção. A fricção real e ficcional parece pautar as discussões em torno das propostas cênicas decorrentes desse tipo de motivação para a criação, como se nota a seguir:

- a. Teatro documentário (SOLER, 2008): a cena é criada a partir de documentos (arquivos) que atestam sua realidade, ou seja, é constante a história do artista ser colocada em cena. Para Leite (2012, p. 3), na maioria das vezes, o teatro documentário trabalha com biografias “enquadradas dentro de um projeto temático do encenador figurando como ‘casos’, ‘narrativas’ que contribuem para a

5 Citamos como exemplos de espetáculos: *Conversas com meu pai* (2014, São Paulo), *As rosas no jardim de Zula* (2012, Belo Horizonte), *Luis, Antonio-Gabriela* (2011, São Paulo), entre outros.

- construção do sentido total”. A biografia e/ou a autobiografia insere-se no discurso cênico, caracterizando-o como documental;
- b. Biodrama (ABUJAMRA, 2013; FERREIRA, 2011): é uma proposta criada por Vivi Tellas (Argentina) em que (auto)biografias são utilizadas na criação de espetáculos, borrando as fronteiras entre ficção e realidade. A artista trabalha com não atores em cena, suas histórias e vidas pessoais são colocadas em choque – a realidade vivida e a ficção gerada pelo teatro;
 - c. Teatro do real (SÁNCHEZ, 2007 apud CARREIRA, 2011; LEITE, 2013): define-se pela emergência do real em diversos aportes da cena contemporânea e em obras em que o real se esguicha de formas distintas;
 - d. Artivismo (ALICE, 2012): é a relação entre reivindicação social, gesto artístico e inquietação pessoal. Tem como uma de suas bases o testemunho pessoal do artista e, como pilar do trabalho, seu engajamento político e social, tornando-se um elemento muito presente nas cenas do real.
 - e. Teatro performativo (FÉRAL, 2009): apresenta-se como uma forma de ruptura à representação e provoca o ator/*performer* a potencializar teatralidade e subjetividade, alavancando, mais uma vez, a intimidade do sujeito como matéria-prima da criação, eliminando personagens e valorizando a persona, a presença e a fricção entre real e ficcional.

Em todas essas, o artista da cena evoca – ou pode evocar, caso do teatro performativo – o passado vivido, traçando diferentes paralelos entre o presente e a lembrança. A invenção do passado por meio da rememoração e sua encenação, seja por meio de palavras, gestos ou movimentos, surge como uma possibilidade de narrativa do eu.

Ao narrar a própria história, o estudante-criador bordejando o teatro performativo atravessando o passado vivido, traçando diferentes paralelos entre o presente e esse suposto passado, sempre evidenciando que o resultado do lembrar, a lembrança, operado pela memória, é presente. Como instrumento evocador da desejada lembrança, adotamos a cartografia autobiográfica e solicitamos aos estudantes a construção de um mapa autobiográfico, no qual eles abordaram cinco principais acontecimentos que marcaram suas vidas até a atualidade. Foi-lhes sugerido que trouxessem, para a sala de aula, materiais que se relacionassem com esses fatos, como fotos, desenhos, imagens, textos, músicas, vídeos, objetos etc.



CARTOGRAFIA AUTOBIOGRÁFICA

Ampliar a experiência estética de movimento do corpo poético em situação cênica, objetivo da disciplina Estudos Corporais A, envolve um minucioso burilar da gestualidade, que concerne ao trabalho com menor parte do gesto. Esse detalhamento do sutil na corporeidade cênica possibilitará o desenvolvimento de dramaturgias corporais – ou composições, ao modo de Ana Pais (2004). Quando lidamos com as chamadas qualidades de movimento, que envolvem aspectos motores relacionados ao tempo, espaço, fluência e peso do corpo, estamos com a atenção focada na menor parte da ação, no comportamento estético do sujeito por meio do manejo consciente de sua musculatura e direcionamento consequente das peças ósseas. Assim, mapeamos o corpo e, na disciplina, geramos uma cartografia, pois proporcionamos a possibilidade de que estudantes-criadores identificassem e transformassem sua paisagem sensório-motora. É impossível não nos remetermos ao que propõe Sueli Rolnik (2011, p. 23) quando diz que a cartografia:

[...] é um desenho que se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. [...] acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e

a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos.

Aqui, queremos ressaltar a condição de mobilidade que caracteriza a cartografia. Não se trata de estabelecer limites e distinções, mas sim de possibilitar a espacialização, o desenho daquilo que se deseja cartografar. Cartografar, no contexto da criação cênica, não implica a sistematização das lembranças.⁶ Cartografar demanda um fazer e refazer contínuo da paisagem constituída pelos acontecimentos rememorados. Cartografar aqui é mais um procedimento que, associado à experimentação, configurou-se como estratégia metodológica para que os estudantes e a docente vivessem o processo de criação das cenas. Assim, processo de criação como metodologia é aqui composto pelos procedimentos de experimentar e cartografar, operacionalizados pela improvisação.

Compor uma cartografia autobiográfica por meio de imagens – fotos, desenhos, textos, sons, vídeos – pareceu-nos ser ação potente para a apropriação da rememoração que nos levaria à construção de gestos, movimentos e, posteriormente, cenas teatrais compostas pela dramaturgia desses relatos de vida, por meio de sua corporificação no espaço-tempo da cena teatral. A cartografia entendida como imagem complexa de caminhos, bifurcações e associações, concretizou o entrelaçamento de memórias pessoais e o desejo associado a cada escolha no momento de criação. Ao selecionar um momento de sua vida, o indivíduo selecionou imagens complexas compostas por sentimentos, esquecimentos e lembranças. O mapeamento dessas imagens requer escolhas influenciadas pelo desejo e afeta diretamente a relação sujeito-memória-ação. A cartografia autobiográfica surge como um possível mapeamento do desejo atual, e é sobre esse desejo, em junção às lembranças, que o corpo irá constituir-se processo e resultado do ato de criar.

De modo algum nos interessou emoldurar fatos de um suposto passado. Os acontecimentos pessoais transitam no presente, borrando sua fronteira com o passado e caminhando em direção a um futuro desconhecido. Ao modo de Hissa (2017), podemos dizer que rememorar é estar no *entre* tempos, coadunando passado, presente e antecipando o futuro. As emoções e o desejo tingem os gestos

6 A cartografia como modo de mapeamento sensível foi trabalhada pelo professor José Sávio, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no 47º Festival de Inverno da UFMG (2015). Na oficina ministrada pelo professor, o mapeamento autobiográfico foi utilizado como estímulo para criação de uma cenografia baseada em acontecimentos autobiográficos. A partir dessa experiência com José Sávio e das definições de Suely Rolnik (2011) sobre cartografias sentimentais, apresentou-se a possibilidade de apropriação desse instrumento na sala de aula-laboratório em questão.

e movimentos do presente e fazem oscilar, de modo ainda mais contundente, as excessivas distinções temporais. Ao lembrar um momento passado e concretizá-lo em uma cartografia, o estudante-criador parece ampliar as influências, associações e possibilidades sensíveis do recorte autobiográfico.

Em um primeiro momento, solicitamos aos estudantes que construíssem um mapa com os cinco principais fatos de sua história pessoal. Essa seleção foi feita por cada estudante priorizando momentos marcantes em que a memória suscitasse acontecimentos autobiográficos potentes para a criação. Posteriormente, orientamos para que dessem um título, contendo um verbo, a cada momento. A associação entre imagem e palavra-ação, nas construções cartográficas autobiográficas, pareceu-nos possibilitar maior potência cênica, já que o verbo associado à imagem sugeria pequenas ações inspiradas nas lembranças escolhidas.

As cartografias construídas pelos estudantes foram sendo alimentadas pela associação com imagens, frases e objetos. Cada um dos cinco momentos foi explorado pela sua associação a novos estímulos criativos. Ao destrinchar cada momento, por meio dos títulos e da associação com novos referentes, trabalhamos de maneira que o material autobiográfico tomasse seu lugar como potencializador da criação cênica. Solicitamos a cada estudante-criador que desenvolvesse uma ação relacionada a cada verbo e, posteriormente, trouxesse para a sala de aula-laboratório um dos objetos associados a cada momento. Em seguida, solicitamos que os alunos trouxessem cinco fotografias referentes aos momentos emocionalmente marcantes de suas vidas. Os gestos presentes nas fotografias foram corporificados e compostos em uma partitura gestual.

Nossa intenção foi a de corporificar, sob a forma de gestos e movimentos, os instantes registrados na cartografia. Portanto, movemos o instante em direção à duração na cena. A passagem do instante à duração mobilizou também os afetos de cada sujeito espessando o estado corporal. A cartografia pareceu-nos mover lembranças e viabilizar a poeticidade no corpo dos estudantes.

TATEANDO PROCEDIMENTOS

As partituras gestuais apresentadas foram além dos gestos esboçando movimentos em direção a possíveis cenas. Entretanto, notamos a presença de desvios da órbita temática das narrativas do eu. Nesse exercício da docência como pesquisa em sala de aula-laboratório, os desvios são tomados como fonte de novas associações e de invenção. Então, não os consideramos de modo pejorativo. Alguns estudantes manifestaram dificuldade em lidar com narrativas pessoais, pois elas mobilizavam sentimentos para os quais ainda não tinham disponibilidade emocional de lidar. Assim, deixamos livre a opção de dar continuidade ao trabalho com as narrativas pessoais, pelo qual já haviam construído a partitura gestual, e ampliamos o território temático, deixando que a ficção tomasse conta do processo de criação daqueles que assim o desejassem. Esse é um exemplo da alteração da rota tracejada no início do processo.

Sendo a metodologia de trabalho o processo criativo, não cabia a rigidez temática. A flexibilidade no tratamento da metodologia foi necessária para que pudéssemos reforçar a importância do desejo de criação e do compromisso do estudante com a construção de sua própria trajetória de aprendizagem. Sem desejo, não há aprendizagem significativa. O afeto, sempre junto dos processos cognitivos, auxilia na consolidação da memória. Aprendizado é memória – ou, como diz Rubem Alves, é o que fica depois que o esquecimento fez o seu trabalho. Mas apenas fazemos memória daquilo que esteve interessando-nos e sob o domínio de nossa atenção. Desse modo, o afeto desejante por construir a aprendizagem importa e muito. Ao incentivarmos os estudantes a buscarem outras narrativas, buscamos renovar a atenção ao processo de ensino-aprendizagem daqueles que não queriam mais trabalhar diretamente com as narrativas pessoais. Eles puderam desenvolver seu próprio argumento de cena e, então, trabalhar na artesanaria do gesto e do movimento para a constituição da sua dramaturgia corporal. À flexibilidade, associamos a atitude de apropriação do inesperado. Novas cenas surgiram. Mas esta reflexão se atém à criação das cenas autobiográficas, pois nos importa pensar a partir do processo de criação mobilizado pelo recordar. Os processos cognitivos envolvidos na criação – como tomada de decisão, atenção seletiva,

flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e memória de longo prazo – trazem, necessariamente, sentimentos e emoções.

A dramaturgia corporal que se configurou cena autobiográfica teve, cada qual, sua lógica de encadeamento e decorrentes relações com elementos do tempo (duração, velocidade, andamento, ritmo), do peso (qualidades de movimento, acento) e do espaço – trabalhamos com a escolha de espaços que, por si só, demandavam deslocamentos particulares a eles concernentes. O elemento espacial ganhou relevo na proposta de criação, uma vez que propusemos que o mesmo seria o organizador de sentido cênico primordial no final do processo de criação. Assim, corpo e espaço fundiram-se numa cena que tinha no gesto seu mínimo de sentido.

O trabalho com o gesto, com o flexionar de falanges, com uma cabeça que volteia brevemente para o lado, um olhar que se dirige para os próprios pés, somou-se a movimentos, como corridas, saltos, rolamentos. O espaço demandava outros movimentos que povoaram a cena autobiográfica e, com isso, renovaram seu sentido original. As paredes foram apoio para costas cansadas, que deslizaram até o chão, entregando-se para novamente erguerem-se; escaninhos serviram de escada para alcançar pontos mais altos do espaço; escadas mobilizaram os níveis espaciais.

Portanto, perguntamo-nos como planejar esse percurso, se nós tampouco poderíamos tê-lo previsto? Como tratá-lo a partir de uma estrada já conhecida? É bastante comum a prática de repetição de modelos de aulas semestre a semestre. Como fazer isso quando se lida com processo de criação? O que acontece com a materialidade artística da cena nesse caso? Haveria métodos modelares a serem seguidos e repetidos quando se trabalha com essa metodologia pautada no processo de criação? E se a resposta for sim, como fazer com a diversidade de resposta de cada estudante durante sua criação particular? Como sistematizar academicamente o processo de criação? É possível domesticar o processo com vistas à sua reprodutibilidade?

Nesse momento, podemos responder “não” a todas essas questões. Não foi possível planejar toda a disciplina *a priori* para a etapa de criação, simplesmente

porque não sabíamos como seria o percurso da mesma. Ter como metodologia o processo de criação implica, literalmente, arriscar-se no caminho. Para esse processo, não há acontecimentos previsíveis. Podemos – e assim o fizemos – estabelecer alguns procedimentos que viabilizam o percurso, como: treinamento corporal, estudo conceitual e experimentação de cartografias autobiográficas operadas por via da improvisação. Entretanto, estes funcionaram como momentos-guias, os quais podem, para alguns, ser compreendidos como partes de um planejamento arejado e movente.

Entretanto, o processo não é passível de controle. O professor precisa estar aberto, alerta, disponível, em estado contínuo de experimentação e criação. Como pensarmos em um plano para 20 estudantes? Ou o plano é para o professor? Não importa, pois não estamos contrários ao planejamento arejado, mas sim atentos à ingenuidade de se pensar que o planejar assegura algum tipo de acerto na duração do curso. O plano precisa ter brechas, espaços de não saber, para que possa contemplar, no momento de sua presentificação em aula, a diversidade de processos oriunda de cada um dos estudantes. Ainda assim, desconfiamos da ideia de previsibilidade que o plano comporta. Não há como precaver-se de nada. O processo de criação como metodologia para a sala de aula prevê unicamente o inesperado. Portanto, a flexibilidade para alterar a rota, a apropriação do acaso e a escuta ativa aos estudantes e ao que eles propõem são elementos que devem ser considerados nessa travessia.

Chamamos a atenção para o fato de que esse percurso não é singular, mas sim composto de singularidades que o tornam complexo e avesso a estruturas modelares. Naturalmente, o leitor pode estar pensando que nenhum planejamento prevê sua plena execução no momento da sala de aula. Concordamos e estamos abordando o tratamento com aquilo que não se domina, não se controla, não se sabe. Não se trata de saber lidar com os imprevistos que fogem eventualmente ao planejamento. Trata-se de não planejar, compreendido no sentido de cercar as possibilidades de acontecimentos didático-metodológicos de uma sala de aula de arte, mas sim de estabelecer momentos-guias – boias no oceano. Entendamos que o planejamento criticado é aquele que deseja a previsão do futuro, a busca da certeza pautada no espírito de previdência e precaução. A previdência, quando

excessiva, pode impedir os desvios, as lacunas, de maneira que até mesmo para os imprevistos tem-se um repertório de respostas previsíveis.

Também, ao ler esse relato crítico, pode-se pensar que todo processo de criação porta as experiências já vivenciadas que se plasmam no corpo do sujeito-criador por meio da memória. Entretanto, o foco da experiência aqui problematizada está em ter o rememorar como estratégia de criação para performar as narrativas ficcionais do eu.

Estamos aqui falando de tratar a sala de aula de trabalho com o corpo em teatro como um laboratório de criação. A aula vira ensaio. O ensaio é sempre, ainda que ancorado em pontos de apoio previamente determinados, um tatear na escuridão. No ensaio, caminhamos rumo ao incerto, ao que não se sabe, por meio de certezas provisórias. Ensaiar na sala de aula é análogo a pesquisar. Além disso, nesse tipo de processo de trabalho, o resultado final não é pré-imaginado, uma vez que o processo se avulta frente a ele. Nessa ampliação do processo o não saber fica ainda mais presente, por mais que se possa entrever uma espécie de finalização do ensaio sob a forma de cena final.

Assim, tateamos o não saber. Os conteúdos presentes na ementa da disciplina nos levaram a perseguir a qualidade corpórea do movimento do corpo poético almejado. Elementos estéticos constituintes do gesto e do movimento somados ao exercício da experiência de criação foram como bordas que nos ampararam, a nós e aos estudantes, nessa errância da construção do conhecimento.

Vale considerar que abordar o não saber não é partir de uma tábula rasa. Ao contrário, é lidar com os restos, com o que permanece depois que o esquecimento operou – novamente chamando Rubem Alves. É tratar com a invenção que precisa de espaço lacunar para exercer sua obra. Não se pesquisa o que já se sabe. Movidos por perguntas, caminhamos, no pesquisar, entre dúvidas, lacunas do saber. Mas sempre com uma direção, norteados por uma espécie de farol que, paradoxalmente, nos dá a certeza necessária para continuar no caminho.

CONCLUSÃO

A discussão não cessa, pois a reconhecemos como inacabada frente à proposição de metodologias para o não saber. O que falamos quando nos referimos a esse não saber? Queremos frisar o desconhecido, a não rota, certo descaminho que se constitui, ainda assim, caminho. Não se trata de ensinar algo que já se sabe, uma vez que a criação não se aprende de modo perene. A cada prática criativa, descobrimo-nos aprendendo outra vez, sejamos professores ou estudantes, ou professores-estudantes. Em geral, aprendendo tudo de novo. Ou, melhor: aprendendo a aprender ou, como nos aponta Roland Barthes (1989, p. 47), “ensinando o que não se sabe: isso se chama pesquisar”.

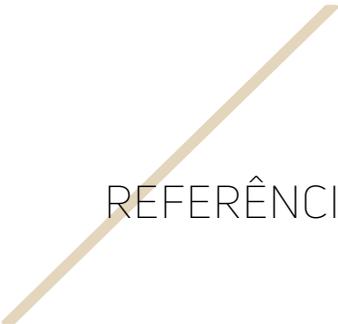
Trabalhamos com o processo de criação como metodologia construída no devir dos acontecimentos da sala de aula-laboratório. Ao modo de um ensaio, a experiência didática pautou-se numa orientação tateante que buscou considerar cada singularidade. A clareza de um possível planejamento metodológico foi substituída pela sensibilidade e precisão, provenientes da escuta ativa com os estudantes. Partimos de momentos-guias que nos possibilitaram ancoragem suficiente para seguir no não saber.

Importou-nos, nesta reflexão, evidenciar a necessidade de problematização de modelos metodológicos que suprem o desejo de controle docente sobre os processos de ensino-aprendizagem. Esse desejo pode ser coerente com a necessidade de fixação, de repetição estéril de modelos metodológicos esquematizados que serviram a algum artista-professor, o que, de modo algum, significa que será diretamente adequado a outros.

O processo de criação é uma metodologia interessante para esse tatear justamente porque ela exige a singularidade de cada processo de ensino-aprendizagem, sem permitir que se assegure algo antes de experimentar a aula. Queremos reiterar a necessidade de que o docente lide com estruturas metodológicas moventes e que evite, a todo custo, a padronização de processos de criação, ainda que consideremos que, mesmo que se deseje isso, tal tarefa seria custosa.

A universidade-fábrica, discutida por Hissa e Marquez (2005), pode impedir essa atitude errante do professor-pesquisador que, interessado em chegar a resultados considerados de “excelência”, trabalha como operário para produzir aulas, artigos, projetos no esquema “quanto mais, melhor”. O processo de criação como metodologia pede o caminho reverso. Demanda ao professor certo vagar na experiência, de modo a possibilitar a escuta ativa e atenta ao outro que constrói a aula com ele: o estudante.

Trabalhar com processos de criação no ensino superior é dar voz à experiência dos estudantes e apropriar-se do inesperado. A prática docente operada a partir da atitude de pesquisa propicia aos estudantes e docentes ramificações desconhecidas na experiência do aprender.



REFERÊNCIAS

ABUJAMRA, Marcia. A alma, o olho, a mão ou o uso da autobiografia no teatro. *Sala Preta*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 72-85, 2013.

ALICE, Tânia. A potência autoficcional na construção da cena performática. In: CONGRESSO CIENTIFICO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS DA ABRACE, 7., 2012, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: ABRACE, 2012. p. 1-7.

BACHMANN, M. *La rítmica de Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Piramide, 1998.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

CARREIRA, André. A intimidade e a busca de encontros reais no teatro. *Revista Estudos da Presença*, Porto Alegre v. 1, n. 2, p. 331-345, 2011.

DUBATTI, Jorge. *Filosofía del Teatro II: cuerpo poético y función ontológica*. Buenos Aires: Atuel: 2010.

DUBATTI, Jorge. *Introducción a los Estudios Teatrales*. México, D.F.: Libros de Godot, 2011.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. *Sala Preta*, São Paulo, v. 8, p. 197-210, 2009.

FERNANDES, Sílvia. Experiências do real no teatro. *Sala Preta*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 3-13, 2013.

- FERREIRA, Ligia. Teatro biográfico: a experiência do biodrama na Argentina. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS DA ABRACE, 6., 2011, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: ABRACE, 2011. p. 1-5.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2013.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. Entre. In: SILVA, Maria Ivonete Santos; MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues (org.). *Literatura: espaço fronteiriço*. Colatina: Clock Book, 2017.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana; MARQUEZ, Renata Moreira. Rotina, ritmos e grafias da pesquisa. *AR*, [Coronel Fabriciano, MG], v. 2, p. 14-28, 2005.
- JQUES-DALCROZE, E. *Rhythm, Music and Education*. London: Chato & Windus, 1921.
- KARTUN, Maurício. El teatro sabe. El teatro teatra. In: DUBATTI, Jorge. *Introducción a los estudios teatrales*. México, D.F.: Libros de Godot, 2011.
- LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- LEITE, Janaína. A autoescritura performativa: do diário à cena. In: CONGRESSO CIENTÍFICO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS DA ABRACE, 7., 2012, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: ABRACE, 2012, p. 1-4.
- LEITE, Janaína. Transgressões e estigmas nos modelos de representação autobiográfica. *Sala Preta*, São Paulo, v. 13, p. 86-92, 2013.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Tradução Vanise Pereira Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MUNIZ, M. L. *La improvisación como Espectáculo: Principales Experimentos y Técnicas de Aprendizaje del Actor-Improvisador*. 2004. Tese (Doutorado em Teatro) – Facultad de Filología y Letras, Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares, 2004.
- PAIS, Ana. *O discurso da cumplicidade: dramaturgias contemporâneas*. Lisboa: Edições Colibri, 2004.
- RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.
- RIBEIRO, Mônica Medeiros. Memórias na dança-improvisação: acontecimentos do corpo. In: SILVA, Mônica Toledo (org.). *Performances da memória*. Belo Horizonte: Impressões de Minas, 2013.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Ed. UFRGS: Sulina, 2011.
- SANCHEZ, José Antonio. *Prácticas de lo real en la escena contemporánea*. Madrid: Visor Libros, 2007.
- SHAWN, Ted. *Every little movement: the eagle printing and binding company*: Massachusetts, 1954.
- SOLER, Marcelo. *Teatro documentário: a pedagogia da não ficção*. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola e Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MÔNICA MEDEIROS RIBEIRO: é atriz, dançarina e professora do Departamento de Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Artes da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pelo Programa de Excelência Acadêmica (Proex) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisa epistemologias do corpo e processos de criação por meio de seus registros, cena e treinamento.

DAYANE LACERDA QUEIROZ: é atriz, diretora e professora de Teatro. Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e fundadora da Cia Quinta Marcha. Atualmente, trabalha como professora de Artes no Centro de Referência em Saúde Mental da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH).