



À minha Mãe e à minha Madrinha.

# ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO TEATRO SOCIAL: SUA APLICAÇÃO NUMA COMUNIDADE DE JOVENS DO BAIXO ALENTEJO

---

*Ana Cristina Russo Chafirovitch*

Tese apresentada à Universidade de Évora  
para obtenção do Grau de Doutor em Estudos Teatrais

ORIENTADORA: *Lucília Maria de Oliveira Rodrigues da Costa Valente*

ÉVORA, JULHO DE 2012



## **Agradecimentos**

À professora Lucília Valente por me ter impulsionado neste desafio e acompanhado enquanto orientadora.

À Isabel Bezelga que apesar da enorme falta de tempo esteve sempre disponível para troca de impressões e de informação. À Graça Santos, à Sara Pereira e à Teresa Eça, por me apoiarem enquanto conhecedoras dos vários momentos que esta viagem acarreta e pelas suas palavras e actos de encorajamento. Ao Paulo Raposo que proporcionou momentos tão agradáveis quanto esclarecedores sobre o tema da tese.

À 3 em Pipa, Associação de Criação Teatral e Animação Cultural, que foi um eixo fundamental à investigação e à criação do laboratório e da performance, bem como a toda a equipa e especialmente ao Fernando Parreira.

A todos aqueles investigadores e criadores pela sua predisposição para o diálogo e o interesse no tema: refiro-me a Guglielmo Schininà, James Thompson, Jane Plastow, Christine Mahy, Jaches Michel. A Sue Jennings, Claudio Bernardi, John Sommers e François Matarasso pela generosidade da oferta de material bibliográfico. Aos amigos do terreno, Valerie Delemarre, Patrick Navatte, João Mota, Rita Wengorovius e a outros que me ajudaram em inúmeras pequenas tarefas e que peço desculpa por não mencionar.

Também ao Théâtre du Fil, ao Théâtre du Miroir Vagabond e às iniciativas da IDEA, que me deram a oportunidade de confrontar a reflexão com a prática artística e a intervenção social.

Aos professores, alunos e funcionários da Escola Secundária de Odemira Dr. Manuel Candeias Gonçalves, que permitiram a intervenção tomar corpo. Um enorme obrigada ao professor Armando Martins, pela sua curiosidade, flexibilidade e bom humor. Um obrigada muito grande ao grupo de jovens que não só colaboraram genuína e entusiasticamente na investigação enquanto participantes, como foram fruto de inspiração para a sua continuação.

A todos os que agilizaram a passagem de informação apesar de não o terem que fazer como na biblioteca da Universidade de Exeter e de Leeds ou no Centro de Investigação de Teatro Aplicado de Manchester (CATR).

A todos os amigos e amigas que me ajudaram a desdramatizar as dificuldades e a entrever as alegrias: obrigada Aninhas.

Obrigada Pai, Maria e João Meu.

Obrigada à minha Mãe pela sua ajuda e confiança contagiante tanto no sucesso deste trabalho como enquanto artista. Obrigada à minha Madrinha por ter acreditado nas minhas capacidades enquanto pessoa e estudante.

Obrigada aos meus filhos Miguel e Gui por, apesar da minha falta de dedicação e de tempo, ainda continuarem a gostar de mim. Obrigada ao marido Zé, por toda a paciência que teve com a minha impaciência e por me ter apoiado sempre.

Sinceros agradecimentos à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) pelo financiamento da minha Bolsa de Doutoramento SFRH/ BD/ 25402/ 2005, bem como pelo financiamento plurianual atribuído à instituição de acolhimento (Universidade de Évora).

**FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



## Resumo

Esta investigação teve a intenção de desenvolver uma intervenção de Teatro Social junto de um grupo de jovens em contexto rural, em Odemira. Pretendeu indagar em que moldes o Teatro Social proporciona benefícios artísticos e relacionais aos não-performers, num processo de criação com, através e na comunidade, que atende aos contextos e à construção de pontes da margem para o centro e do centro para a margem. Procedeu-se à pesquisa de textos e à realização de entrevistas semi-estruturadas a teóricos e operadores especializados, a fim de esclarecer sobre o significado e focos de acção na implementação de um projecto Teatro Social. Dada a complexidade da informação realizou-se uma breve caracterização das disciplinas e modelos de acção associados a Teatro Social e, a partir daí, emergiu o terreno comum (“Common Ground”) geral com essas áreas.

Sendo uma prática essencialmente processual, desenvolveu-se uma metodologia de investigação a partir do modelo da Investigação Acção Participatória, de natureza qualitativa, com recurso à Etnografia da Performance e à Investigação Através das Artes. O instrumento de observação, com base no Diário de Campo, questionários e recolha de testemunhos dos participantes, incidiu nos elementos que contribuíram para a construção do laboratório e para a criação da performance.

O posterior tratamento de dados e respectivos resultados da investigação permitiram:

- Elencar um conjunto de linhas orientadoras que configuram o Teatro Social como prática teatral e performativa com preocupações sociais e artísticas, com impacto na recriação de papéis individuais, na relação com a cultura e com os ciclos sociais; Identificar as principais teorias e características que fundamentam a sua acção; Esboçar o perfil do operador; Relacionar o desenvolvimento do projecto com posturas éticas e políticas.

Foram identificados alguns dos conceitos chave que afirmam o *ethos* de Teatro Social, enquanto prática de natureza performativa, embodied, sensorial e reflexiva, de onde se destaca o Modelo Comunicativo de eficácia e entretenimento, o Poder do Teatro e a Lógica do Teatro, a Dramaturgia da Comunidade e as suas principais vertentes.

Por fim, enumeraram-se alguns dos paradoxos emergentes, que podem vir a realçar a grandiosidade impregnada na pequena escala e no efémero e, conseqüentemente, consolidar o futuro de Teatro Social.

Palavras-Chave: Teatro, Social, Performer, Acção, Performance, Processo, Comunidade, Troca, Encontro, Comunicação, Celebração.

## Abstract

### **Theoretical and Methodological Aspects of Social Theatre: its Application at a Young People's Community in Baixo Alentejo**

This research set out to develop a Social Theatre intervention with a group of young people in a rural context, in Odemira. It intended to inquire about the ways in which the Social Theatre provides artistic and relational benefits to non-performers, within a process of creation, through, in and to the community, which meets the contexts and the building of bridges from the borders to the center and from the center to the borders. We proceeded to the text search and the realization of semi-structured interviews to specialized theorists and practitioners in order to clarify the meaning and focus of action in the implementation of a Social Theatre project. Given the information's complexity, we held a brief description of the disciplines and models of action associated with Social Theatre and, from there, emerged a general common ground with these areas.

Being essentially a processual practice, we developed a research methodology based on the qualitative Participatory Action Research model, with recourse to the Ethnography of Performance and the Research Through the Arts. The observation instrument, based on the field diary, questionnaires and the collection of participant statements, focused on the elements that contributed to the laboratory construction and the performance creation.

The subsequent treatment of data and its results allowed to:

- List a range of guidelines that shape Social Theatre as a theatrical and performative practice with social and artistic concerns with an impact on the individual's role recreation and the relation with his culture and social circles; identify the main theories and characteristics that support its action; outline the operator's profile; relate the project development with political and ethical postures.

It has been identified some of the key concepts that affirm the social theater *ethos*, as a performative, embodied, sensory and reflexive practice in its nature, from which emphasize the Communicative Model of efficacy and entertainment, the Power of Theatre and the Theatre Logic, the Community Dramaturgy and its main strands.

Finally, we enumerate some emerging paradoxes that may highlight the greatness imbibed at the small scale and the ephemeral and, consequently, consolidate the Social Theatre future.

Key-Words: Theatre, Social, Performer, Action, Performance, Process, Community, Barter, Encounter, Communication, Celebration.

# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
GLOSSÁRIO DE SIGLAS	6
I. INTRODUÇÃO	7
II. REVISÃO DE LITERATURA: CONCEITOS E PRÁTICAS EM TEATRO SOCIAL	25
2.1 Teatro Social na Contemporaneidade	27
2.1.1 Teatro como Denúncia e Teatro como Relacionamento	28
2.1.2 Globalização e Interculturalidade	30
2.1.3 Troca e Encontro	34
2.2 Funções da <i>Performance</i> na Perspectiva de Teatro Social	35
2.3 Alguns Princípios Dinamizadores de Teatro Social	37
2.4 Modelos Inspiradores da Prática de Teatro Social	42
2.4.1 Modelo Performativo de Troca e Encontro	42
2.4.2 Modelos de Desenvolvimento de <i>Performance</i> em Laboratório	45
2.4.3 Modelos de Desenvolvimento da Dramaturgia	48
2.4.4 Modelos de Abordagem do Actor/ <i>Performer</i> e Actuação	51
2.5 Teatro Social como Movimento Abarcador de Várias Tendências	55
III. ENQUADRAMENTO TEÓRICO: RAÍZES DO TEATRO SOCIAL	59
3.1. Pedagogos do Teatro Moderno	61
3.1.1 Stanislavsky: Sistematização de um Método	62
3.1.2 Copeau e Meyerhold: Teatro Popular e Pesquisa	65
3.1.3 Brecht e a Transformação da Sociedade	74
3.1.4 Artaud: Fusão, Interioridade, Excesso	80
3.1.5 O Novo Teatro e a <i>Performance</i> Teatral	84
3.2. Estudos da <i>Performance</i>	88
3.2.1. Relação entre <i>Performance</i> e Outras Áreas	88
3.2.2 Âmbitos e Domínios da <i>Performance</i>	90
3.2.3. Pós-Modernismo, Pós-Estruturalismo e <i>Performance</i>	95
3.2.4 Divergências sobre a Relevância do Pós-Modernismo na <i>Performance</i> Teatral	102
3.2.5. Tensões entre <i>Performance</i> Teatral e Teatro	104
3.2.6. <i>Performance</i> e Etnografia: Dwight Conquergood	107
3.3. Animação Teatral	111
3.3.1 Definição de Animação Teatral	111
3.3.2 Origens da Animação Teatral	115
3.3.3 A Animação Teatral em Itália	119
3.4. Antropologia Teatral	128
3.4.1 Referências da Antropologia Teatral	129
3.4.2 Conceitos Relacionados com a Pré-Expressividade	131
3.4.3 O Modelo de Investigação em Antropologia Teatral	134
3.4.4 Críticas à Antropologia Teatral	137

3.5. Exemplos de Metodologias de Teatro para e com a Comunidade	141		
3.5.1 Augusto Boal: Intervenção e Transformação	141		
3.5.2 Eugénio Barba: a Troca e o Processo no Actor	154		
3.6 Contributos de Outras Áreas das Ciências Sociais	161		
3.6.1 Antropologia e Sociologia	162		
3.6.2 Dramaterapia	174		
3.6.3 Teatro Educação	192		
<b>IV. METODOLOGIA</b>	<b>203</b>		
4.1 Natureza Dinâmica e Complexa do Estudo	203		
4.1.1 Limitações do Modelo de Investigação das Ciências Sociais	204		
4.1.2 A Alteração de Paradigma na Investigação	206		
4.2 A Investigação Qualitativa	210		
4.2.1 Validação Científica	210		
4.2.2 Investigação-Ação Participatória	211		
4.2.3 Questões Sobre a Articulação entre Teoria e Prática	214		
4.2.4 Novos Prismas da Antropologia	217		
4.3 Metodologias de Investigação em Estudos da <i>Performance</i>	219		
4.3.1 Etnografia da <i>Performance</i> em Conquergood	219		
4.3.2 Limitações na Aplicação do Modelo da Etnografia da <i>Performance</i> ao Presente Estudo	223		
4.3.3 A Investigação Baseada nas Artes: Activismo e Humanismo	224		
4.4 Construção do Estudo	231		
4.4.1 Recolha e Tratamento de Dados das Entrevistas a Especialistas	231		
4.4.2 Recolha e Tratamento de Dados da Intervenção no Terreno	238		
<b>V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS</b>	<b>245</b>		
<b>PARTE 1. AS ENTREVISTAS</b>	<b>245</b>		
5.1. Etapas na Codificação e Análise das Entrevistas	245		
5.2 Categorização de Declarações do Painel de Especialistas	248		
5.2.1 Definição de Teatro Social	248		
5.2.2 Procedimentos e Operacionalização	251		
5.2.3 Comunidade Rural	255		
5.2.4 Futuro do TeS	256		
5.3 Pontos que Emergem das Declarações	258		
5.3.1 Definição de TeS	258		
5.3.2 Procedimentos e Operacionalização	264		
5.3.3 Comunidade Rural	274		
5.3.4 Futuro do TeS	276		
5.3.5 Avaliação	277		
5.4 Considerações sobre TeS e Disciplinas Congéneres: Relações e Diferenças	279		
5.4.1 Ligações entre Teatro Educação e Teatro Social	280		
5.4.2 Ligações entre Antropologia Teatral e Teatro Social	284		
5.4.3 Ligações entre Dramaterapia e Teatro Social	287		
5.4.4 Ligações entre Animação Teatral, Animação Sociocultural e Teatro Social	292		
5.4.5 Considerações sobre a Ligação entre o Estético e o Social	295		
5.4.6 Considerações sobre a Afirmação da Identidade de TeS na Correlação com Outras Áreas	297		
5.5 Orientações para Identificação de Objectivos e Indicadores de Sucesso da Intervenção TeS	299		
		<b>PARTE 2. A INTERVENÇÃO NO TERRENO</b>	<b>303</b>
		5.6 Resultados do Diário de Campo	305
		1ª Parte – Análise	306
		5.6.1 Factores Éticos e Políticos	306
		5.6.2 O Grupo	309
		5.6.3 Contexto Cultural	310
		5.6.4. O Laboratório, a Dramaturgia da Comunidade e a <i>Performance</i>	312
		2ª Parte – Resultados	315
		5.6.5 Pontos Fortes: Factores Éticos e Políticos	315
		5.6.6 Pontos Fortes: O Grupo	316
		5.6.7 Pontos Fortes: Contexto Cultural	317
		5.6.8 Pontos Fortes: O Laboratório, a Dramaturgia da Comunidade e a <i>Performance</i>	317
		5.6.9 Fragilidades: Factores Éticos e Políticos	319
		5.6.10 Fragilidades: o Grupo	319
		5.7 Resultados do Questionário	320
		5.7.1 Procedimentos para Análise dos Resultados do Questionário	320
		5.7.2 Palavras-chave	320
		5.7.3 Desenvolvimento do Laboratório	322
		5.7.4. Relação com o Contexto Cultural	325
		5.7.5 Relação, Comunicação e Dramaturgia da Comunidade	327
		5.7.6. <i>Performance</i> e Empoderamento	329
		5.7.7 Recriação de Papéis Individuais e Sociais	335
		5.7.8 O Coro	338
		5.7.9. Sugestões	341
		5.8 Resultados dos Testemunhos dos Participantes	343
		5.8.1 Factores Éticos e Políticos	343
		5.8.2 O Grupo	344
		5.8.3 O LABORATÓRIO, a Dramaturgia da Comunidade e a <i>Performance</i>	346
		5.8.4 O Laboratório, a DRAMATURGIA da COMUNIDADE e a <i>Performance</i>	348
		5.8.5 O Laboratório, a Dramaturgia da Comunidade e a <i>PERFORMANCE</i>	349
		5.8.6 Palavras-chave que Identificam o Projecto	350
		5.8.7 Fragilidades	350
		5.9 Resultados do Testemunho do Professor	352
		5.9.1 Factores Éticos e Políticos	352
		5.9.2 O Grupo	355
		5.9.3 O LABORATÓRIO, a Dramaturgia da Comunidade e a <i>PERFORMANCE</i>	355
		5.9.4 O Laboratório, a DRAMATURGIA da COMUNIDADE e a <i>Performance</i>	356
		5.9.5 Fragilidades	356
		5.10 Síntese de Resultados da Intervenção no Terreno	358
		<b>VI. DISCUSSÃO</b>	<b>363</b>
		6.1 Natureza e Influências Teóricas em Teatro Social	365
		6.2 Princípios e Conceitos Teórico-Práticos Identificadores de Teatro Social	366
		6.2.1 O Ethos de Teatro Social	366
		6.2.2 Relação com os Contextos	368
		6.2.3 A Diferença	376
		6.2.4 Transformação e <i>Empowerment</i>	378
		6.2.5 Troca e Encontro	383
		6.2.6 Criação de Pontes	384
		6.2.7 O Modelo Comunicativo de Teatro Social: Lógica e Poder do Teatro	385

6.3 Características e Procedimentos da Operacionalização em Teatro Social	397
6.3.1 Princípios de Acção com o Grupo	397
6.3.2 O Laboratório: Abordagens, Métodos e Técnicas	399
6.3.3 A Dramaturgia da Comunidade e <i>Performance</i>	410
6.3.4 Perfil do Operador de Teatro Social	418
6.4 Avaliação	428
6.5 Valores Éticos e Políticos	434
6.5.1 Identificação de Fontes de Deturpação de Teatro Social	435
6.5.2 Sugestões para a Preservação da Natureza Ética e Política em Teatro Social	441
6.6 O Futuro de Teatro Social	446
VII. CONCLUSÕES	451
7.1 Alguns Princípios Orientadores de Teatro Social	451
7.2 Eixos Estruturantes de Teatro Social	453
7.3 Funções de Teatro Social	454
7.4 Componentes Identificadoras de Teatro Social	455
7.5 Elementos Transdisciplinares	455
7.6 Vertentes Principais	456
7.7 Esbatimento da Dicotomia entre o Teatro e <i>Performance</i> Estética e o Social	459
7.8 Metodologia de Investigação em Teatro Social por Definir	460
7.9 A Complexidade e o Paradoxo como Elemento Constitutivo	461
Últimas Considerações ou a Grandeza do Pequeno	462
VIII. BIBLIOGRAFIA	465
ANEXO A	I
DIÁRIO DE CAMPO “CALEIDOSCÓPIO”	I
ANEXO B	LXVIII
QUESTIONÁRIO “CALEI(?)DOSCÓPIO”	LXVIII

## ÍNDICE DE FIGURAS

Ilustração 1 - Palavras-chave caracterizadoras do "Caleidoscópio".....	321
Ilustração 2 - Vivências e Emoções e Sensações (2.1 e 2.2).....	322
Ilustração 3- Especificidade ao Laboratório e à Performance (2.4 e 2.5) .....	322
Ilustração 4 - Clima de Segurança (2.6.) .....	323
Ilustração 5 - Envolvimento na Dimensão Ficcional (2.7.).....	323
Ilustração 6 - Constituição do Coro (2.9.).....	323
Ilustração 7 - Adesão ao Processo (2.10.) .....	324
Ilustração 8 - Novas Perspectivas (2.11.).....	324
Ilustração 9 - Valorização da Cultura (3.1.) .....	325
Ilustração 10 - Inclusão no Grupo Cultural (3.2.) .....	326
Ilustração 11 - Percepção da “Sua” Cultura (3.3.) .....	326
Ilustração 12 - Apropriação do Universo Ficcional (4.1).....	327
Ilustração 13 - Envolvimento no Processo (4.2.) .....	328
Ilustração 14 - Percepção do Outro (4.3.) .....	328
Ilustração 15 - Correspondência de Expectativas (4.4.).....	329
Ilustração 16 - Envolvimento e Segurança na Performance (5.1.).....	330
Ilustração 17 - Percepção da Integração do "Outro" (5.2.).....	330
Ilustração 18 - Expectativas na Performance (5.3.).....	331
Ilustração 19 - Expectativas na Audiência (5.4.).....	331
Ilustração 20 - Auto-Confiança e À Vontade (5.5.) .....	331
Ilustração 21 - Emissão de Opiniões (5.6.) .....	332
Ilustração 22 - Participação (5.7.) .....	332
Ilustração 23 - Espaço de Expressão, Criatividade e Comunicação (5.8.).....	332
Ilustração 24 - Exploração da "Bolha de Possíveis" (5.9.).....	333
Ilustração 25 - Perspectiva sobre Cidadania (5.11.).....	334
Ilustração 26 – Recriação Junto dos Pares (6.1).....	335
Ilustração 27 – Recriação Junto da Instituição (6.2) .....	336
Ilustração 28 – Recriação Junto da Comunidade Escolar (6.3).....	336
Ilustração 29 – Percepção de Si (6.4.) .....	337
Ilustração 30 – Interação com a Escola (6.5.).....	337
Ilustração 31 – Inovação na Escola (6.6.) .....	337
Ilustração 32 – Constatação da Diferença (7.1.) .....	338
Ilustração 33 – Percepção da Diferença (7.2. e 7.3.).....	339
Ilustração 34– Visão Esteriotipada do "Outro" (7.4.).....	339
Ilustração 35 – Visão Esteriotipada do "Outro" para Si (7.5.) .....	340
Ilustração 36 – Recriação entre Pares (7.6.).....	340
Ilustração 37 – Espaço à Ocorrência de Recriação de Papéis (7.7.) .....	340
Ilustração 38– Reflexos no Indivíduo (8.2.).....	342

## GLOSSÁRIO DE SIGLAS

TeS .....	Teatro Social
Anit .....	Animação Teatral
AT .....	Antropologia Teatral
DMT .....	Dramaterapia
TE .....	Teatro Educação
CAL .....	Caleidoscópio
ENTR .....	Entrevista
IBA.....	Investigação Baseada nas Artes
TO.....	Teatro do Oprimido

## I. INTRODUÇÃO

(Percurso da Investigadora)

Desde o início, quando comecei os meus estudos como atriz de teatro, o que eu procurava era viver vidas, emoções possíveis que só por acaso não tinham sido minhas, entrar num universo sensorial que não sendo meu também não deixava de me pertencer, extravasar universos interiores, permitir aqueles que se dispunham a assistir ao espectáculo perderem-se num pedaço de tempo e sonho alternativo à monotonia diária: reconhecerem-se e ampliarem-se nessa experiência sem terem de a nomear ou analisar. Apenas uma reflexão dilatada no corpo, nas sensações, no espaço e no tempo, quase em suspenso, e que muitas vezes teimava em persistir. Fazer teatro era imenso, com um compasso de espera mais vulgar na compreensão em ritmo desacelerado e preguiçoso que na procura ansiosa de uma explicação. Essa foi a fase da descoberta, do namoro. Depois veio o casamento e a rotina: a obrigatoriedade de representar a tal hora, em tal sítio, com o tal grupo. Todas as noites me encontrava com as outras personagens que me habitavam, em compromisso contratual. O palco sempre disponível e silencioso à espera de ser pisado, e o cheiro característico dos projectores ligados; a adrenalina fazia frente à rotina, mas na verdade foi a segunda que começou a instalar-se, o piloto automático, os pequenos vícios, fáceis, que se começa a reconhecer e que funcionam diante do público, em qualquer altura e em qualquer lugar, que fecham a porta à surpresa. Valiam os colegas de trabalho, as itinerâncias, os acidentes de percurso completamente imprevistos que se tornavam divertidos de tão absurdos. Continuava a reinar a disciplina aprendida durante a escola com o professor russo, a concentração, a improvisação, o aquecimento da voz (a voz!) e também um grande respeito pela profissão.

O desafio não era suficiente e divorciei-me da tranquilidade que o palco, eventualmente, pode oferecer. Queria mais formação que me permitisse aprofundar outras abordagens de fazer teatro; na época, a Fundação Gulbenkian promovia curtas residências artísticas e acções de formação; foi um retorno feliz à entrega, à persistência e ao esforço; coincidiu com o facto de não me promover o suficiente nos círculos profissionais “adequados” e tropecei, porque a procurei, na encenadora mais criativamente caótica e rica que poderia ter encontrado, mais uma vez de origem russa: defendia o desnudar constante do actor diante do seu público, o corpo como espaço privilegiado de discursos e sensações, o texto cruzado de entre textos, a impossibilidade de repousar no conhecido. Foi aí que



coincidiram o ser mãe, o ser professora de expressão dramática e o ser atriz. Foi tal o deslumbramento diante deste outro modo de entender o corpo em cena e a cena em corpo, que precipitou a curiosidade – finalmente – da reflexão sistematizada sobre o processo, de identificar que ilhas de representação eram essas, a que referências apelavam.

Pode dizer-se que este momento foi o primeiro patamar na senda da actual investigação. A curiosidade do “como se faz” precipitou a vontade de o “fazer fazer” a outros. Por um lado, contagiando os meus alunos com a experiência oferecida nesses universos de ficção. A importância da comunicação com e para o outro, o entusiasmo e o envolvimento do público colocavam o enfoque na procura de formas de participação efectivas com esses jovens. Sem pretender banalizar os elementos que considerava fundamentais à representação do actor, apontados por algumas figuras de referência do teatro, partilhava a opinião de que estes elementos estavam latentes em qualquer pessoa: nomeadamente a energia, a criatividade, a expressividade, um corpo que dialoga, a concentração que mobiliza corpo e mente, a capacidade de imaginar e de construir universos extra quotidianos. Foi um desafio descobrir como fazer transitar esses potenciais latentes de dramatização e criatividade que as pessoas daquele grupo em particular transportavam consigo, para momentos de espectáculo que eu tinha a certeza de que se tornariam experiências marcantes. Sabia que a realização do actor dependia do domínio de técnicas e do treino especializado, cuja persistência intensificava o contacto com as emoções, sensações, fisicalidade e com o universo ficcional que integrava. Sabia que o objectivo das sessões não era formar actores, mas, para mim, era um desafio que esses jovens fizessem incursões em esferas alternativas de colectivo, de imaginário e de sensualidade. Tinha a convicção de que o esforço e a disciplina a que obrigava a especialidade, não eram impedimento para que esse potencial artístico se manifestasse através do teatro, desde que o grau de exigência encontrasse o devido equilíbrio e se constituíssem as condições e os ambientes específicos para a emergência do *performer* e do jogo teatral. Então, que condições e ambientes específicos seriam esses? O que agilizaria a sua ocorrência e a entrega dos participantes? Que práticas facilitariam a construção do universo performativo? Nessa altura, eu privilegiava a aprendizagem do percurso do actor e do grupo, o que, para a grande maioria dos participantes, correspondia às expectativas que iam nascendo.

Por outro lado, experimentava com jovens actores profissionais diferentes processos de criação e montagem de espectáculos para a infância; obviamente que a minha vida familiar inspirava e guiava essas encenações. Formei, com duas amigas, a Associação de

Criação Teatral e Animação Cultural “3 em Pipa”. A constituição da “3 em Pipa” realçou uma vertente da realidade teatral que não me era desconhecida, mas que estava adormecida: as dificuldades dos pequenos grupos, a questão da sustentabilidade do teatro, a relação de poder com as instituições que atribuíam subsídios, os locais de espectáculo que davam prestígio. A determinada altura, Lisboa tornou-se um rodopio de ritmos que me pareciam vazios, onde não havia espaço para os projectos de vida e para os projectos profissionais com sentido de genuinidade, mais próximos do público. Estava cansada do círculo de candidaturas, criação, ensaios, montagem, apresentação e novo círculo; faltava um contacto fora do palco; estava confundida com o que andava a procurar no teatro ou com o teatro, precisava de respirar.

Foi então que se deu a mudança para Odemira, mais uma etapa enquanto elemento da “3 em Pipa” e encenadora. O teatro bebeu novo alento, o “local”, Odemira, ganhou força e cada vez mais fui absorvida para junto das pessoas, acolhendo também uma lógica de teatro para a comunidade. Por via das afinidades que se criam em sítios pequenos, cada vez mais deixava de utilizar o termo “público” e acolhia o de “grupo de pessoas”; do “para” ao “com” foi rápido. O círculo candidaturas, criação, ensaios, montagem, apresentação continuou, agora, com a dificuldade acrescida de estar longe das oportunidades dos grandes centros, sem actores residentes na região, sem pessoal especializado nas outras áreas e com um modelo de construção teatral que teimava em não se adaptar à falta de condições ou a prescindir do que considerava ser “bom teatro” para a infância. Valeu-nos o que uma Secretária de Estado da Cultura apelidou de “carolice”: até hoje não sei se foi um elogio. Tomei contacto com espaços não vocacionados para espectáculo, onde se tinha de inventar o “básico” para que este pudesse ocorrer como prevíamos. Falo no plural porque, apesar de pequeno, havia um núcleo de “caroliceiros”, amigos. Em anos de eleições, tínhamos a sorte de receber subsídio e o município de Odemira apoiou financeiramente uma parte da iniciativa.

Quase na mesma altura, eis que surgiu o grande desafio de ser professora de carreira na Universidade de Évora. As ausências derivadas das deslocações à Universidade, associadas ao ser novamente mãe e a gerir a “3 em Pipa”, subtraíram-me o tempo para saborear o privilégio do “com” e do que é o Alentejo, em saberes, em paisagens culturais, em formas de estar, em ritmos elásticos, em pessoas. Foram anos de plenitude mas que me fugiram, cheios de sentimentos ambíguos. Por um lado, poder apreciar – perante a experiência daqueles anos que culminava com Odemira – as condições excepcionais que me

eram disponibilizadas no Curso de Estudos Teatrais onde leccionava: o potencial de conhecimento e a oportunidade de perseguir esse conhecimento, a curiosidade por e o acesso a novas iniciativas na área, o grupo de pessoas de mente aberta à mudança, as hipóteses de agir, de tomar decisões, de intervir no curso do destino e de mudar a utopia em realidade; por outro, os jogos de carreira, de domínio, que impediam que o que parecia tão acessível tomasse forma. A dado momento, a constatação de sentir algum prazer no acto de deslocar as peças no tabuleiro de xadrez, que era a conquista do poder, e de antecipar as jogadas capazes de fortalecer ou de enfraquecer essa afirmação assustou-me: estava a ser enredada num mundo de intriga que me desinteressava profundamente; finalmente, a distância da família e o facto de que a “sapiência” se estava a impor à vivência e à prática teatral precipitaram a alteração do rumo académico e a decisão de abdicar da Universidade e de voltar a “pôr as mãos na massa”. Mais tarde, surgiu a oportunidade de Doutoramento na área de investigação do novo conceito de Teatro Social (TeS), onde se criam *performances* com não-actores, onde o protagonista é o teatro e o colectivo. Mas sempre com a “3 em Pipa” e a acção teatral a fazer caminho, difícil, porque o Alentejo está fora da agenda política nacional.

(Sobre o Teatro em Portugal)

É talvez também por isso que a clivagem entre o teatro profissional e o teatro para a comunidade sempre me pareceu inventada e merecedora de alguma desconstrução: o teatro de primeira e o de segunda, artistas e não-artistas, estético ou social, numa amálgama de mal entendidos. Esse será um dos temas da tese. Alguns *clichés* sobre o “bom teatro” estão relacionados com a situação do teatro em Portugal, os mitos que se foram criando em torno desses artistas, dos grupos e dos “para-teatrais”. Portugal, país pequeno, de poemas e descobertas, de sabores, canto e cheiros, de mar e gentes de outras paragens, da colonização, da ditadura, das mãos e inteligências atadas, da Revolução dos Cravos.

Sem pretender aqui caracterizar rigorosamente a realidade actual, pode dizer-se que Portugal contempla três grandes grupos teatrais oficialmente reconhecidos como “profissionais” – que se convencionou ser o “bom teatro” –, com diferentes linhas de actuação. Existe um teatro oficial que não tem como prioridade as preocupações sociais, ou a aproximação a grupos comunitários desfavorecidos, ou o reivindicar outras funções ao teatro para além da estética, do texto literário; um dos indicadores do seu “alto nível” é o facto de, às vezes, ser extremamente aborrecido, o que é sinónimo de acessibilidade a apenas alguns

iluminados, portadores de grandes doses de Cultura (da tal com C maiúsculo). Mantém-se o teatro comercial, afastado da experimentação, sem particular interesse pela pesquisa em dramaturgia contemporânea, ou por influências culturais, ou pelos sinais dos tempos. Existe ainda outro tipo de teatro oficial, o Teatro Experimental, financiado pelo Estado. Este teatro desenvolveu um percurso de luta por uma afirmação estética, política e cultural. Apesar de estar medianamente acomodado, não deixa de continuar a sua pesquisa na área teatral e representa uma fonte de fruição e reflexão que integra, acompanha e questiona a contemporaneidade. Ou seja, um teatro que, apesar de “tranquilizado”, não deixa de ter um papel fundamental na cultura portuguesa e de ser fonte de inspiração para outras propostas teatrais e performativas. Algumas das suas figuras de referência agiram e reflectiram para o teatro, com o teatro e através do teatro e, num momento do seu percurso, estiveram mais próximas de preocupações sociais, com um contributo muito evidente para a emergência do Teatro Social. Portanto, o que diferencia este último teatro dos congéneres que apontámos é a continuação do espírito de pesquisa, de actualização da linguagem, de preocupações de comunicação e, eventualmente, de transgressão.

Mas por que motivo haveria este último grupo de companhias de se direccionar para as formas de fazer teatro com preocupações idênticas às de TeS? Será que, por não se inscreverem nessa linha, são esteticamente moribundas? Será que é isso que distingue um teatro que acrescenta algo daquele que procura uma originalidade gratuita e sem alma? O conflito não se coloca entre estéticas concorrentes nem no facto de o Teatro Experimental ter encontrado um caminho de estabilidade. Não querem todos os grupos, na corrente ou na contra-corrente, conquistar alguma estabilidade e sustentabilidade? No entanto, esta estabilidade não deve ser confundida com “institucionalização” ou “subsidiodependência”. A tensão surge na corrida ao financiamento e ao reconhecimento de boas práticas que se procura fazer vingar. Cabe aos organismos reguladores das actividades culturais, e da distribuição de formas de apoio, rever o apoio ao panorama teatral português e impedir a criação de “clusters”, de forma a que novos modelos e paradigmas teatrais adquiram uma intervenção mais efectiva.

(Do Teatro e Comunidade em Portugal)

Nomeadamente na Europa e na América do Sul, alguns desses novos paradigmas teatrais estão alicerçados pelas universidades a fim de que as suas práticas sejam alvo de pesquisa e publicação, adquiram reconhecimento e facilitem a criação de condições para

uma actividade performativa regular. Em Portugal, dão-se igualmente alguns passos no mesmo sentido. Nestes casos, as universidades assumem a sua vertente de “extensão comunitária”, em parceria com grupos de teatro, ONG’s (Organização Não Governamentais), instituições locais, eventualmente com programas de financiamento oriundos de outras áreas que não a artística e cultural. Espero poder contribuir, através desta investigação e dos resultados apresentados, para que os organismos oficiais (que urge que ultrapassem esta fase de desconhecimento acerca do que é “teatral” e do que “não é teatral”, ou “não é estético”, ou “não é profissional”), possam vir a reconhecer a área como uma alternativa artística e performativa, com espaço cultural e identidade próprios e um futuro a nutrir.

Quando se fala de futuro não se pretende ignorar um passado de caminho feito palmo a palmo, por entidades dispersas e que, em grande parte pela falta de reconhecimento, não é um percurso suficientemente valorizado e difundido. Refiro-me a experiências e iniciativas várias que poderiam ser identificadas no campo de teatro e comunidade e que têm sido amplamente desenvolvidas ao longo dos anos. Não se pretende dissertar sobre essas experiências, mas apenas deixar o apontamento de que esse teatro na e para a comunidade tem história no nosso país, com conteúdo e intenções precisas no seio dos grupos a que se dirige. Pontualmente alguém, inserido num grupo ou não, durante uma etapa da sua vida, combate a efemeridade que, à partida, este tipo de iniciativas transporta, de tão difícil que é fazer ver o seu valor; alguns desses pioneiros experimentalistas surgiram da área das Artes, mas também da Saúde, da Terapia, da Educação, e desenvolveram, com maior ou menor domínio da matéria, o que julgaram ser enriquecedor para os participantes. Noutros casos, grupos profissionais de teatro são capazes de conjugar as duas vertentes: a “profissional” e a “comunitária” (mas não são ambas desenvolvidas em âmbito profissional?), às vezes com alguma dificuldade por comunicarem com uma linguagem artística elaborada por quem transporta consigo outras referências performativas. No que se refere à realidade portuguesa, existem testemunhos dispersos e algumas investigações sobre Teatro e Comunidade, ou respectivas sub-áreas; estas podem ser encontradas em teses, em artigos no prelo ou em revistas científicas estrangeiras; as publicações sobre o tema e a situação nacional de que tive conhecimento são escassas e serão nomeadas em altura própria. Essa é a principal razão pela qual não se foca exemplos portugueses no presente Estudo, e não porque as várias iniciativas existentes não mereçam o máximo louvor em condições tão adversas.

(Considerações Gerais sobre o Percurso da Investigação)

Em contrapartida, desde que se iniciou esta investigação, até hoje, pode constatar-se um incremento de publicações estrangeiras, seja na Europa, seja na América do Norte e do Sul, sobre o tema do teatro dirigido a contextos específicos, sobretudo a partir de 2009; obras por traduzir em português, claro está, como manda a (ausência de) política cultural neste doce país de brandos costumes. A excepção surge em livros traduzidos, ou de origem brasileira. Assim, encontrar bibliografia sobre o tema central constituiu uma das grandes dificuldades: teve de se utilizar informação de livros publicados, mais do que de artigos recentes, já que os Centros de Investigação específicos no estrangeiro são poucos, ou de difícil identificação e localização; alguns deles de muito difícil acesso quando o contacto é accionado à distância; as revistas que se debruçam sobre o assunto acolhem uma grande diversidade de propostas, áreas e experiências, já fora da linha de análise proposta. A agravar esta última questão, acrescente-se a própria diversidade de áreas que, como se verá, acompanha o corpo epistemológico de TeS.

A primeira hipótese seria que TeS nascia de uma actualização de outros paradigmas e áreas de conhecimento, uma necessidade de reciclagem pela emergência de questões associadas à interculturalidade, aos conflitos, à globalização, à internet. No entanto, essa hipótese rapidamente se complexificou: o que enformaria TeS seria o próprio mundo de hoje, as perspectivas contemporâneas em termos sociopolíticos, estéticos e o indivíduo “em relação”. Ainda mais ambicioso: o TeS poderia ser um pilar fundamental para contrariar o crescendo da manipulação subtil de mentalidades e acções, de jogos de poder, de falta de ética quando as instituições pervertem os objectivos das intervenções, e se perpetuam a tranquilização e a formatação; ou ainda, quando se quer fazer acreditar que a fractura está no indivíduo e não no sistema político e social desumanizante. Enfim, o TeS poderia promover a criação de pontes, de diálogo, de alternativas de colectivo. Abriam-se as asas da utopia. No entanto, foi-se instalando um grão de cepticismo (não de desconfiança) que se injectou durante toda a travessia da investigação e que iria desaguar na “grandeza do pequeno”. Mas “como” poderia o teatro relacionar-se de forma efectiva com estas preocupações? “Como”, sem cair na utopia de retórica e poesia cínica, mas na outra, na que alimenta as acções do Homem e lhe atribui a faculdade de ficcionar e de se imaginar? “Como”, sem deixar de ser teatro para se tornar uma causa?

A tendência mais comum num universo geral de experimentação teatral, com base na prática e acompanhamento da evolução cultural e teatral, tanto no nosso país como

internacionalmente, é a de reclamar para si as boas práticas, numa atitude isolada e pouco partilhada, sem que estas se inscrevam numa rede de acção mais vasta, numa corrente com raízes epistemológicas sólidas, solidárias, consensuais na diferença, que poderia beneficiar tanto os próprios, como os objectivos artísticos e sociais que preconizam. A esta atitude não serão estranhas as dificuldades de sustentabilidade já apontadas, mas que não devem servir de argumento para a propagação desse vírus auto-corrosivo que se constitui na “ilha”. Esta postura pode ser facilmente invertida através das facilidades introduzidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, pela criação de redes virtuais, bem como pela investigação científica da área e da divulgação de resultados que, opondo o saber à ignorância, desmistifica os medos que esta última origina. É neste sentido que o presente Estudo pode ser um bom contributo: se, por um lado, tenho consciência do quanto poderá parecer demasiado detalhado o capítulo de Revisão de Literatura, por outro, não me posso alhear do facto de que, visando um “common ground”, a pesquisa é dirigida a conhecedores, especialistas e operadores de diferentes áreas que não estão forçosamente inteirados dos pormenores de áreas congéneres, que julgo importantes para a compreensão do todo. A título de exemplo pessoal, durante a minha curta actividade enquanto Educadora de Infância, fui influenciada pela Educação pela Arte – que me conduziria à Expressão Dramática e, mais tarde, ao Teatro. Nesses meandros, com o fito de facilitar às crianças a exploração criativa e artística, procurei fontes, tanto no campo da Educação como no campo das Artes, que favorecessem a comunicabilidade e indicassem estratégias pedagógicas e processos artísticos. Sem dúvida que, em termos profissionais, a investigação me permitiu encontrar novas variáveis que favorecem o processo nas intervenções que realizo junto dos grupos, ao identificar indutores artísticos e grupais, realçar *performances* e culturas e reconhecer momentos e etapas de progressão do colectivo. A necessidade de contribuir para o quebrar de “ilhas” é outra das razões que explicam a necessidade deste Estudo.

Na verdade, a necessidade de assumir o papel daquilo que comumente define a actividade profissional, acarreta uma imagem e a construção de mitos que também interessa quebrar. Refiro-me à facilidade um pouco incomodativa com que me catalogavam de investigadora – com toda a carga de distanciamento intelectualizado que lhe está associada – ou como artista – com todo o peso da excentricidade, da falta de reflexão e até de alguma falta de inteligência e poder analítico. Como se deduz facilmente, no primeiro caso, era a visão do artista e, no segundo, a do académico. Ou seja, “preso por ter cão e preso por não ter”. É interessante viajar nesta “gray zone” e causar a confusão junto dos mais ansiosos em

catalogar o outro, já que não é comum ser-se investigador-artista ou artista-investigador, com a “agravante” de contemplar preocupações sociais. A recusa em encaixar em qualquer uma destas duas perspectivas e abater a imagem *cliché* do actor ignorante ou do investigador intelectual tornou-se igualmente um outro contributo desta investigação: é possível casar o perfil do artista com o perfil do investigador e o capítulo da investigação nas Artes só recentemente se tornou alvo de maior crédito, com imenso material que permanece por “escavar”.

Outra das dificuldades encontradas na investigação foi, num primeiro momento, o ritmo lento na análise de conteúdo, com pouca “produção escrita” palpável. Recusava-me, em termos de “produção escrita”, a fazer mais do mesmo ou, ainda, a trair um processo onde a palavra e a escrita reinariam sobre a acção e os sentidos, a favor da obtenção de resultados tangíveis, padronizados academicamente; tinha a convicção de que um tal relato acarretaria uma visão deturpada do processo ou, ainda, que esvaziaria o próprio processo. Outra contrariedade era o universo vastíssimo e ambicioso da investigação; as ilhas de saber que eu reconhecia pareciam-me entre o óbvio e o demasiado afastado ou disperso; inicialmente, não conseguia identificar as famílias de abordagens, ou filões de conhecimento. Um dos maiores obstáculos relacionou-se com as noções adquiridas sobre metodologias de investigação e instrumentos de observação, que não me pareciam adequados aos propósitos; as propostas alternativas com que me deparava em bibliografia pareciam-me pouco consistentes ou pouco merecedoras de reconhecimento académico. No entanto, as dúvidas que eu sentira, com referência à adequação de metodologias que fizessem jus à pesquisa sobre a prática performativa com preocupações sociais, estavam enunciadas em alguns artigos de origem inglesa ou italiana.

Marinis (1988), um dos meus autores favoritos, apontava que não se podia “ler” as ideias dos teóricos de Teatro sem conhecer o seu contexto ou aparentes detalhes que as favorecessem. Vi reflectida nesta opinião a minha necessidade de conhecer e de participar “in loquo”, em projectos de TeS, orientados por operadores com conhecimento de causa. Por isso, organizei uma ida à Bélgica, onde se desenvolvia uma etapa do projecto de TeS num campo de refugiados, orientado em parceria entre o grupo Miroir Vagabond, de origem Belga, e o Théâtre du Fil, de origem francesa<sup>1</sup>: esta primeira incursão clarificou algumas

---

<sup>1</sup> Posteriormente, entrevistei os directores de cada um desses grupos – Christine Mahy e Jacques Michel, respectivamente – cujo resultado de análise de entrevistas se encontra em capítulo próprio. O Diário de Campo desta intervenção encontra-se em anexo.

dúvidas acerca do grau de particularidade dessas práticas. Apesar das tentativas de participação em experiências similares – nomeadamente com a Universidade de Manchester (Reino Unido) – não foi possível concretizar essa intenção.

A perspectiva da importância do caos nos actos criativos, que já tinha sido abordada numa monografia que elaborei em final de curso, estava esboçada em textos de Marinis (*Ibid.*) e de Barba (2007): o que ressalta é a descontinuidade, a ruptura. Marinis referia-se, a determinado momento, às fracções e às fragilidades com que os fazedores do Novo Teatro (“Nuovo Teatro”) esbarravam, após uma fase de utopia e de boas intenções. Estes obstáculos tinham a sua origem, quer em tensões ideológicas e políticas com o poder dominante, quer noutras com comunidades e grupos culturais que ainda não estariam receptivos a novas experimentações. Nesta constatação, encontrei analogias com situações da “3 em Pipa” e a acção em Odemira. O que me pareceu mais esclarecedor, no seu texto, foi que a análise não assentava em factores que favoreciam a consolidação do crescimento do Novo Teatro, mas na perspectiva do “vórtice” em que a crise se iniciava: referia-se às constantes convulsões, pressões e fontes de desequilíbrio que obrigaram à mudança. Alguns (Brook, Leaving Theatre) conseguiram dar passos no sentido da sua renovação. Marinis, no entanto, realçava o quanto esses factores estavam impregnados de uma “lealdade” a determinados valores (não tanto estéticos, mas sobretudo ideológicos) que travavam essa revitalização. Simultaneamente a essa crítica, apontava a relação existente entre essa renovação e o novo paradigma teatral que questionava o lugar secundário de um teatro considerado menor, mais do que a procura de alteração de elementos que compunham o teatro e a *performance* (estética, recepção, entre outros). Esse novo paradigma representaria a emergência de uma prática artística que “com corre” com questões da actualidade política, de olhar as expectativas e fazeres culturais do “pequeno”, sem grandes projecções ou impactos visíveis e, como tal, considerada pouco interessante. Valeu-lhe – ao “pequeno” – o olhar antropológico que lhe é lançado, bem como todos os investigadores que cada vez mais se vêm debruçando sobre o fenómeno da *performance* e performatividade. O Teatro Social, na sua aplicação mais inclusiva e globalizadora, é uma prática performativa que oferece um leque diversificado de situações geradoras de criatividade, transgressão e liberdade, mas também de inquietude e de ruptura. Dentro desta perspectiva do indivíduo e dos grupos sociais, de recriação social e manifestação artística, a prática de Teatro Social insere-se entre o global e o local.

Chegou a constituir-se como hipótese construir a investigação com base nas tensões, nos debates, no caos que gera o desequilíbrio e que promove um novo equilíbrio. No entanto, como já foi referido, rapidamente constatei que os instrumentos disponíveis eram ainda insuficientes para levar essa intenção a bom porto. Sabe-se, no entanto, – fruto da pesquisa sobre o caos em ambientes criativos, de Júan Rúbio (1995) – que, quanto mais nos aproximamos de um território desconhecido (como a imagem aérea de um campo arado), mais as suas fronteiras se esbatem. Daí que seria um paradoxo querer conter em limites estanques vários elementos constituintes e disciplinas, quando se reclama que a existência dessas fronteiras é apenas fruto de um olhar longínquo, linear e superficial. A diminuição das fronteiras entre os diferentes elementos e níveis que conferem complexidade ao TeS, e que confluem para esclarecer a sua identidade e o seu *ethos*, é o grande propósito desta pesquisa.

(Percurso da Investigação e Estrutura do Estudo)

A tese inicia-se com o Capítulo I, Introdução, onde, para além das considerações várias, se enuncia o percurso realizado pela investigadora e o conteúdo de cada um dos capítulos da tese. De seguida, são referidos os seus principais objectivos e o resumo das diferentes etapas. Por fim, descreve-se a pertinência do tema escolhido.

Num primeiro momento, procedeu-se à recolha de considerações e perspectivas sobre Teatro Social, com vista à aquisição de um panorama geral do estudo da área. A partir daí, elaborou-se o enquadramento teórico entre as várias disciplinas que concorrem à sua identificação. Este corpo teórico fundamentaria a intervenção em Teatro Social que, paradoxalmente, vinha indicada como sendo abrangente e específica ao grupo onde seria desenvolvida. Nesta fase, surgiu a primeira questão: que prática e teorias podem ser abarcadoras da diversidade e simultaneamente direccionadas para alvos específicos? A emergência desse paradoxo direccionou-me para aquelas disciplinas que admitissem o cruzamento entre a sua natureza e a receptividade a outros saberes ou, por outras palavras, cujo *ethos* se nutrisse da permeabilidade das suas fronteiras. Pode afirmar-se que este foi um critério que apoiou a primeira fase do ângulo epistemológico a imprimir ao Estudo. A complementá-lo, surgiu o resultado da revisão bibliográfica, que apontava nessa direcção.

No decorrer da revisão, surgiram novas dificuldades pela profusão de denominações semelhantes sobre Teatro Social – variável conforme os países e o percurso cultural – bem como a falta de informação rigorosa sobre essas práticas, ou a ausência de bibliografia sobre o tema em português. Decidiu-se então focar o Estudo nas publicações dos investigadores de

renome, relegando para segundo plano os outros textos, que muitas vezes continham questões pertinentes a serem resgatadas oportunamente. Da análise bibliográfica resultou o ancoramento do Teatro Social entre as Ciências Sociais, as Ciências Humanas e as Artes. Dentro destas, destacaram-se as seguintes áreas:

- Teatro Moderno, Estudos da *Performance* e Novo Teatro, com origem na Antropologia Cultural, na Sociologia da *Performance*, na Teoria Geral de Teatro e na Teoria da *Performance*.
- Animação Teatral, proveniente da Sociologia, Teoria Geral do Teatro e Teorias da Educação e da Pedagogia.
- Antropologia Teatral, com origem na Teoria Geral do Teatro, Sociologia e Antropologia.
- Dramaterapia, com base na Psicologia, Antropologia, Sociologia e Teoria Geral do Teatro.
- Teatro Educação, que erradica de Teorias da Educação e da Pedagogia, Teoria Geral de Teatro e Psicologia do Desenvolvimento.

É transversal a todas elas a centralidade no indivíduo diante do social e da sua participação no universo performativo. Obviamente que o conteúdo do enfoque deriva das diferentes abordagens. As áreas revelaram-se de tal forma entroncadas entre si que, em muitos momentos, nos deparámos com uma separação “artificial” que tinha por intuito facilitar a identificação da disciplina, mas que continha o risco de amputar a visão da sua complexidade. Foi nesta fase que os textos de Edgar Morin (1990) e os sistemas complexos revelaram-se muito úteis, entre outras leituras que defendem a abordagem não linear do conhecimento.

No Capítulo II, Revisão de Literatura: Conceitos e Práticas em Teatro Social, realizou-se a análise de conteúdo de textos da autoria de especialistas teóricos práticos que se auto-denominavam operadores ou investigadores de Teatro Social, bem como outros apontados pelos académicos como pertencentes ao universo de Teatro Social. Foi muito interessante encontrar uma comunidade científica, aberta a novos moldes de investigação e convicta da sua acção. Paralelamente, tornou-se notória a instabilidade da operacionalização em TeS, fosse por questões éticas e políticas, fosse por questões práticas de auto-sustentabilidade. Essa fragilidade, a par da reivindicação de valores de solidariedade e de justiça social, foi motivo de um novo empenho nesta investigação. Era também cada vez mais evidente a aproximação à prática criativa e artística.

No Capítulo III, Enquadramento Teórico: Raízes do Teatro Social, procedeu-se ao enquadramento teórico das disciplinas adjacentes a Teatro Social que, de alguma forma, contribuíram para a sua consolidação.

A revisão bibliográfica, que se debruça sobre os fundamentos de Teatro Social, levantou algumas questões. As tensões estão associadas a perspectivas diferentes sobre um mesmo tema, ou a outras que não encontravam resposta nos livros. Aliás, dificilmente uma área essencialmente prática e performativa encontra a devida amplitude na teoria. As principais questões que emergiram foram as seguintes: É uma instrumentalização do teatro, ou uma prática artística onde o teatro pode ser um veículo socializante? Contém uma metodologia própria que sobressai do teatro ou é essencialmente uma atitude própria que sobressai no teatro? A vertente estética é um dos seus fundamentos, ou um complemento secundário? Onde e quando termina a intervenção de Teatro Social? A necessidade de efeitos e resultados específicos não conduz ao enviesamento do processo? Esses efeitos e resultados são tão gerais que outra área os concretiza com mais autoridade? Como se improvisam os recursos pessoais revelados durante o processo em TeS noutros espaços de vida que não os do laboratório? Como pode a vivência de um projecto ter impacto no quotidiano? “Construção”, recriação, transgressão, ou ruptura? Que princípios éticos e políticos devem orientar a prática?

No Capítulo IV, Metodologia, reequacionou-se o desenho da investigação à luz dos novos contributos; iniciou-se a pesquisa das metodologias de investigação académica convencional e a sua adequação (ou não) a investigações de carácter social e performativo; elencou-se um conjunto de abordagens científicas que se revelaram como as mais indicadas a uma investigação de carácter etnográfico, em observação/ acção participante; investigou-se sobre os procedimentos para a aplicação dos instrumentos de observação e recolha de dados em trabalho de campo; e, por fim, determinou-se a metodologia a seguir na interpretação de dados e registo de conclusões.

Os resultados do trabalho de campo encontram-se no Capítulo V, Apresentação e Análise de Resultados, Parte 1: As Entrevistas; Parte 2: A Intervenção no Terreno.

A fim de indagar sobre a justeza do percurso da investigação desenvolvido até aí, de esclarecer as dúvidas e de atingir o outro objectivo proposto, iniciou-se a primeira fase do trabalho de campo e os respectivos procedimentos metodológicos, com a criação de entrevistas semi-estruturadas e a organização da deslocação ao estrangeiro, para contactar especialistas internacionais. Foi através das entrevistas que se assegurou o “common

ground” em TeS. O tratamento das entrevistas e respectivas ilações encontram-se em subcapítulo.

Após a selecção de categorias e sistematização da informação recolhida, elaborou-se um conjunto de objectivos orientadores da prática da segunda fase do trabalho de campo. Este consistiu no desenvolvimento do projecto de Teatro Social com um grupo de jovens da Escola Secundária de Odemira e a aplicação dos instrumentos de observação e recolha de dados. O tratamento de dados e respectivos resultados são o foco principal deste capítulo.

O Capítulo VI, Discussão, desenvolve a reflexão sobre os principais eixos de Teatro Social, com base nos diferentes registos que resultaram da intervenção, alicerçados nas ilações provenientes das declarações dos especialistas, bem como na análise de conteúdo anteriormente elaborada. É em sede de Discussão que são confrontadas as questões que emergem da prática e da teoria, na tentativa de que uma não se sobreponha à outra, mas antes que se articulem entre si.

Por fim, no Capítulo VII, Conclusões, enunciam-se as principais pontes e diferenças entre Teatro Social e as disciplinas relacionadas com a sua génese. Indicam-se as grandes linhas do “common ground” e propõe-se um eixo de orientação para a intervenção de Teatro Social, que reflecta as principais expectativas e preocupações de que fomos sendo testemunhas ao longo dos vários anos que durou a pesquisa.

É de referir que as traduções dos textos em Francês, Italiano, Inglês e Espanhol para Português são da autoria da investigadora. Por fim, ao aludir a determinadas épocas ou acontecimentos (ex: pós-guerra ou anos 80), estes referem-se ao sec. XX e XXI.

(Objectivos, Níveis de Análise e Etapas da Tese)

Esta investigação, “Aspectos Teóricos e Metodológicos do Teatro Social: sua aplicação numa comunidade jovem do Baixo Alentejo”, procura propor eixos de orientação em Teatro Social, a partir da análise de boas práticas a nível europeu e de algumas tanto norte-americanas como sul-americanas, e das suas implicações na intervenção dos operadores sociais numa região em meio rural – Concelho de Odemira, num grupo de jovens.

O Estudo pretendeu explorar a operacionalização do TeS como prática performativa e de recriação individual e social, enquadrada em manifestações espectaculares e culturais. Essa aplicação decorreu de informações recolhidas em análise bibliográfica e da identificação de um “common ground”, entre especialistas de vários países onde essa prática

se encontre em expansão. Com base nas linhas orientadoras resultantes, desenvolveu-se o projecto de intervenção de Teatro Social numa comunidade jovem em contexto escolar. O cruzamento entre as diferentes fontes de dados estruturou a Discussão e respectivas Conclusões.

Os objectivos do projecto de investigação foram:

- Identificar os princípios e as práticas estruturantes na base do Teatro Social.
- Implementar esses princípios e práticas no contexto de uma intervenção de Teatro Social na região de Odemira.
- Sistematizar e definir as linhas orientadoras (por alternativa a conceitos e definição) de Teatro Social.

Pretendeu-se constituir a investigação de forma a enunciar:

- Eixos principais em Teatro Social.
- Implicações teórico-práticas de cariz ético e político.
- Características pessoais necessárias ao desenvolvimento das boas práticas.
- Indicadores demonstrativos dos principais estágios e operacionalidade do Teatro Social, como processo significativo para os participantes.
- Estratégias para uma monitorização do grupo enquanto colectivo social, aliado ao desenvolvimento da prática da cidadania.

A estrutura da investigação baseou-se na abordagem do tema central através da via sincrónica e da via diacrónica propostas por Ventosa (in Vieites, 2006):

Via sincrónica, complementar e holística, na medida em que integra diferentes dimensões e disciplinas onde o Homem é o centro, resulta da fusão entre os “componentes originais” de TeS e os conceitos das diferentes áreas científicas que o consolidam como área específica. Realizou-se, assim, a identificação de conceitos e práticas próprios à natureza de Teatro Social, que se fundam nas áreas e processos adjacentes, mas que deles se diferenciam. Pode-se dizer que é um movimento horizontal, de transversalidade, entre as várias áreas com componentes geradoras, perspectivadas em simultâneo.

Via diacrónica e histórica, que identifica e caracteriza as diferentes áreas na base de TeS e traça parte da sua genealogia, a fim de obter uma perspectiva da evolução dos vários conceitos que o enformam. Pode-se afirmar que é um movimento vertical.

Em linhas gerais, o trabalho incluiu quatro fases:

1ª Revisão de Literatura, Análise Bibliográfica, Enquadramento Teórico.

2ª Metodologia de Investigação.

3ª Trabalho de Campo, com realização de Entrevistas semi-estruturadas a teórico-práticos de referência na área, e operacionalização do laboratório de Dramaturgia da Comunidade, projecto de Intervenção de TeS. Recolha e tratamento de dados e ilação de resultados.

4ª Discussão e Conclusões.

Cada uma das quatro fases incluiu as seguintes etapas:

1ª fase: Revisão de Literatura, Análise Bibliográfica e Enquadramento Teórico

Etapa 1: Análise bibliográfica de conteúdo e conceitos, práticas e modelos de intervenção que se situam na corrente de pensamento e acção em Teatro Social: identificação das principais tendências.

Etapa 2: Pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo para a elaboração do quadro teórico com base nas diferentes disciplinas que contribuem para a clarificação do conceito de Teatro Social.

2ª fase: Metodologia de Investigação

Etapa 3: Construção da Metodologia de Investigação a partir da pesquisa de métodos de investigação e respectivos instrumentos de observação, que se coadunam com a natureza reflexiva, activa, criativa, performativa e estética da pesquisa. Sondagem de procedimentos de recolha e tratamento de dados que valorizam a ligação entre a teoria e a prática tanto no domínio cultural, como no artístico e social. Clarificação do papel do investigador/ artista quanto à sua postura no terreno e na orientação do projecto atendendo a aspectos de componente ética, política, criativa, liminal, estética e performativa.

3ª fase: Trabalho de Campo

Etapa 4: Com base na fase 1 e 2, elaboração de perguntas-chave para a realização de entrevistas semi-estruturadas a teóricos e operadores relevantes na área para a caracterização de boas práticas.

Etapa 5: Realização das entrevistas a personalidades internacionais identificadas na etapa anterior e de referência em domínios intervenientes em Teatro Social. A operacionalização e a realização destas entrevistas aos operadores implicaram várias deslocações ao estrangeiro.

Etapa 6: Transcrição das entrevistas. Tratamento de dados e ilação de resultados com base na enunciação de categorias esclarecedoras da fundamentação teórica, do objecto, dos processos e das metodologias em Teatro Social. Identificação de aspectos específicos e

diferenciadores de Teatro Social. Elaboração de um conjunto de objectivos gerais que se assumem como eixo central à evolução da observação participante.

Etapa 7: Elaboração de um projecto de Teatro Social, designado “Caleidoscópio”, com operacionalização de um laboratório de Dramaturgia da Comunidade numa comunidade rural do Concelho de Odemira. Apresentação e aprovação do projecto na instituição acolhedora.

Etapa 8: Realização do projecto “Caleidoscópio” de intervenção no terreno, onde foram aplicados alguns dos princípios identificados nas várias etapas da fase 1, 2 e da etapa 6. Recolha de dados através dos seguintes instrumentos de observação: Diário de Campo, Questionário aos Participantes, Recolha de Testemunhos.

Etapa 9: Tratamento de dados e ilação de resultados do Diário de Campo com base na dos questionários e dos testemunhos.

4ª fase: Discussão e Conclusões

Etapa 10: Escrita da Discussão, a partir do cruzamento da Análise de Literatura e Trabalho de Campo.

Etapa 11: Ilação de Conclusões e apresentação de linhas orientadoras que colaboram para a sistematização de um conceito em Teatro Social.



## II. REVISÃO DE LITERATURA: CONCEITOS E PRÁTICAS EM TEATRO SOCIAL

A denominação Teatro Social nasceu em Itália durante os anos 90, contando com o contributo de teóricos como Claudio Bernardi (2004), ou Guglielmo Schininà (2004a). Schechner e Thompson (2004) afirmam que a sua prática tem ligações com outros países, como seja, Inglaterra e Austrália com a denominação “Applied Theatre” (Teatro Aplicado), nos Estados Unidos com a denominação “Theatre and Community” (“Teatro e Comunidade”), em África e na Ásia através do “Theatre for Development” (“Teatro para o Desenvolvimento”), na América do Sul com o “Theatre Intervention” (“Teatro Intervenção”) e no Canadá com o “Popular Theatre” (Teatro Popular). Seguindo estas analogias, arriscamos afirmar que em Portugal, Espanha e França se designa “Teatro Comunidade”, “Teatro Comunitário” e “Théâtre Communauté”, respectivamente.

Boa parte das influências teórico práticas de TeS conflui numa natural evolução de práticas culturais e de dinamização social com características específicas ao país de origem. Por sua vez, essas práticas e pensamentos vão conquistando relevância como resposta à contemporaneidade e às permanentes evoluções sociais e políticas. Na base desta "evolução", encontram-se as alterações de carácter político e social que surgem na sequência de grandes acontecimentos mundiais como, por exemplo, a queda do Muro de Berlim (1989) ou o 11 de Setembro (2001). Estes movimentos provocaram um maior protagonismo de "pequenas nações" que, por sua vez, geraram novas dúvidas sobre a hegemonia do mundo ocidental. Tanto a jusante como a montante destas movimentações, surgem os conflitos relacionados com justiça social, pensamentos críticos acerca da ambiguidade inerente às intenções de transformação social (como seja a questão da globalização, do pós-colonialismo e da interculturalidade, ou o lugar ao diálogo com as instituições “democráticas”, as novas tecnologias de informação e comunicação) e da evidência da exclusão e/ ou marginalização dos pequenos grupos. Nesta conjuntura, tornou-se necessário dar voz ao "mais pequeno", substituir uma visão anónima de grupos sociais por uma intervenção próxima de cada indivíduo que compõe o grupo, ou seja, ganha força um activismo cultural aliado ao político, mas de dimensões cirúrgicas, que se concentra, simultaneamente, no grande acontecimento das nações e nas pequenas acções dos indivíduos que, nos diferentes grupos, constituem uma aldeia, um território, uma nação (Schechner, 2006).

São várias as perspectivas que podem contribuir para o esclarecimento da relação existente entre o TeS e a contemporaneidade em que evolui. Para tal, terá antes de mais que se oferecer um quadro geral de algumas definições elucidativas, e que apresentamos de seguida.

## 2.1 Teatro Social na Contemporaneidade

Schechner (2002) define Teatro Social como: “O Teatro com agendas sociais específicas; teatro onde a estética não é o objectivo prioritário; teatro alheio ao reino do sucesso comercial ou do culto do novo que domina a *avant garde*.” (*Ibid.*: 155). Descreve-o como um “teatro das crises” – porque a sua consolidação tem sido proporcional à crise e declínio do teatro artístico, Teatro Experimental e teatro comercial.

Kuppers (2007a) defende que as áreas e espaços de expansão proporcionados pelas artes sugerem outras alternativas de encontro, relacionamento e comunicação que contrastam com aquelas impostas pela estrutura do dia-a-dia – sediada numa matriz de domínio – e que escapam ao sistema de controlo social: “Cada obra de arte particular é uma proposta para viver num mundo partilhado, e o trabalho de todo o artista é um feixe de relações com o mundo, dando lugar a outras relações, por aí fora, *ad infinitum*.” (*Ibid.*: 108).

Claudio Bernardi afirma que o Teatro Social:

“propõe-se como invenção e acção de sociabilidade de comunidade, hoje destruída ou ameaçada pelo individualismo e pelos processos de homogeneização da cultura global, e como formação e investigação do bem-estar psicofísico de cada pessoa através da constituição de companhias e grupos produtores de práticas performativas, expressivas e relacionais, capazes de criar ritos e mitos, espaços, tempos, corpos, independentes e concorrentes ao sistema.”

(Bernardi, 2004: 58)

Conclui ainda que o teatro favorece a construção individual e social e a estruturação da comunidade e atende à complexidade das redes sociais, incluindo os significados interpessoais e culturais e à compreensão inter-subjectiva destes.

O Teatro Social insurge-se pacificamente contra a perpetuação de uma cultura dominante, a manipulação do poder político, ou qualquer tipo de hegemonia dos órgãos de decisão e das instituições do Estado, que perpetuem uma anulação da “voz” daqueles que, de algum modo, estão em contacto, ou integram as instituições. São relevantes para esta corrente pensadores como Foucault, Paulo Freire ou Ivan Illich que, em diferentes termos, estabelecem uma relação entre a organização institucional e o controlo sobre mentalidades, ou ainda a repressão da iniciativa individual. Mais recentemente, encontramos Conquergood (1982), ou Heritage (1998) numa linha de acção performativa e estética que congrega a política e a criação performativa, numa construção que não se confunde com “teatro de

intervenção" (em que Augusto Boal foi um seu expoente com o Teatro do Oprimido) dos anos 70, com alguma tendência para o "teatro de propaganda".

Sem dúvida que, nos anos 90 do século XX, o aumento de preocupações sociais, culturais e políticas se tornaram centrais no encontro das estratégias performativas que constituem o TeS, no estabelecimento de uma mediação "autorial" e de afirmação de uma voz. Nestes moldes, tornam-se questões importantes, em TeS, as implicações com o discurso institucional ou dominante, o como e por quem o conhecimento é criado, partilhado e legitimado (Schininà, 2004a). Relacionado com a legitimação de conhecimento surge o reconhecimento de valores: Schechner (2006) declara que os valores estão em constante mudança, sujeitos a várias contingências históricas e sociais; a emergência de valores depende do indivíduo, dos grupos e da cultura e podem ter um carácter opressivo ou libertador. No entanto, o que é considerado libertador, ou opressivo depende, em grande parte, do local de origem desses mesmos valores. Revela-se a transição do domínio do objectivo para o do subjectivo e do domínio do acontecimento público para o da sua relação com o privado (Nicholson, 2005; Kemmis e McTaggart, 2005; Finley 2005). As implicações deste desvio são variadas, com consequências na ligação do estético ao político, ou do artístico ao social.

Assume-se igualmente que a reconstrução da identidade social, cultural e individual é fundamental para a preservação da integridade comunitária e para a sua abertura à diversidade (Pontremolli, 2005). Bernardi (2004) afirma que a cultura está profundamente ligada ao corpo e à acção humana. É a acção que produz a transformação do presente, pela herança do passado e em direcção ao futuro. Argumenta que a organização dos comportamentos culturais é sobretudo performativa pelas suas realizações de "produção simbólica, histórias, informações, emoções, entretenimento e divertimento." (*Ibid.*: 21). Essas realizações têm efeitos sociais na reconstrução da comunidade e da cidadania. Neste contexto, a liberdade individual surge a par e passo com o rito de cooperação e com a democracia. Mas a emergência de TeS está igualmente associada a outros factores que ultrapassam o percurso cultural de cada país.

### 2.1.1 Teatro como Denúncia e Teatro como Relacionamento

Bernardi e Schininà (2002) afirmam que a ruptura com modelos de teatro tradicional, ao dar ênfase ao teatro como arte do corpo do actor (Grotowsky), ou arte do corpo social e

político (Boal), bem como ao fortalecimento da relação com a audiência, reduziu a sua função espectacular representativa e crítica e que a exposição da injustiça humana é realizada actualmente por narrativas e documentários a partir de outros *media*. Em teatro, substituiu-se acção de denúncia pela acção de uma forte relação que se traduz entre a "consciência interrelacional e a performatividade entre o actor e o grupo." (*Ibid.*: 138).

Dalla Palma (2002) defende uma nova configuração nas relações humanas e de identidades sociais que acolham o sujeito bem como as mudanças e colapsos a que constantemente a coesão comunitária, familiar, ou outra está sujeita, porque lhe são intrínsecas: as rupturas, a aceitação de fins e novos inícios impedem que a coesão comunitária se converta em cristalização; afirma que:

"por isso, existe a necessidade de recriar a dramaturgia baseada na comunidade, que é a consciência dentro da qual até o Teatro Social pode encontrar as suas raízes, como oportunidade de proteger os espaços da desvastação e desintegração social."

(Dalla Palma, 2002: 153)

Bernardi (2004) identifica na organização da sociedade moderna alguns dos efeitos perversos que têm incidência no mal-estar do sujeito enquanto ser social e performativo. Alude à tendência para a globalização unificante, para a cultura como objecto de consumo, o individualismo, a formatação do género humano, a ignorância e desrespeito pelas tradições, a proliferação da marginalização e o aumento do fosso entre ricos e pobres. A indústria cultural, assente na óptica da cultura como objecto de consumo, instiga à alienação, à indiferença e apoia a existência de grandes impérios da comunicação que manipulam perspectivas, costumes e comportamentos: "produzem as novas mitologias, governam os ritos profanos do nosso tempo." (*Ibid.*: 21). A não participação activa dos indivíduos promove o isolamento, reforça o individualismo, a valoriza o ego numa afirmação desmesurada da pessoa – "o meu espaço" interior e exterior – que não é mais que uma forma deturpada de emancipação. A absorção do indivíduo em si mesmo incita a um sentido de vida muito limitado e limitador que reprime qualquer possibilidade de espírito comunitário, ou de interesse por questões sociais. Perde-se a dimensão colectiva.

No mesmo sentido, Schechner (2002) distingue dois níveis no teatro e *performance*: um que designa como "Teatro de Perpetuação de Desigualdades Sociais". Descreve-o como um sistema de domínio, construído intencionalmente para manter as clivagens e injustiças sociais: "iniquidades endémicas e consciosamente estruturadas, que caracterizam os sistemas

globais, económicos, políticos, sociais e militares de hoje e, receio bem, de amanhã.” (*Ibid.*: 156). O outro nível, habitado pelo TeS, é o do “Teatro de Alívio ou Tratamento”, que se dedica às situações de marginalidade e cria espaços para que a voz do indivíduo seja ouvida, para que a sua expressão se alicerce em referências pessoais e culturais, para que identifique a fonte da opressão e suas alternativas. Nesta perspectiva, os processos de teatro e a *performance* que identificam o TeS podem ser um veículo alternativo à apatia social e à necessidade de processos comunitários para os quais a sociedade moderna, tal como está organizada, não tem resposta. Depreende-se que um dos potenciais mais interessantes de TeS reside no espaço comunicativo, que emerge da relação existente entre a prática de rituais e festas e a sua acção cultural, social, afectiva e simbólica: esta prática está na origem do jogo e das experiências teatrais.

### 2.1.2 Globalização e Interculturalidade

Indivíduo e cultura implicam elos sociais, identificação do sujeito com as suas raízes, linguagem, hábitos, bem como modos intersubjectivos de agir na comunidade e em relação a outra cultura. A aceitação da noção de cultura implica um movimento inclusivo através da noção de que este não é um modo singular de realidade, mas sim um modo plural: não existe uma cultura, mas “culturas”.

A perspectiva cultural e a dimensão intercultural buscam a participação, o diálogo e o intercâmbio que se opõem à assimilação de uma cultura por outra. A chegada de imigrantes ou as deslocações que se evidenciam dentro de um mesmo território trazem consigo questões relacionadas com o fenómeno multicultural, muitas vezes na origem de processos de xenofobia, racismo e exclusão social (Vieites, 2000c).

Em TeS, o enfoque intercultural situa-se em dois planos: aquele que implica o encontro e a confrontação entre diferentes etnias e comunidades e que incorpora, no seu processo, os diferentes dados e formatos culturais que, por sua vez, encontram uma síntese na *performance*<sup>2</sup>; e o outro, onde surge a interacção desta prática performativa com a arena institucional onde ela se desenvolve. É nestes planos que se baseia o interculturalismo das diferentes disciplinas. A ligação intercultural torna-se linha de força em TeS porque contém

essa intenção de compromisso de fundo, seja com a interdisciplinaridade, seja com a mudança a partir do mecanismo de troca e encontro accionado no espaço liminal. É igualmente estruturante a ideia de que a questão da ênfase dada às origens não surge pela tentativa de apropriação do exótico ou de universalizar a cultura, mas porque o seu conhecimento é fundamental para o processo de aproximação, para a desconstrução de pressupostos e para a criação de expectativas transculturais (Thompson, 2008).

A propósito dos vários elementos que presidem à concepção de cultura que, por sua vez, dão significado à percepção que os sujeitos têm da “sua cultura”, Watson afirma que:

“As culturas são um complexo de organização comunitária, civil, social, económica e política, embutido numa visão do mundo e numa pletera de valores simbólicos que dão significado às dimensões reais e míticas do ser em cada cidadão. Cultura, encompassa, pelo menos, o sócio-familiar, o civil-político, o económico, o científico e o tecnológico, o intelectual, religioso, psico-comportamental, o lúdico e o artístico. A troca mobiliza apenas um fragmento deste panorama cultural, tanto na sua acção como nas suas consequências.”

(Watson, 2002: 106)

À questão da complexidade de elementos que intervém na concepção de cultura, Schechner e Thompson (2004) acrescentam que uma das questões centrais no encontro de culturas é a forma de preservar a identidade cultural e a diversidade sem exacerbar os factores de divisão e o isolamento de pontos de vista que, na maioria das vezes, estão na origem de situações de conflito, então, é vital a desconstrução da “torre de comportamento e modos”, apontada por estes autores e que está na base dos “constructos” e perspectivas sobre o “outro”, com origens culturais profundas. Como sugerem Schechner e Thompson: “O que o Teatro Social faz de mais efectivo é raspar contra e revelar o performativo no cenário, complementando-o ou minando-o, desafiando-o ou iluminando-o.” (*Ibid.*: 13). Desta forma lida-se com as realidades dos grupos em conflito, levando em linha de conta as tensões, as limitações, as potencialidades e as qualidades.

Norma Piccolo (2005) acrescenta que os conflitos enfatizados teatralmente podem tornar-se fonte de novas perspectivas. Refere que o valor do teatro sobressai como dimensão privilegiada na arte de transformar conflitos em contrastes positivos e formas de relacionamento, ao integrar a história individual na história do grupo, mantendo a especificidade identitária, a valorização da diferença e a criação de pontes. O conflito é

<sup>2</sup> No mesmo texto, Thompson aponta o conceito de “Narratives of Loss” referindo-se a qualquer forma teatral que não é específica de uma certa cultura e que é assumida como tendo influências negativas e destrutivas das práticas locais. Menciona ainda que, em situações onde uma cultura é envolvida por outra, surge uma forma sintética de conhecimento.

intrínseco às relações humanas e sem ele não haveria crescimento ou mudanças sociais. A questão não se põe na sua existência, mas na sua gestão. Ao mediar o conflito, o TeS impede que a *performance* crítica, que se constrói, seja direccionada para a supressão, ou para a negação da identidade do outro, ou que a narrativa resultante não seja representativa de parte da experiência de cada um dos indivíduos que constituem o pulsar dessa comunidade. A identidade encontra uma forma de expressão quando o conteúdo simbólico, que decorre da *performance* e do espaço liminal, é validado numa leitura na qual a comunidade se reconhece.

A globalização e o interculturalismo influenciam os processos da *performance* artística no que Schechner (2006) considerou a investigação na vertical e a investigação na horizontal. A primeira tem como objectivo encontrar os fragmentos de *performance* específicos que sobrevivem aos tempos e transcendem as culturas particulares de que são originários e foi desenvolvida por Grotowsky (1997). A segunda compara as práticas extraquotidianas de *performance* artística, de forma a entender o que é universal entre elas e foi abordada por Eugénio Barba e o ISTA (International School of Theatre Anthropology), numa abordagem aprofundada mais adiante. Segundo Schechner – e na sequência de acusações sobre a mentalidade pós-colonialista –, as *performances* interculturais, ao mesmo tempo que não se centram nem precisam de integração, recusam esquemas utópicos, porque pretendem ser um território onde os participantes têm ocasião de explorar potencialidades criativas de jogo que atravessam fronteiras nacionais, culturais, pessoais, artísticas, que revelam pontos de ruptura, absurdos e parodiam relações de poder, como acontece, por exemplo, com as *performances* de Gomez Peña.

Pavis (2007) categoriza seis tipos de interculturalismo teatral: teatro intercultural (hibridação de formas de *performance* tradicional), teatro multicultural (de utilização de várias linguagens dentro de um mesmo território multicultural, visa a cooperação entre culturas), colagem cultural (Robert Wilson, sem conferir escala de importância ou valores dos materiais culturais utilizados e da sua origem, numa direcção surreal), teatro sincrético (Mnouchkine e sincretismo de interpretações, métodos teatrais, perspectivas, épocas ou reinterpretação heterogénea de material cultural), teatro pós-colonial (recolhe os elementos da cultura mãe – colonial – e emprega-os na perspectiva dos indígenas) e teatro do quarto mundo (de autoria e criação de directores de culturas pré-coloniais).

A integração de elementos de uma outra cultura na *performance* levantou acesos debates sobre a mentalidade pós-colonialista que contagiava essas criações. Carlson (2004),

como síntese desta discussão, realça que nos espectáculos que recorriam a diferentes fontes culturais – tanto em recursos humanos, como em material que integrava o “performance text”<sup>3</sup> (como em Brook, Mnouchkine ou Philipp Glass) – o que esteve na base da pesquisa para a construção performativa não foi a interculturalidade, mas a transculturalidade; ou seja, não foi a especificidade, por exemplo, da cultura oriental, mas a utilização dessa cultura como referência externa da cultura ocidental e o proceder a uma síntese final.

Na perspectiva de TeS, interessa não esquecer a relação existente entre o fenómeno do interculturalismo e as *performances* da comunidade, que revelam mudanças locais como consequência da globalização; neste sentido, procura-se reabilitar as culturas minoritárias, textos marginais e práticas ou estilos desconhecidos, sem cair no que Pavis (2007) denomina “democratização culturalista”, que desagua num nivelamento de leituras do artístico em cultural e do cultural em sociocultural. Nesta perspectiva, Putnam (2000), no seu livro “Bowling Allone”, descreve o quanto é importante os indivíduos construírem redes sociais humanas, num conceito de “Capital Social”, onde a interacção é fundamental.

A globalização pode ser uma forma de reforçar o isolamento ou de constituir elos virtuais que, na realidade, não correspondem às necessidades de comunicação entre indivíduos de que temos vindo a falar. A globalização contém um potencial altamente homogeneizador e alienante. No que respeita as comunidades rurais, com uma fragilidade acrescida em relação a embates com este teor persuasivo e avassalador, é premente encontrar uma resposta no caminho da diferenciação identitária receptiva à contemporaneidade. Esta dificuldade é acrescida pelo facto de a globalização se ter tornado um símbolo da contemporaneidade e negá-la seria rejeitar a apropriação do discurso dominante, legitimado como actual e vanguardista. Torna-se ainda difícil de distinguir a globalização do seu principal mecanismo de difusão, que é o digital com a internet: recusar o contacto privilegiado que ultrapassa as fronteiras nacionais e internacionais, que permite a actualização de acontecimentos quase ao momento e um enorme reservatório de conhecimentos partilhados entre comunidades de interesse ou outras, seria igualmente negar a possibilidade de as comunidades romperem o casulo que há muito se constrói à sua volta:

<sup>3</sup> O “performance text” ou “texto cénico” é “tecido” com base na composição entre uma grande variedade de elementos com potencial performativo e resulta numa pluralidade de significados. Schechner (1988), define-o como algo de flexível e transformável; não se refere apenas ao texto literário; para além das palavras e da narrativa, inclui todas as acções, movimentos, objectos que constroem aquilo que é dado a “ler” à audiência e que pretende apontar determinados sentidos pela forma como estes elementos se conjugam entre si. Para mais informação sobre a aplicação do conceito de “performance text”, consultar Barba E. (1985a) “Dramaturgie”, pp. 186-189.

existem fortes argumentos demonstrativos das vantagens do virtual como forma alternativa de agir socialmente, cuja diversidade é importante também preservar e que também se constituem como *performances* interculturais (Schechner, 2006). É de uma enorme complexidade atender aos benefícios de um tal movimento e preservar as instabilidades positivas dos pequenos grupos, dentro do que Schechner designa por “Glocal”: “pensar globalmente e agir localmente.” (*Ibid.*: 316) numa sinergia entre visão e acção, entre grande e pequeno. Torna-se necessário preservar o local de forma a promover a diversidade cultural.

Querendo atender a estas condicionantes, TeS aponta em várias direcções: 1) ao remeter para o indivíduo a capacidade de decisão, ou de uma consciencialização mais complexa – porque não assenta apenas na luta entre classes sociais, mas mais na relação entre público e privado apontada por Habermas (1996) – onde a desconstrução crítica da política colabora com a das relações de poder; 2) ao promover as possibilidades de diálogo inter e intraculturais com base na criação de momentos extraquotidianos, com todas as conseqüências neles envolvidas – como vimos acima; 3) ao potenciar a individuação e flexibilidade do sujeito, que permite que seja o próprio a realçar a diferença entre uma situação comunicativa, que o preenche como ser em situação acção, de uma outra cuja dinâmica, que remete para o isolamento, manipula facilmente mentalidades e faz acreditar num ideário de comunicação que não passa de uma fantasia colectiva porque não tem corpo. É neste contexto que TeS surge como alternativa às correntes dominantes, criando alternativas de valores, mentalidades, perspectivas, modelos e, sobretudo, de diversidade (*Ibid.*).

### 2.1.3 Troca e Encontro

Schininà (2009), Bernardi (2009) e Pontremolli (2005), entre outros teórico-práticos de TeS, identificam como dinâmica estruturante de TeS o mecanismo de troca e encontro, subjacente ao seu Modelo Comunicativo. Watson define troca – ou “barter” – como, “uma *performance* orquestrada na qual o evento por inteiro é uma metáfora sócio-teatral das suas intenções, que são induzir o contacto e a troca entre diferentes culturas. Estas intenções são a dinâmica estrutural da própria troca.” (Watson, 2002: 100). O autor distingue uma etapa de troca entre culturas, que é apenas um contacto passageiro, e outra etapa de troca, mais profunda, que inclui a interculturalidade e a emergência de novas percepções sendo que, como refere Watson (*Ibid.*), este primeiro momento é o catalisador do segundo.

## 2.2 Funções da *Performance* na Perspectiva de Teatro Social

Ao potenciar capacidades relacionadas com a dimensão espectacular e performativa, TeS favorece a reformulação de papéis, a pró-acção, a participação, o “empoderamento”, as pontes, o bem-estar e a justiça social. Nas palavras de Taylor, a sua intervenção é norteada pelo princípio de: “uma missão partilhada de aplicar a forma do teatro, como um evento estético para activar a consciência humana em modos únicos.” (Taylor, 2003: 3).<sup>4</sup>

O enfoque de TeS no indivíduo, nos grupos e nas dinâmicas culturais e relacionais abre um vasto campo de intersecção de perspectivas, desde a performativa e estética, passando pela acção cultural ligada aos serviços sociais, até à psicossocial. Propõe uma visão complexa através de uma multiplicidade de técnicas, processos criativos e formatos dramaturgicos, que incluem o teatro de festa, de ritos, de eventos e também de espectáculos (Ghiglione e Pagliarino, 2007).

Diante desta ampla variedade de formatos de TeS, encontram-se as suas diferentes funções. Bento aponta as seguintes variáveis da função social de teatro: “o Teatro enquanto *obra de arte* e *arte do espectáculo*: fruição e educação estética; actualização do conhecimento, repertório e história; – o Teatro enquanto *animação sócio-cultural* e *animação sócio-educativa*: participação das populações nas dinâmicas culturais das suas comunidades; espaço de “convivialidade.” (*Ibid.*, 2003: 57), de redescoberta de novos valores e enriquecimento artístico do panorama sócio-cultural das comunidades locais.

Schechner (2006) propõe uma outra alternativa na divisão das funções sociais da *performance*. Afirma que o que subjaz, fundamenta e permeia todos os tipos de *performance* é o jogo e o ritual:

“Em termos de relação entre ritual e jogo, o ritual contribui para a definição de padrões e repetições, os sistemas; para a *performance* teatral contribui o comportamento exploratório, criatividade e a composição. (...) O jogo, tal como o ritual, está no âmago da *performance*. De facto, a *performance* pode ser definida como comportamento ritualizado que é condicionado / permeabilizado pelo jogo.”

(Schechner, 2006: 89)

A suspensão entre quotidiano e não-quotidiano envolve momentos de experimentação e de reflexão criativa, permite desvendar novos recursos na relação com o

<sup>4</sup> Bernardi afirma que a marginalidade do teatro surge como meio de comunicação talhado fora do impacto mediático e da formatação e massificação da indústria cultural. Esta marginalização não deriva da forma de arte em si mas consiste num instrumento de mediação e de mudança (Bernardi, 2004).

meio envolvente e elaborar pontos de vista e opções de superação de crise que favorecem a reconstrução e eventual transformação desse mesmo meio.

No seu sentido mais abrangente, e sem remeter exclusivamente para as de carácter espectacular e estético, as *performances* contêm sete funções: entreter; construir algo de belo; afirmar, ou mudar a identidade; construir, ou consolidar a comunidade; curar; ensinar, persuadir, ou convencer; lidar com o sagrado e/ ou o demoníaco. Todas podem coexistir, sendo que o que dita a prioridade de uma sobre outra depende mais de quem é o sujeito e do que este tenta atingir, do que de um determinado tipo ou género de *performance* (*Ibid.*).

Este mesmo autor (2002) prognosticou o surgimento de quatro direcções ou domínios principais dentro do teatro: o entretenimento, a terapia, a formação e o ritual. Identificou, interconectando-as entre si, as diversas variantes de teatro em momentos e locais de crise, do seguinte modo: teatro para curar, teatro para agir, teatro para a comunidade e teatro que transforma experiências em arte.

Schininà acrescenta que, na perspectiva de TeS, de teatro e *performance* como comunicação e reconstrução de relações, os domínios anteriormente apontados – bem como os seus elementos constitutivos – deixam de existir separadamente e inter relacionam-se:

“*performance* é a prática de comunicação e de construção de relações, política, medicina, religião, tradição e culturas populares, e as interações quotidianas entre indivíduos, grupos e comunidades. O Teatro Social tornou-se o teatro “consciente” de tudo isso, comprometido e pronto para utilizar o seu poder para objectivos sociais e o bem-estar das comunidades.”

(Schininà, 2004a: 24).

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a noção de TeS está profundamente associada ao conceito de *performance* apontado por Schechner.

## 2.3 Alguns Princípios Dinamizadores de Teatro Social

Bernardi (2002) distingue três níveis do que apelida “Dramaturgia no Social”:

– O primeiro dirige-se a pessoas em situação de desvantagem. Estes grupos são constituídos por pessoas rejeitadas, ou marginalizadas pelas comunidades que habitam (emigrantes, migrantes, deslocados, de etnias diferentes ou vítimas de guerra), que possuam desvantagem física, mental, ou de origem genética (pessoas com necessidades especiais, idosos, doentes), grupos de risco (reclusos, viciados, jovens mães) e aquelas que se sintam desajustadas, ou excluídas.

– O segundo intervém e convoca a participação das instituições que mantêm uma presença regular na vida dos seus utentes.

– O terceiro, como seja o teatro comunidade, ou o teatro para a paz, implica uma “rede de pessoas, grupos, instituições para a vida, a renovação, a construção e invenção da sociedade.” (*Ibid.*: 111).

Nas *performances*, laboratórios e processos pode ser “para” a comunidade ou “com” a comunidade, mas impõe-se que seja “através” da comunidade: qualquer um destes enquadramentos assumirá a sua centralidade dependendo das realidades, expectativas, estágio do projecto e objectivos com e dentro dos grupos.

Apesar do conceito de comunidade ser algo abstracto, De Picolli define-a como:

“a interdependência de sistemas relacionais entre as pessoas; a presença de uma forte homogeneidade de normas e valores; a interiorização de tais normas e valores compartilhados e não necessariamente expressos formalmente; a presença de um forte sentido de *ingroup* a respeito do *outgroup* externo.”

(Picolli, 2005: 100).

Acrescenta que a partilha de um território determina a estruturação de uma vida em comum, num conjunto interligado de unidades “que vivem simbioticamente no seu *habitat*.” (*Ibid.*: 101). A comunidade local vem na sequência da noção anterior onde é acrescentado sentido de espaço e área territorial, no qual uma comunidade se constrói e organiza. Subjacente a este tipo de organização, surgem os debates sobre a influência do global no local, de onde emerge o “glocal”, em que o *território* se converte no núcleo espacial de uma entidade autónoma, que pressupõe a existência de relações entre os actores, as funções e os processos para lá dos vínculos territoriais e políticos tradicionalmente arquitectados. Esta introdução conduz-nos à compreensão de que as comunidades encerram uma multiplicidade

de dimensões enquanto contextos concretos onde se formam legados sociais e relações interpessoais, que se revertem num reservatório de problemas, recursos e latências.

Baz Kershaw (2001) entende o conceito de “comunidade” como mediador entre as experiências de audiências individuais e as estruturas que enformam a sociedade e que garantem a diversidade pela qual os diferentes grupos se podem organizar. A sua identidade prevalece através do reforço dos seus valores sociais, suportada nas dinâmicas ideológicas comunitárias, que envolvem diferenças de opinião sobre o que demarca a fronteira do que é essa comunidade e o que deve ser nela incluído ou excluído, a nível simbólico, organizacional, cultural, ou hegemónico. Comenta a propósito de Comunidade o seguinte: “Comunidade, é assim, um lugar potencial de oposição ideológica ao *status quo*, e uma *performance* que se envolva com a identidade ideológica de uma comunidade particular pode conter forças poderosas de mudança.” (*Ibid.*: 30). Assim, TeS nasce da necessidade de “pôr em acção”, dando a oportunidade de não-actores se tornarem actores na dimensão individual e humana, na artística e performativa e na social e comunitária.

Cohen (1985) é de opinião que a construção de significados dentro de uma comunidade assenta no acordo sobre a pertinência de determinados símbolos e na sua apropriação: é a utilização em comum desses símbolos que identificam o colectivo e demarcam a sua fronteira. É na procura de significados através dos símbolos, em simbiose com a renovação da estrutura ideológica, que se constrói a actividade que permite a emergência de similaridades na diferença, sem colocar o sentido ideológico da comunidade em risco. Ou seja, é essa actividade que:

“continuamente transforma a realidade da diferença em aparência de similitude, com tal eficácia que as pessoas ainda podem investir (*no conceito de*) “comunidade” com integridade ideológica. Une-as na sua oposição, tanto para cada uma delas, como para aqueles do exterior.”

(Cohen, 1985: 31)

Nesta perspectiva, compreende-se a relevância atribuída por Ghiglione (2005), investigadora pertencente à Universidade de Torino, à comunidade e ao indivíduo, em TeS. A tentativa de resposta avançada para a mudança do indivíduo, no contexto e com o contexto cultural e comunitário, suporta-se tanto no modelo ritual, quanto no lúdico espectacular, que contém como factor comum o espaço liminal e liminóide proposto por Turner (1982) e Schechner (1989) e se constrói com base na sua dramaturgia social e comunitária.

Da análise de literatura surgiram os seguintes elementos ou conceitos na base de TeS:

– O conceito de coro, que nos reporta a Apollonio<sup>5</sup>, aludia à participação activa do público ou “sócios”, que integravam a análise e a construção do espectáculo desde o seu início; assim, o processo generativo de transformação das populações surgia a partir de dentro do teatro (Bernardi, 2004). O coro tornou-se a figura representativa de TeS, quando se assumiu como símbolo do conjunto performativo, de espírito de grupo, de ocupação e co-participação no espaço cénico e do princípio de que os mais “talentosos” não prevalecem sobre os restantes. O coro é o símbolo e lugar do encontro do que agrega diferentes identidades, assumindo a riqueza da multiplicidade das suas vozes, capaz de gerar tantas narrações e imagens quanta a infinidade de situações imaginadas e criadas por cada indivíduo, elevadas ao número que resulta da conjugação com as outras criadas pelos seus parceiros. A pequena célula que é o coro projecta novas possibilidades de reconhecimento e reciprocidade e representa em imagem, em conceito e em corpo a extensão da festa em teatro. Por fim, é o coro que assegura a permanência destas conquistas no quotidiano.

Pontremolli (2005), acrescenta que:

– Os alvos de acção são os grupos marginais, localizados nas franjas sociais e sem capacidade de acção ou de fazer ouvir a sua voz. Centra-se em indivíduos que perderem contacto com o sentido de grupo, de pertença e que estão interna e exteriormente deslocados. Tenta inverter dentro dos grupos mais fragilizados – com inspiração na ideologia de Freire (1975) ou Illich (1973) – a imagem negativa que estes têm de si e “desconstruir” o papel que a sociedade lhes procura imprimir através da criação e difusão do mito a seu respeito.

Sobre as várias vertentes, operadores e lugares de intervenção, Bernardi (2004) esclarece que as áreas de aplicação são bastante variadas. Os projectos são promovidos nas várias instituições de assistência social, de formação, de criação ou de acolhimento, como hospitais, escolas, lares de terceira idade e todos aqueles lugares onde é susceptível a usurpação dos direitos daqueles que o habitam. Mas também intervém em centros culturais ou outros locais de encontro. A sua abordagem varia entre Situações de Emergência<sup>6</sup>, Comunidades Territoriais, Contextos Educativos ou ainda de Saúde ou Terapêuticos. A instituição acolhedora é parte integrante do contexto de actuação. A boa colaboração entre equipe de TeS e a instituição depende da pesquisa sobre a filosofia e modos de acção que a

<sup>5</sup> Apollonio foi um dos fundadores e encenadores do Piccolo Teatro de Milano juntamente com George Strehler.

<sup>6</sup> A intervenção TeS é particularmente relevante em situações de extremos, ou traumáticas como sejam cenários de guerra, campos de refugiados e de deslocados, ou outras, onde predomina a sua função terapêutica de cura e reabilitação.



caracterizam, por forma a contemplar o discurso teórico onde o projecto acontece (ex: em escolas/ teorias da aprendizagem; em teatro para o desenvolvimento/ teorias do desenvolvimento; em prisões/ modelos de reabilitação). Este processo de introdução ao diálogo e à criação de pontes é sensível a questões de ordem ética, nomeadamente ao risco de uma acomodação excessiva à instituição ou organização promotora. Os promotores do projecto de intervenção são instituições, associações sem fins lucrativos, organizações civis, universidades, agências, “bureaus” políticos, entre outros da mesma índole.

O operador, na visão de Schininà (2004), é aquele que orienta o processo, a quem denomina de coragus. O coragus, facilitador, condutor ou operador, intui acerca das capacidades performativas do grupo, (Picolli, 2005) estimula a sua imaginação, capta pulsões e percepções, reconhece a emergência de relações e pressente quando e como vai introduzir o desafio. Schininà é de opinião que a equipa de intervenção pode ser constituída por operadores sociais, técnicos da instituição e outros profissionais oriundos de áreas de intersecção.

Os espaços de eleição para as apresentações de TeS, segundo Ghiglione (2007), são aqueles mais inusitados para o efeito performativo, mas que contêm a carga virtual capaz de devolver à comunidade uma visão do percurso criativo e da dramaturgia elaborada com os seus participantes, tenha esta um carácter festivo, sagrado, ou de espectáculo cénico. O próprio espaço geográfico onde decorre a apresentação adquire uma condição de espaço liminal durante o desenrolar do evento. Ou seja, não existem lugares pré-definidos para a intervenção de TeS. A *performance* é bem acolhida onde, por convenção, não é esperado que tal aconteça, o que sustenta o carácter de estranheza, surpresa, ou interferência no quotidiano. A *performance* afirma-se como transgressora de hábitos de rotina, propiciadora de novos prismas sobre a relação com esses mesmos espaços. “Portanto, o Teatro Social como um espaço cultural para além de propriamente artístico, um lugar onde as linguagens e os sistemas simbólicos contemporâneos são indagados, atravessados e reinventados.” (*Ibid.*: 12).

É no universo ficcional e subjunctivo, que rodeia tanto o desenvolvimento do laboratório como a apresentação do evento performativo, que são criados os mecanismos propiciadores de processos individuais e grupais que vão ao encontro dos objectivos da intervenção. Nomeadamente, procuram corresponder à necessidade de criação de: espaços de encontro, relação e comunicação (Schininà, 2004a; Jennings, 2009); rituais e actividades de carácter liminal e liminóide (Bernardi, 2004; Schechner, 1989; Turner, 1982; Grotowsky,

1997); contemporaneidade associada às transformações de natureza intercultural e globalização; afirmação de sub-culturas, comunidades e culturas (Bernardi, 2002; Barba, 1994; Koppers, 2007a; Van Erven, 2001); expressão, voz e protagonismo de grupos económica e socialmente desfavorecidos e marginalizados ou/ e reivindicativos da sua aceitação de identidade e género (Carlson, Soyini, McCammon, Epskamp); enfim, construção de uma sociedade alternativa e inclusiva ao movimentar – num movimento de transacção – as margens da periferia para o centro e o centro para a periferia (Pontremolli, Plastow).

## 2.4 Modelos Inspiradores da Prática de Teatro Social

### 2.4.1 Modelo Performativo de Troca e Encontro

O modelo Performativo de Troca e Encontro é comum a vários encenadores e artistas de teatro dos anos 70 e 80 do século XX. É um mecanismo que se distingue de uma abordagem vocacional (como a de alguns profissionais de teatro), que desconhece os significados das redes sociais subjectivas que enformam cada local, numa oposição entre o que Kershaw (1992) diferencia como sendo as “comunidades de interesses”, quando é um interesse comum que forma uma determinada comunidade, como seja a dos actores profissionais e o seu interesses pelo teatro, e as “comunidades de locação”, quando o que forma uma comunidade são uma “rede de significados partilhados, enraizados em afinidades de sangue, linguagem e geografia.” (Kershaw, 1992 in Watson, 2002: 107). O modelo Performativo de Troca e Encontro foi uma prática difundida por alguns dos pioneiros da prática teatral durante os referidos anos 70 como, por exemplo, Peter Brook, Barba, Scabbia, ou Perissinotto. A este propósito, Brook (1973) escreveu que o teatro foi o mediador comunicativo por excelência nas suas viagens a África com o grupo de actores. Descreveu nos seguintes termos como entabulava o contacto:

“Falava com o chefe (*da aldeia*) e explicava em pouquíssimas palavras o facto de que um grupo de pessoas, oriundas de diferentes partes do mundo, se tinha decidido a tentar descobrir se o contacto humano podia ser construído através desta forma particular chamada teatro... Era um evento que era sempre bem acolhido, e sempre visto directamente nos seus próprios termos, pelo que era em si mesmo.”

(Brook, 1973: 43)

“Barter” é o termo usado na literatura anglo-saxónica para denominar o modelo Performativo de Troca e Encontro que foi elaborado a partir de experiências interculturais dos pioneiros do Teatro Experimental ou Teatro Alternativo e que contraria a homogeneização e a “universalidade” entre comunidades; Watson (2002), esclarece sobre este conceito que: “Encontro, (...) é acerca de pele. É a celebração da diferença que engendra o contacto epidérmico entre culturas.” (*Ibid.*: 110).

A reciprocidade que emerge entre os diferentes grupos não se confunde com o objectivo de apropriação de dados culturais com fins performativos (com tendência ao

exotismo). Também não se concentra na catalogação do “outro”, ou nos mecanismos através dos quais o “estrangeiro” funciona nesse modelo, mas apenas nas dinâmicas do encontro e da troca. Esta chamada de atenção surge pela necessidade de nos distanciarmos das discussões bastante acesas nos inícios dos anos 80 do século XX, sobre a prevalência da mentalidade pós-colonialista na realização de criações artísticas e a utilização indevida, precipitada e usurpadora de materiais culturais<sup>7</sup>.

Através da activação dos vários dispositivos – discursivos, espaciais, musicais, ambientais –, que subjazem a este tipo de evento teatral, as questões sobre autenticidade, identidade, universalidade, ou essencialismo cultural, que caracterizaram os debates dessa década, tornam-se secundárias. Numa ocasião em que assistiu a uma *performance* de características interculturais, e a fim de deixar um testemunho sobre a qualidade da sua execução como sendo uma *performance* que já não se sente contagiada pelo discurso de crítica pós-colonialista, Pavis (2007) escreveu:

“Não encontramos um *transfert* de retalhos culturais, uma reconstrução da cultura do outro, tão pouco o elogio das universalidades culturais, ou um relativismo pós-moderno de todas as culturas, e ainda menos o discurso incomodado de interdição de citar uma cultura que não nos pertence e que está protegida pelas leis comunitaristas disfarçadas em ‘politicamente correcto’.”

(Pavis, *Ibid.*: 60)

Barba (1994) sistematizou o modelo de “Barter” nos seus próprios termos. Esclarece que pode acontecer dentro de um local ou na rua, mas compreende três fases: direccionar e reunir do público para uma determinada área onde a *performance* tem lugar, estabelecer os limites espaciais antes e durante a apresentação e dissolução do espaço após a troca. Usualmente, tem início na rua e culmina num espaço social independente da sua função enquanto local de espectáculo. Importa que seja referência para os presentes, em termos simbólicos, onde esteja patente um investimento da identidade colectiva da população acolhedora. Watson conclui que:

“Se tornam sítios nos quais o virtual, a diversão e o imaginativo toma precedência sobre o funcional. Os espaços são fluidos, deixando de ser completamente definidos

<sup>7</sup> Acerca dos diferentes pontos de vista sobre a performance intercultural e questões relacionadas com a sua tradução através das culturas, consultar Bharusha (2000), Marranca e Dasgupta (1991) e Fischer-Lichte et al (1990).

por construções, passeios ou ruas. Eles são definidos pelos actores e pelos espectadores, que se movem através deles e os reinados imprevisíveis.”

(Watson, 2002: 104)

Em termos conceptuais o modelo desafia a forma de criação e produção de teatro convencional, já que os princípios no qual assenta revolucionam alguns dos dados adquiridos, nomeadamente pela centralidade nas audiências com as quais convive; pelos moldes de “trabalho” de teatro que contrariam a repetição formal que conduz à rotina e perda de energia dos actores em palco; pela aprendizagem mútua que afasta a ascendência de uma cultura sobre outra; por colocar o encontro e a interacção ao mesmo nível da mestria e da técnica. Não significa que não exista a dedicação ao detalhe, mas a dinâmica que envolve em termos artísticos é diferente, a comunicação é tão importante quanto a expressão, os objectivos são deslocados do acto teatral, enquanto acto isolado, para a interrelação que é gerada com os que dele participam (*Ibid.*).

O valor do teatro nas relações culturais assume que o produto em si não é tão importante quanto o processo de troca. O modelo participatório e a arquitectura da estrutura integram uma dinâmica performativa específica: a acção é delegada não só aos actores, grupos locais e audiência, mas convoca a alternância na protagonização de papéis, por um ou outro grupo, e que, a ser bem conduzida, dilui as fronteiras usualmente confinadas a cada um desses grupos. A título de exemplo, em algumas das intervenções performativas de Barba, os actores profissionais tornam-se espectadores do grupo performativo de acolhimento, mas alteram mais uma vez para um papel de complementaridade quando colaboram activamente no produto que está a decorrer, ou quando, por seu lado, o grupo de acolhimento quer aprender com os visitantes, ou quando a audiência deixa de ser observadora e entra no jogo performativo onde todos participam em qualquer uma das etapas proporcionadas pela ocasião; a troca de papéis, de aprendizagens, ou de protagonismos é uma constante. Outro dado importante é a deslocação da audiência ao teatro para a deslocação do teatro à audiência. Neste contexto, as dinâmicas espaciais onde o evento tem lugar e a sua organização tornam-se igualmente elementos caracterizadores deste modelo onde local e espaço são bastante mais fluidos do que tradicionalmente.

Outro modelo mais recente com inspiração e propósitos idênticos é o de “Teatro Trânsito” de Cabral (1999). Os momentos que consolidam essa aproximação acontecem no final do evento, como seja a troca de impressões, o conhecimento e descodificação simbólica dos materiais que compõem o espectáculo, ou as refeições ou outras reuniões extrateatrais

em conjunto, que Schechner (1988) designa como a última etapa da “*Performance Espectacular*” ou “*aftermath*”. Watson (2000) afirma que esse é o momento mais profícuo em termos sociológicos, onde manifestamente os papéis não são esquecidos, antes se constituem como a base de referência para a transição para um novo patamar de liminalidade, onde prevalece a “*communita espontânea*” por um espaço de tempo limitado. Os papéis sociais normativos e a sua usual hierarquia tornam-se secundários nesta permuta comunitária.

#### 2.4.2 Modelos de Desenvolvimento de *Performance* em Laboratório

Com base na Revisão de Literatura, podemos sugerir que alguns dos modelos de exploração em laboratório de TeS são<sup>8</sup>:

– O “*Devising-Theatre*”, de origem inglesa e bastante difundido no contexto de Teatro Educação e Teatro e Comunidade, baseia-se num princípio de desconstrução e de colaboração criativa (“*to divide, devising*”) e posterior composição. O processo assenta na motivação e nas experiências de vida dos seus participantes, suportadas em conceitos como intuição, imaginação, espontaneidade e ludicidade. A fim de que se constitua como partilha de experiência, uma boa parte do trabalho é dedicada a estimular o envolvimento físico, crítico e ficcional de cada um e do grupo. A partir de um enquadramento inicial definido, que pode assentar tanto num texto, como numa música, ou em qualquer outro elemento impulsionador de interesse, a estrutura fixa é explorada com tempestade de ideias, temas, valores, imagens, posturas, musicalidades com ela relacionadas, transpondo-as para a acção sempre que possível. Esta primeira exploração pode resultar em indutores para a continuação da exploração. Procede à recolha de materiais de diversas naturezas, à pesquisa sobre as origens dos autores dos textos, ou de detalhes de carácter histórico ou social, ou qualquer outra informação que possa ser útil para a compreensão do contexto ao qual se refere o trabalho, ou ainda como indutor da acção. Estas informações são igualmente importantes para a abordagem ao personagem. As sessões exploratórias apoiam-se em: jogos teatrais que, uma vez adequados à construção cénica, são eventualmente integrados na *performance*;

<sup>8</sup> Alguns dos autores em que nos baseámos sobre esta matéria são Gighlione (2007), Perissinoto (2004), Bernardi (2009) Plastow (1998), Taylor (2003), Heritage (1998), Balfour (2004), Nicholson (2005), Schechner (2006), Thompson (2009) e Schininà (2004a).

dramatização de situações, ou de textos por analogia; diferentes formas de improvisação (livre, com base em poemas, em imagens, ou outra). O guião, bem como o “performance text”, é o resultado do processo grupal e improvisacional desenvolvido; assim, permite que os seus actores sejam implicados tanto no conteúdo como na forma da apresentação final. À intensidade da fase de exploração corresponde o rigor da planificação e formalização. A experiência de “devising” é normalmente contraditória, acidentada e confusa, sobretudo em grupos com pouco contacto com abordagens participatórias, desafiadoras e criativas. A liderança é fundamental a fim de possibilitar o sentimento de segurança, o restabelecimento de focos que impedem a dispersão total e uma visão abarcadora da totalidade da obra (Oddey, 1996; Heddon e Milling, 2006). O “Devising”, como forma de criação teatral profissional, esteve bastante difundido na corrente de Teatro Experimental que caracterizou os anos 70 e 80 do século XX. Entre os autores que contribuíram para a sua utilização por não-profissionais, destacam-se Viola Spolin, Clive Barker, David Pammenter ou Allison Oddey.

– O “Teatro Psicofísico”, de Barba e já referido anteriormente, apresenta-se igualmente com um conjunto de técnicas e objectivos bastante profícuos ao Teatro Social. O método é composto por elementos como o nível pré-expressivo e expressivo do actor, a sua presença, energia e “irradiação” em palco, a procura de comunicação com o outro e o público. Estes são revistos e adequados a uma exploração direccionada aos não-actores, na descoberta da sua identidade, das suas polivalências e da flexibilidade de papéis. O corpo, entendido como representação de valores culturais e sociais, na medida em que é um local de recepção, produção e transmissão, deixa de ser objecto para se tornar instrumento de linguagem universal. Neste âmbito, o valor de transgressão acompanha o valor de expressão e sociabilidade contidos na experiência teatral. A *performance* é o reflexo do processo de trabalho desenvolvido, da criação de relações com o outro, da mobilização das emoções e da vontade de comunicar. As aprendizagens realizadas através dos vários jogos teatrais individuais não procuram “ensinar” a realizar uma *performance*, mas antes a reaprender sobre si e o seu corpo, a re-habitar a história pessoal e a encontrar outros níveis de relação com o outro: em vez do uso pedagógico do teatro, privilegia-se a pedagogia teatral (Vieites, 2006). O movimento, o gesto, a voz são descontextualizados do seu significado quotidiano e adquirem uma outra linguagem, onde a liberdade de expressão, o gratuito, a festa e novos códigos de comunicação de conteúdo simbólico encontram espaços para a sua experimentação: abrem-se canais de comunicação plurais a diferentes níveis, seja através da

linguagem verbal, ou não-verbal, dentro do sentido do colectivo. Os novos contornos dessa linguagem constituem a matéria artística com que o *performer* desenvolve o seu processo comunicativo e o jogo performativo (Orioli, 2007). Alguns dos seus elementos são o rito (que demarca a passagem do quotidiano ao teatral), o jogo (que incide na animação e no lúdico) e contacto e escuta (que desenvolve relações, confiança e espírito de colectivo) (Carniel, 2007). Neste contexto a eficácia terapêutico-pedagógica é proporcional à qualidade artística: o processo artístico de transformação cénica torna-se agente de transformação interna do indivíduo, com objectivos pedagógicos e estimuladores do potencial comunicativo e artístico presente em todo o ser humano (Valente, 2009).

– O “Teatro do Oprimido”, de Augusto Boal, surgiu no Brasil nos anos 50 do século XX e procurava a participação activa do público como activismo de transformação política. Pretendia quebrar a barreira entre actores e audiência e considerava que a actuação dramática estava ao alcance de qualquer um. O ser actor, nesta perspectiva, não se colocava apenas em termos teatrais, mas também como ferramenta de acção do sujeito, para que se tornasse consciente da sua condição social, da opressão de que era vítima e, assim, impulsasse a oposição ao sistema dominante e a reivindicação da sua liberdade política e de expressão. Era uma estratégia de pró-acção e de divulgação da necessidade de revolta, de dar voz ao oprimido e de incentivar os grupos e as comunidades a encontrarem respostas para as suas necessidades através de estratégias teatrais. Desenvolveu um conjunto de exercícios e de técnicas que muito rapidamente colocam os membros do público, ou comunidade em situação teatral, que envolve o corpo, o grupo, a imagem, a palavra. Os jogos essencialmente físicos procuram ampliar os sentidos, “desmecanizar” o corpo; os chamados “exercícios estruturados”, que partem de descobertas elaboradas anteriormente, visam a desconstrução de formas de aceitação de domínio interiorizadas e o aumento da consciência política na base da acção transformadora. Os métodos de Boal, apesar de resultarem na síntese de muitos dos pensamentos e exercícios que constituíam a sua contemporaneidade, são um marco fundamental no acesso à criação teatral de não-profissionais e integram grande parte das áreas de teatro e comunidade. Algumas das variantes que Boal implementou posteriormente, para além do Teatro Imagem, foram o Teatro do Invisível, o Teatro Fórum e o Teatro Legislativo (com criação de propostas legislativas e jurídicas a partir das ideias geradas nas comunidades reais, onde intervinha a fim de melhorar as respectivas condições sociais e políticas). A figura do “Coringa”, ou mediador do público e da acção em cena, é igualmente

da autoria de Boal. Paulo Freire é um dos grandes inspiradores deste método (Boal, 1983; Coutinho e Pompeo, 2010; Biot 2006).

– O “Playback Theatre”, da autoria de Jonathan Fox (Salas, 1996), decorre da dramatização de histórias contadas pelos membros da plateia, que formam essa comunidade, ou comunidades. Em cena estão alguns actores, o condutor e, eventualmente, um músico. Após o contar da história e da extracção dos seus momentos mais marcantes através da entrevista em palco ao narrador e ao condutor, os actores de imediato e literalmente devolvem-na ao público através da interpretação dramática, da improvisação de papéis e de situações dentro dos limites traçados pela história; existe a possibilidade de, no final da apresentação, a história ser novamente teatralizada, caso o contador ache a sua tradução em cena incorrecta, ou incompleta. É dada especial atenção à utilização simbólica de materiais neutros (tecidos e caixas) que facilmente sugiram objectos, situações, ou espaços; esta depuração cénica reforça a concentração na narrativa e na acção do actor. A *performance* tenta capturar a verdade da história, mais do que aderir a um realismo redutor. Para que a apresentação não seja fixada numa ideia literal de construção de enredo e de personagem, é preferível que os actores em cena dominem um vocabulário teatral diversificado, que permita a ocorrência de uma dramatização mais física e metafórica. A autenticidade e a espontaneidade são alguns dos seus atributos para, através da arte, obterem resultados transformadores e de melhoria psicológica e social. O objectivo principal da equipa é a interpretação de histórias pessoais através da compreensão da essência emocional do conto: tentam atingir o âmago e simultaneamente evitar a interferência na verdade dos factos relatada. O “Playback Theatre”, apesar de receber alguma influência do psicodrama, não é considerado uma forma de terapia, mas procura ter um impacto terapêutico (Fox, 2010).

### 2.4.3 Modelos de Desenvolvimento da Dramaturgia

Com base em diversos autores relacionados com o TeS (Ghiglione e Pagliarino, 2007; Bernardi, 2009; Pontremolli, 2005; Thompson, 2008; Jennings 2009, Bernardi e Schininà et al, 2002; Balfour, 2004) podemos sugerir que o desenvolvimento da sua dramaturgia assenta em metodologias de criação teatral e de *happenings* com referências aos anos 80 e 90 do século XX.

Ryngaert (1981) esclarece que a *performance* estética e os signos que a compõem nascem do grupo: da sua capacidade de resposta à necessidade de sinais e da relação

orgânica com que se inscreve no universo não quotidiano de onde emergem esses sinais. Quanto maior a simplicidade dos sinais e a sua proximidade ao quotidiano, maior a estranheza e a lucidez obtidas na representação. No que respeita aos símbolos, é fundamental o afastamento entre significante e referente, para que se assuma em plenitude nesta distância, o artifício como território do teatro. O seu aprofundamento reside na reinvenção de novos ecos do que anteriormente se modelou, mas cuja forma ainda se pode complexificar.

Brook (1977) avança com o conceito de “sphota”, com ligação à dramaturgia. Sucintamente, “sphota”, termo inspirado na religião hindu, é a energia da obra em estado virtual ainda antes de adquirir uma forma definida, o que pressupõe a sua existência antes de ser realidade cognoscível; o acesso à obra implica diferentes variáveis, como sejam os contributos do *performer* nas suas percepções, acções e processos; a intervenção do encenador como catalisador e relançador de sentidos e direcções; o texto e a desconstrução da palavra, da musicalidade e dos conteúdos; ou ainda a elaboração do “performance text”. Esses seriam alguns dos caminhos para abordar o cerne de uma obra em estado latente.

Barba baseia-se na construção da partitura de acções e dos seus *ligâmes* na construção de espectáculos. Estas abordagens têm como consequência o “work in progress”. Mesmo quando se trata de um texto fixo, ele é alvo de desmontagem, (interpretação, colagem, improvisação, experimentação, construção) até ao momento em que se torne propriedade autoral daqueles que se implicaram na génese da sua criação. Num recente texto, Barba (2008) refere a turbulência como elemento fundamental de dramaturgia, que tem na sua base um movimento de desorientação voluntário destinado a captar novas possibilidades de orientação. Outro elemento é a aceitação da co-existência entre ordem e desordem geradora da tensão criativa.

Como ficou explícito a dramaturgia implica bem mais do que a história que se pretende contar. Barba identificou três tipos de dramaturgia que, apesar de simultâneos, podem ser trabalhados separadamente:

“Uma dramaturgia orgânica ou dinâmica, que é a composição dos ritmos e dinamismos que afectam os espectadores a um nível, nervoso, sensorial e sensual. Uma dramaturgia narrativa, que entretete eventos e personagens, informando os espectadores do significado do que estão a assistir. E, por fim, aquela a que eu chamo dramaturgia de estados em mudança, quando a totalidade do que apresentamos consegue evocar algo completamente diferente, similar a quando uma canção

desenvolve outra linha de som através da harmonia.”

(Barba, 2008: 301)

É este último tipo de dramaturgia que pode transmitir à *performance* um sentido de mistério e atingir um novo patamar ao apreender significados ocultos “que são frequentemente involuntários, tanto da parte dos actores, como do encenador, e que são diferentes para cada um dos espectadores.” (Barba, 2008: 301).

A construção desta dramaturgia, que tem na sua base a turbulência, não exige regras técnicas. Apesar de ser inevitável que a turbulência crie um sentimento de desorientação, de ansiedade perante tantas direcções possíveis e de confusão/ “com fusão” diante da multitudine de informação, o seu rumo é a simplicidade. É na procura desta simplicidade, – que surge após a desorientação e na recusa da solução óbvia –, que reside a arte (difícil) do trabalho em conjunto entre operador e não-*performers*. No mesmo texto Barba orienta-nos no sentido de, independentemente do nível de resultados obtidos, existir uma humildade de procedimentos que prevalece durante a pesquisa do artista: a complexidade imanente à extracção do difícil do difícil (seleccionando, cortando, rejeitando, numa lógica de economia e acumulação, extraindo o erro da confusão); o domínio das dificuldades criadas (onde a confusão dá lugar a uma rede de erros); a capacidade de construir a confusão; não definir um plano à partida; distanciar-se do texto sem a pretensão de que este distanciamento vise usar o texto como pretexto, mas antes a criar redes de dificuldades para que, quando chegar de novo o confronto com o autor, este possa contemplar novas questões e perspectivas; a consciência de que a regra do *sats* preside à exploração da fisicalidade e à abordagem do texto, ou seja, “que o impulso de avançar numa direcção é precedido pelo impulso na direcção oposta.” (*Ibid.*: 308).

Pode-se afirmar que é nesta procura e nesta dimensão que o caminho começa a afirmar-se por si próprio, quase independentemente da vontade consciente dos seus autores/ *performers*/ orientador e é quando este fenómeno tem lugar que deixam de ser entidades individuais que formam um todo, para serem um todo formado por entidades individuais, em que esse todo é simultaneamente mais e menos do que a soma das partes. Um “mundo de possíveis” impregnado de relações que se estabelecem entre todos, entrecruzadas no texto, na dramaturgia e nas várias paisagens que se vão moldando que, por sua vez, dão forma à criação de uma *performance* em coro polifónico: a concretização surge da tensão e do diálogo entre a poética individual e a criatividade colectiva.

## 2.4.4 Modelos de Abordagem do Actor/ Performer e Actuação

### Escala entre Não-actuação e Actuação

O esquema de Kirby (2002) identifica uma escala actuação/ não-actuação. Kirby aponta os diferentes níveis que presidem a essa escala, bem como as características identificadoras de cada uma das etapas de actuação. A não-actuação implica a “Nonmatrixed Performing”, ou seja, uma forma de *performance* que não contém matrizes ou referências de actuação; de seguida, distingue aquelas que resultam de um conjunto de códigos que identificam a presença do *performer* em palco com actuação pela utilização de elementos simbólicos que se referem ao actor mas que, de facto, não implicam actuação e a que chama “Symbolized Matrix” (Cita, a título de exemplo, os figurinos). A situação que se segue é aquela em que o actor desenvolve acções performativas dentro de um esquema de referências teatrais, em que transporta o seu comportamento real para cena, mas que não age enquanto personagem, sendo porém aceite pelo público como actor, no que Kirby denomina “Received Actor”<sup>10</sup>. Na diferenciação entre não-actuação e actuação, o autor aponta a ocorrência de vários factores que, por si só, não determinam que exista actuação, como seja a simulação, a representação, a personificação; o que define actuação são as características físicas e emocionais envolvidas num determinado momento com esse objectivo e que é assim reconhecida por quem a ela assiste. No entanto, no *continuum* entre não-actuação e actuação, a simulação, a representação e a personificação vão sendo gradativamente aumentadas.

As distinções que se seguem na escala de Kirby, são entre “Simple Acting”, em que apenas um elemento de actuação é utilizado, e “Complex Acting”, à medida que são adicionados e inter-relacionados detalhes que tornam a sua acção e emoção mais elaboradas e que, propositadamente, as intensifica, onde a complexidade vem associada a capacidades e domínio de técnicas: “Todos podem actuar; mas nem todos podem actuar de uma maneira complexa.” (Kirby, 2002: 46). No entanto, a tendência do Teatro Experimental – e particularmente a natureza da forma do *happening* – incidiu na simplificação da actuação pelo foco em um, ou num número limitado de elementos, ou ainda na exploração da não actuação enquanto acto performativo: não foi pelo facto de não-actuar que o espectáculo

<sup>10</sup> Cita o exemplo dos jogadores de cartas em cena.

deixou de ser reconhecido enquanto tal.<sup>11</sup> Kirby afirma que o afastamento de uma forma de actuar mais complexa e a aproximação de outra mais fundada na actuação “Nonmatrixed”, característica do *happening*, teve algo a ver com a integração de actores não treinados (não profissionais) nessas produções e pelo facto de os seus criadores não se reverem em aspectos como “destreza, ofício, ou técnica” (*Ibid.*: 51). Criou-se material dramaturgicamente e dramaturgias que não tinham necessidade de uma actuação complexa, que valorizavam o presencial e o concreto, sem que, por isso, estivesse ausente a poética teatral. Kirby termina declarando que:

“deve ser enfatizado que a escala de actuação/ não-actuação não tem por intenção estabelecer ou sugerir valores. Objectivamente, todos os pontos da escala são igualmente “bons”. (...) Os variados graus de representação e de personificação são, por assim dizer, “cores” no espectro da *performance* humana; os artistas podem usar as que preferirem.”

(Kirby, 2002: 51)

### **Performer, Não-não eu e Espaço Transicional**

Schechner, em “Between Theatre and Anthropology” (1989), dissertou sobre um conjunto de conceitos, que identificamos de seguida e que vieram a influenciar a visão de *performance* no âmbito teatral, antropológico e cultural. Escreveu o seguinte acerca de *performance*: “*Performance* não é simplesmente uma selecção arranjada e interpretada de informação; é comportamento em si mesmo e carrega em si mesmo núcleos de originalidade, fazendo deles assunto para interpretações seguintes, fonte de estudos futuros.” (1989: 51). Ao considerar *performance* nesta perspectiva, considera vários factores que presidem à acção do *performer*:

– O *embodiment*<sup>12</sup>, como evento físico que extravasa a noção de corpo como instrumento natural e o remete tanto para a noção de identidade física, como para a noção de reservatório transportador de heranças sociais, veículo de expressão, criatividade e comunicação.

<sup>11</sup> Procedeu-se à integração de exercícios de jogo teatral como elementos de performance.

<sup>12</sup> A palavra *embodiment* é de difícil tradução na língua portuguesa: vem referenciada na publicação Ilha Revista Antropologia, da Universidade de Santa Catarina como “corporificação”. Neste artigo, Langdon (2006), baseada em Csordas (1990), remete “corporificação” para um novo paradigma sobre o corpo, enquanto espaço experiencial de elementos sociais, culturais, psíquicos e subjectivos, onde conflui o envolvimento corporal, sensorial e emocional. Neste estudo, optou-se por utilizar o termo em inglês.

– O nível de consciência e de intensidade do *performer* em palco – *é-se performer* porque se consegue representar numa *performance*, ou consegue-se representar numa *performance* porque os outros nos vêem enquanto *performers*? O autor afirma que o nível de transformação de consciência do *performer* depende em grande medida da expectativa da e na audiência. Daí o *performer* pode variar de intensidade e de estado de envolvimento, conforme o estádio em que a audiência se encontra e se pré-disponha a colaborar na ficção do *performer*.

– A relação entre “eu”, “não eu” e “não-não eu” na base da abordagem ao personagem: Schechner (1989) adianta a importância da noção de “não- não eu” para os processos existentes no ritual e na *performance*. Esta noção faz igualmente referência a Winnicott (1975) e à teoria sobre o objecto transicional no desenvolvimento da criança<sup>13</sup>. As circunstâncias transicionais também se podem realizar no território do jogo e da cultura. Este espaço de transição constitui a matéria que vai permitir ao indivíduo evoluir entre a realidade quotidiana e a realidade não quotidiana de índole artística. Diderot (1981), acerca do paradoxo do comediante, escreveu que este, ao actuar em palco, se colocava simultaneamente na realidade e na ilusão. O objectivo da aplicação de técnicas de palco para a interpretação duma dada personagem não é que uma pessoa “encarne” outra, mas que estabeleça o espaço liminal, onde a transição e o encontro entre duas identidades possa ocorrer, para que o *performer* possa actuar entre elas. Os múltiplos eus que cada indivíduo contém e que permitem “não ser eu”, mas que ao mesmo tempo também “são eu”, apesar de “eu” me comportar como se fosse outra pessoa. De onde se chega à conclusão que são “Não-não eu”. Quando algo acontece no universo virtual, mítico, transicional ou ficcional e o indivíduo já não age como “ele próprio”, mas, no entanto, não deixa de ter um “comportamento natural” (ou seja, sem a artificialidade do teatro), este outro “comportamento natural” pode ter origem na entrega a comportamentos, ou a estados de

<sup>13</sup> O que Winnicott quis comprovar foi que as crianças, na sua descoberta e relação com o mundo, criam um espaço particular para que a sua percepção do eu no mundo e do mundo no eu seja gradual, numa dialéctica integrativa. Nesta descoberta, existe ainda uma aceitação progressiva da realidade, na qual a ilusão vai ter um papel preponderante. Para que esta dialéctica tenha um percurso saudável, surgem os fenómenos relacionados com o objecto transicional, através do qual a criança vai progressivamente entender a diferença entre o “eu” e o “não eu”; por objectos transicionais entendem-se aqueles que criam um campo de experimentação neutro, que não comporta desafios e que, portanto, asseguram a criança nesta actuação sobre o real. Winnicott (1975) afirmou que, nesse universo seguro de ilusão, a criança iria reconhecer determinadas coisas e situações como sendo simultaneamente “não eu” e “não-não eu”; Winnicott descrevia poeticamente o seu objecto de estudo, afirmando que pretendia compreender a matéria de que a ilusão era feita, essa que preenchia a criança e que, já na fase adulta, era inerente à religião e à arte.

espírito (“moods”) que o próprio já contém; o personagem age, no artifício do jogo teatral, como uma extensão do indivíduo. Esse jogo torna-se mais consistente à medida que a realização da acção surge na sequência da necessidade de intenção.

– O comportamento restaurado (“restored behaviour”): Schechner (1988) considera que a *performance* tem sempre na sua génese um comportamento restaurado, seja durante a pesquisa criativa dos ensaios, seja pela passagem de princípios de comportamento de mestre para aluno. O comportamento restaurado é composto por faixas de comportamento que podem ser de maior ou menor duração. As “faixas de comportamento” revelam-se na recriação de *performances* artísticas, tradicionais, ou de rituais: consistem em material que pode ser manipulado e recriado. Este material permite aos *performers* porem-se em contacto com estas faixas, recuperá-las, relembra-las, ou ainda inventá-las, para finalmente recomportarem-se de acordo com elas. Na metodologia de *performance*, o veículo de transmissão entre as diversas operações de “restauração” (treino, ensaios, oficinas) situam-se no modo subjuntivo (Schechner, 1989). Este modo subjuntivo, que tem uma forte correspondência com o “se mágico” de Stanislavsky (1979), está prenhe de símbolos e reflexões, logo, de significados. Exprime o seguinte princípio: “o *self* pode actuar “dentro de...” como outro; o social ou o *self* transindividual é um papel ou um conjunto de papéis.” (*Ibid.*:10). O comportamento restaurado procede a um recorte, isolando-o do contexto que lhe deu luz, mas remete para a sua origem e encerra em si a história desse contexto. “O comportamento restaurado oferece tanto aos indivíduos como aos grupos a oportunidade de se re-tornarem no que eram anteriormente – ou até, e na maioria das vezes, de se re-tornarem no que nunca foram, mas desejavam ter sido, ou desejam vir a ser.” (*Ibid.*:38)

## 2.5 Teatro Social como Movimento Abarcador de Várias Tendências

Alguns dos autores relacionados com Teatro Social (Thompson, 2009; Koppers, 2007a; Bernardi, 2009; Ghiglione, 2007) encontram ligações entre os processos individuais desenvolvidos e o percurso artístico dos não-*performers*. Entendem esse percurso artístico como a criação de universos de possíveis que contém a imaginação, a revelação de potenciais latentes, o encontro consigo e com o outro, a “aventura colectiva” e o rumo ao desconhecido por oposição à censura. Procede-se ao dismantelamento de paradoxos entre o social e o individual, ou ainda de *performances* de domínio e autocensura interiorizadas: acentuam a importância da poética como elemento de afirmação e transgressão.

Schechner e Thompson (2004) afirmam que os tipos de *performance* que emergem de TeS são os seguintes: Testemunho – experiência individual dentro de um quadro histórico, catarse, retribuição, *role-play*, dramatização de situações; Acusação – as Mães na Argentina, que associa a imagens culturais fortemente enraizadas e sagradas, como a da procissão e a da Mãe; Acção – Boal e o seu Teatro Arena, ou outros, que incluem *performances* baseadas em temas de intervenção social, como o Greenpeace; Alívio – arte terapia, ritos sociais, sagrado, saber lidar “com” depois de perceber o que foi; orações, cerimónias, funerais, férias, comemorações cívicas e bandeiras, sendo que estes rituais são facilmente manipulados e explorados; Entretenimento – momentos de gozo, alegria, prazer; género tradicional da feira; divertimento, fantasia, imaginário; presença do tradicional, popular e entretenimentos globais; Arte – transmutação das experiências traumáticas em expressões universais e estéticas como, por exemplo, “Guernica”, de Picasso, ou a tragédia grega em “As Mulheres de Tróia”. Estes autores levantam questões relacionadas com a perspectiva de “arte” e objecto artístico, a legitimação do que é arte e a sua acomodação a padrões predeterminados, ao indagarem se o TeS se deve assumir como corrente e respectiva categorização, já que contém a capacidade de transformar a experiência em arte, ou antes se deve afirmar como movimento abarcador de várias tendências.

Segundo Schechner (2006) o que é designado como arte numa certa cultura pode não ser numa cultura diferente, ou ainda nem existir esse termo para definir *performances* que contenham um sentido estético. O que vai validar um objecto ou acontecimento como sendo arte depende do contexto, das circunstâncias históricas, do uso e das convenções locais. A tendência dos últimos anos tem sido a de dissolver fronteiras entre o que se considera arte e não-arte, ou ainda, o colapso entre ficção e realidade que, em teatro, tem uma importante



referência a Pirandello: quase se pode afirmar que no paradigma anterior se tentava que a ficção fosse o mais real possível e actualmente se tenta que detalhes da realidade se transformem em ficção. A título de exemplo, os acontecimentos performativos que não se enquadravam na categoria tradicional de arte porque, entre outros factores, estavam demasiado próximos de elementos comuns do dia-a-dia, mas que não deixavam de ser considerados, pelos seus autores, como contendo uma outra estética e índole artística, foram enquadrados nos anos 70 na categoria de “performance art”. Kaprow (2008) nota, a propósito, o facto de o território eleito para a arte experimental – ou a vertente de “vida como arte” – ser o jogo com o lugar-comum, revelando o que normalmente passa despercebido, ou está escondido por convenção, de onde se mantém a dúvida – seja por parte do artista seja por parte do interlocutor – se o resultado do exercício experimental é arte; no entanto, não nega que existe uma diferença entre arte e vida sendo que, em arte, o que se experiencia não é o evento em si mas a sua representação (Schechner, 1995). Esta postura assenta na convicção de que o mais importante não é afirmar a sua natureza artística, dentro de um padrão que se convencionou ser “arte”, mas antes a sua não acomodação numa dada categoria, o que obriga à continua exploração de novas possibilidades desde o momento em que é designada arte.<sup>14</sup> A propósito da necessidade que caracteriza a tradição da cultura ocidental, de separação entre o que é arte e o que é vida, Kaprow afirma que:

“Suponho que o conflito entre arte e vida tem sido um tema da arte do Ocidente pelo menos desde a Roma Antiga... Resumindo, arte como arte defende que a arte está separada da vida e de tudo o resto, enquanto que a vida como arte defende que a arte está conectada à vida e a tudo o resto... A mensagem de raiz de arte como arte é a separação e a especialização; e a correspondente em todo o género de arte na vida como arte é a conexão e uma perspectiva abrangente de consciência (conhecimento).”

(Kaprow, 1998: 36)

Kuppers e Robertson (2007b) salientam que, na perspectiva sobre o que é arte, importa se esta é vista como algo que transcende o quotidiano, se é fechada em si mesma e

se resulta num efeito secundário da composição; ou se é algo que, apesar de transcender a realidade quotidiana, constitui “um princípio de aglutinação dinâmica”, inteligível, que emana não só da trajectória do artista – das suas escolhas, percepções e heranças culturais –, mas também das relações humanas e da elaboração colectiva de significado. Bourriaud (2007b) realça que a estética é relacional e que a arte é um estado de encontro, ao afirmar que, na perspectiva actual de arte e estética, não se deve falar em “forma”, um dos critérios que presidiu à apreciação estética da era modernista e que arrastava a “fusão em harmonia” entre estilo e conteúdo numa “resolução formal” fechada em si mesma; deve falar-se sim em “formações” que implicam elos relacionais e modos de percepção, através dos quais os indivíduos se sentem afectados pela obra de arte em presença<sup>15</sup>. Kuppers e Robertson corroboram a opinião de que a forma de arte só assume a sua existência quando subordinada à interacção humana, em que, nesta interacção, a arte é o agente de ligação entre os momentos de subjectividade, as sensações e as experiências fora de comum. Bourriaud afirma a este propósito que: “(A arte) só existe no encontro e na relação dinâmica desfrutada por uma proposição artística com outras formações, artísticas ou não.” (Bourriaud, 2007b: 107).

#### Notas Finais

O Teatro Social emerge cada vez mais fortalecido e reconhecido a partir de uma convergência de movimentos e de tendências e da respectiva diversidade de propostas conceptuais, contextos, modelos e intervenções. Na opinião de Schechner (2002), o seu objectivo principal é “habilitar os indivíduos para actuar com e/ ou ser parte de comunidades, criar *performances* que expressam as suas necessidades particulares no interior das suas circunstâncias históricas particulares.” (Schechner, 2002: 159). E, nas palavras de Sue Jennings, parafraseada por Schechner, o Teatro Social é um teatro específico feito para pessoas específicas num momento e local específico (Jennings in Schechner, 2002).

Tal como falava Bernardi (2004), a respeito do regresso a uma utopia que configurou a Animação Teatral, TeS propõe-se como um teatro crítico que, em sintonia com princípios éticos e de acção participatória, desenvolve processos criativos, expressivos e comunicativos, persegue a mudança pacífica em direcção a uma sociedade inclusiva onde

<sup>15</sup> Bourriaud (2007b: 106) refere-se ao conceito de “Block of Affects and Percepts”, inerente à definição de arte da autoria de Deleuze e Guattari.

todos os cidadãos possam ter voz e sejam capazes de desconstruir as hegemonias e o controlo social. Na opinião de Vieites (Vieites, 2000c), o teatro, no limite do encontro entre o estético, o social e o cultural, é simultaneamente um fim em si mesmo e um veículo de relação entre cada uma das pessoas que formam a comunidade, entre o pequeno e o grande, entre o local e o global, entre a vida e o sonho.

A convergência de perspectivas, quanto ao que se constitui ou não como TeS, parte do princípio de que a tensão que possa surgir entre as várias correntes (Teatro Comunidade, Teatro Popular, entre outras) não deriva da falta de elementos que permitem o encontro de território comum entre elas, como seja o pro-social, os princípios éticos, ou a aplicação das técnicas em função da necessidade dos contextos populacionais. Muitas discordâncias relevam de factores relacionados com o percurso cultural, a falta de conhecimento das raízes teórico-práticas que orientaram cada uma, ou da falta de clareza das vertentes que presidem à acção (Schechner e Thompson: 2004).<sup>16</sup> É no sentido de contribuir para a inversão de mal entendidos que passamos de seguida a indagar sobre as várias disciplinas na origem de Teatro Social.

### III. ENQUADRAMENTO TEÓRICO: RAÍZES DO TEATRO SOCIAL

Torna-se fundamental debruçarmo-nos sobre as principais disciplinas inspiradoras de TeS assinaladas pelos teóricos de referência. De entre as leituras realizadas, aparecem-nos com mais destaque as perspectivas do Teatro Moderno, do Novo Teatro e dos Estudos da *Performance* (“Performance Studies”); da Animação Teatral; da Antropologia Teatral; da Antropologia e da Sociologia; da Dramaterapia; e do Teatro Educação.

Pensadores de origem Norte Americana abordam o feito teatral através da noção de *performance*. Essa abordagem, relatada em Carlson (2007), oferece uma visão abrangente e diversificada do feito teatral e da *performance*, mas também da performatividade com base na perspectiva das várias áreas. Essas áreas incluem a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, as Linguísticas e ainda o contributo do pensamento pós-moderno<sup>17</sup>. Por sua vez, em cada uma dessas disciplinas surgem diferentes conceptualizações que se revêm em Estudos de Género (“Gender Studies”), Estudos Culturais (“Cultural Studies”), ou Estudos da *Performance*.<sup>18</sup> No sentido do consenso, a abordagem central neste Capítulo progride com base nas novas perspectivas acerca do teatro, que colaboram para a compreensão da articulação existente entre elas e o Teatro Social.

Parte-se para esta análise com a premissa, já comprovada em estudos anteriores e mais aprofundados sobre este tema, de que todas estas disciplinas têm em comum uma visão positiva do indivíduo, das suas capacidades, complexidade e potenciais; na valorização das suas diferentes dimensões, que afectam e colaboram para a melhoria social e valorização cultural; no poder criador, expressivo, comunicador e de auto-transcendência latente ou evidente em cada um; na importância dada à intervenção directa na vida social e política, que encontra eco na prática da cidadania. Sendo assim, são vários os objectivos que apresentam

<sup>16</sup> Interessante notar que em nenhum momento falam de Animação Teatral, inserindo-a, julgamos nós, no grande chapéu de Teatro e Comunidade.

<sup>17</sup> Acerca da definição e dos debates relativos ao pós-modernismo consultar Derrida (1967), Lyotard (1979), Foucault (1977), Cixou (1975), Huyssen (1986), Jameson (1995), Hutcheon (1989), Kaye (1994), Auslander (1992), Reilnelt e Roach (1992).

<sup>18</sup> Para leitura de teorias sobre a análise de performance consultar Carlson (1990), Zarrilli (1995), Fortier (1997), Auslander (1997), Goodman (2000), Counsell e Laurie (2001), Bial (orgs) (2004); acerca da análise das práticas teatrais e performativas consultar Counsell (1996), Pavis (1982, 2007), Marinis (1988), Ubersfeld (1982); sobre performance e audiência ver Bennet (1983), Blau (1990); sobre relação performance e política, ver Kershaw (1992), Carlson (1990), Phelan (1997), Conquergood (1991); sobre relação performance e identidade ver Butler (1993), Dolan (1988), Wandor (1986); acerca da relação entre performance e cultura consultar Bhabha (1994), Bharucha (1993), Zarrilli (1992), Schechner (1988) e Minh-Há (1992).

em comum, apesar dos diferentes paradigmas e consequentes abordagens metodológicas (Nicholson, 2005; Kuppers 2007a).

Abordaremos também as tendências dos Estudos da *Performance* e alguma tensão existente com a área dos Estudos Teatrais. A pertinência do pós-modernismo no feito teatral não é pacífica: Carlson (2007) observa que a *performance* e a performatividade, por implicarem a desconstrução de sistemas estáveis de conhecimento e de representação, estão mais próximas do pós-modernismo e do pós-estruturalismo do que do estruturalismo e do modernismo; Pavis é bastante resistente em aceitar a ascendência do pós-modernismo, denunciando a falta de rigor teórico que o anima, associado a algum “facilitismo” com que a sua matriz é utilizada em situações de natureza muito variada (1997).<sup>19</sup>

Schechner (2006), Zarrilli (2002), Conquergood (2002) e Kershaw (2001), entre muitos outros, dedicaram-se ao estudo da *performance* teatral num cruzamento entre a teoria e a prática. Qualquer deles encontra no Teatro Alternativo e na *performance* um forte potencial para ultrapassar impasses e contradições e imprimir-lhes um vigor social, que colaboram para o teatro “através” da comunidade.

---

<sup>19</sup> Nesta perspectiva, a *performance* e a performatividade surgem sempre associadas à noção de duplo, de repetição de padrões de acção e de comportamentos, apesar de também estes, com base em Derrida, nunca serem “originais”: “Tal como Derrida muitas vezes argumentava, autenticar o “original” é ilusório – um efeito da inevitável duplicação e do sentido de distância que resulta da própria consciência. Ainda que isto seja claramente mais mencionado na teoria psicanalítica, especialmente quando foi desenvolvida depois de Freud, em quase todas as disciplinas o conceito de *performance* está associado à consciência e à reflexão.” (Carlson, 2007: 80).

### 3.1. Pedagogos do Teatro Moderno

Para além dos vários aspectos inovadores que imprimiram ao Teatro, em termos conceptuais e experimentais, uma das características mais importantes dos percusores do Teatro Moderno, foi a sua capacidade em integrar uma grande amplitude de áreas, desde a política e não-política, à racional e anti-razional, à pública e privada. No texto que se segue, iremos destacar o contributo de diversos teórico-práticos de teatro e *performance*, com vista à clarificação da complexidade existente entre o lugar do indivíduo na sociedade, a responsabilidade da sociedade em relação ao indivíduo e o papel fundamental da transgressão (Leach, 2004).

Pavis (1997: 374) esclarece que o Teatro Moderno não pode ser encarado como um movimento, mas antes como uma atitude dos artistas face à tradição, e que é arbitrário chamar a essa viragem Teatro Experimental, já que toda a inovação é experimental. Fundamenta a ideia de que é com a importância atribuída ao encenador que o paradigma do Teatro Moderno se desenvolve: “Assim, estamos de acordo em considerar a criação do Théâtre Libre de Antoine (1887) e do teatro da obra de Lugné Poe como o acto de nascimento de um teatro fundado na encenação.” (*Ibid.*: 374).

No entanto, Solmer (1999) aponta como marco no eclodir do Teatro Moderno a Companhia dos Meininger, fundada em 1870, com Ludwig Cronegk como director artístico, que precedeu Antoine e Stanislavsky. Representa um importante contributo,

“nomeadamente pelas inovações introduzidas nos modos e processos de trabalho e, sobretudo, pelas exigências éticas e deontológicas em torno do colectivo, (...) o trabalho da companhia dos Meininger é considerado por muitos aquele que iniciou a era do Teatro Moderno.”

(Solmer, 1999: 59)

Quanto ao que possa ser entendido por encenação, Pavis define-a como um “sistema que sustenta a manifestação teatral, ou pelo menos à forma como o teatro é posto em prática em função de um projecto estético e político concreto.” (Pavis, 2007 :14).

Roose-Evans (1989) afirma que a grande parte dos elementos que constituíram o Teatro Moderno pertencem à geração que mais procurou despertar a consciência política através das artes e que mais reflectiu sobre o seu potencial como sendo algo mais do que assistir passivamente a um espectáculo. Pretendiam que o público se sentisse comprometido politicamente com a história, que compreendesse as contradições inerentes ao poder.

Innes (1993) acrescenta que algumas correntes teriam partilhado um mesmo conceito, independentemente de só mais tarde virem a tomar conhecimento de que outros antes de si já o tinham procurado realizar e eventualmente consolidá-lo teoricamente.<sup>20</sup> Realça que factores como o distanciamento provocado pelo tempo, as novas metodologias de carácter experimental, a investigação e a identificação de padrões mais ou menos recorrentes, reequacionaram o que afinal constituía o foco desse movimento. Drain (1995), no prefácio do livro “Twentieth-Century Theatre: A Sourcebook”, é de opinião de que a compreensão do Teatro Moderno não se pode limitar a análises convencionais assentes na história dos vários teatros: defende que se expanda o conceito de teatro evitando a demarcação de fronteiras conceptuais fixas que a subversão inerente ao teatro constantemente desafia; para tal sugere que se integrem novas áreas e perspectivas mais globais que o afirmam na sua complexidade, nomeadamente a da Antropologia (*Ibid.*: xv).

Leach dá-nos uma perspectiva geral das características que atravessam aqueles que considera serem as principais figuras do Teatro Moderno como influência nos nossos dias, com Stanislavsky, Meyerhold, Brecht e Artaud. Afirma que era comum, a todos aqueles que se constituíram marcos do Teatro Moderno, a preocupação com a “verdade” teatral. Identifica da seguinte forma as principais diferenças existentes nas abordagens:

“Em termos dos seus modos de funcionamento, Stanislavsky e Artaud trabalhavam “do interior” para o exterior, ao passo que Meyerhold e Brecht trabalhavam em direcções contrárias. (...) Onde a teatralidade de Meyerhold obscurecia a realidade e validava verdades poéticas e a fragilidade do ser, a teatralidade de Brecht argumentava sobre a realidade, tornou-a acessível à razão e portanto, mutável.”

(Leach, 2004: 3)

### 3.1.1. Stanislavsky: Sistematização de um Método

O esboço da “Obra Colectiva”, a valorização da criatividade do actor e o desenvolvimento de um sistema específico foram importantes contributos de Stanislavsky. Nos seus testemunhos e textos é notório que tinha plena consciência da inovação trazida pelo seu sistema, na criação de uma linguagem cénica que implicava uma obra colectiva sobretudo entre actores, encenador e dramaturgo. Foi através da capacidade de criação de

novos conceitos e de convenções teatrais que foi possível encenar e interpretar textos nunca antes abordados na perspectiva teatral, como as peças de Tchekhov. As relações, sentimentos, palavras, ritmos, silêncios, pausas, gestos, entre outros elementos que compõem até hoje a linguagem teatral, ganharam uma outra expressão e percepção através deste método sem paralelo na História do Teatro: inaugurou-se uma etapa onde actor e encenador adquiriram uma maior profundidade na criação.

Stanislavsky (1983) apoiou os que procuravam um teatro mais próximo da verdade do que o seu sistema, acolhendo novos rumos que se deveriam fundamentar na realidade do país onde tencionavam ser aplicadas. Muitos foram os seus alunos que desenvolveram novos formatos teatrais que marcaram as correntes do início do século XX. Um dos mais proeminentes foi sem dúvida Meyerhold (1980). O processo de identificação entre o actor e personagem seria mais tarde valorizado por Brecht, como sendo o início de uma importante revolução teatral a nível cultural e social. O facto de ter encontrado um “sistema” para as artes cénicas era só por si uma conquista na evolução do teatro. No entanto, alguns dos seus processos e conceitos mereceram a crítica daqueles que se inspiraram nele, tanto para desenvolver como para consolidar um trabalho artístico inovador na área do teatro (Leach, 2004).

### O Actor, o Público

O seu método teatral, dirigido aos actores, continua a inspirar até hoje vários encenadores e *performers*. Em alguns países da Europa e, sobretudo nos Estados Unidos, é actualmente denominado por “O Método”. Stanislavsky sistematizou um conjunto de princípios que, ao contrário do que acontecia na época, permitiu ao actor encontrar processos de trabalho em que não dependesse exclusivamente da sua inspiração, ou do acaso. Substituiu a artificialidade e o teatro declamatório pela naturalidade do actor em palco. Assim, o trabalho de actor tornou-se o centro da criação teatral, com base no princípio de que a autenticidade em palco é igual à autenticidade na vida, numa visão “naturalista/realista” da arte teatral. Com a perspectiva “naturalista/realista”, pretendia que o actor agisse com tanta naturalidade no palco quanto na vida real. Por realismo entendia todos os acontecimentos e estruturas cénicas que deveriam conquistar a maior proximidade possível da realidade. Numa segunda fase, o realismo fotográfico e exterior deu lugar ao realismo interior, que foi afinal a base do seu sistema de preparação do actor, no qual o actor “vive o papel”. Segundo Roose-Evans (1989), ele não procurava que o actor “duplicasse” a realidade

<sup>20</sup> Como aconteceu, por exemplo, com o “Living Theatre” e a descoberta de Artaud.

em palco, mas antes seleccionasse aspectos e recolhesse material que causassem “uma impressão” acerca dessa realidade. No entanto, num determinado momento da sua vida e apesar do grande sucesso do Teatro de Arte de Moscovo, ainda no início do século, apercebeu-se de que o realismo estava demasiado conotado com o seu teatro e a tornar-se uma limitação quando comparado com a modernidade emergente nas outras artes.<sup>21</sup>

Roose-Evans afirma que: “Stanislavsky, quanto mais desapontado ficou em relação aos meios de produção, mais se envolveu no trabalho interior criativo do actor.” (*Ibid*: 20). Stanislavsky teve sempre em mente que uma produção com base em manobras visuais não poderia substituir, ou opor-se ao jogo interior dos personagens.

Nos variados textos de que foi autor, Stanislavsky (1983) repudiou o artificialismo dos actores, os *clichés* e convencionalismos de então, mas não a artificialidade produzida pelo fenómeno teatral: exigia aos actores a capacidade de substituírem o “actuar”, pelo “ser” e “viver” o personagem, que reagissem às diferentes situações, alicerçados na disciplina e análise desenvolvidas anteriormente, movidos pela “intuição” e empenhados na descoberta do “sentimento”. O jogo teatral, o processo criativo e a interpretação do actor baseavam-se em técnicas que pudessem facilitar a “identificação com” e a “transição para” o personagem e a vida interior deste, nomeadamente através do “e se...mágico”, da memória afectiva e sensorial, da análise metódica das intenções, dos desejos e motivações subjacentes ao texto, que se traduziam em “objectivos”, “super-objectivos”, “motivações” e “sub-textos” na base da acção do personagem. A dramaturgia assentava na análise do texto em função dos elementos que informavam do enredo, das relações entre factos, atitudes e comportamentos dos personagens. Não buscava a ilustração do estado de espírito em palavras, mas a sua concretização através de actos contraditórios: o silêncio podia ser entendido como fonte de diálogo, a imobilidade, a hesitação, como atitudes afirmativas de algo (Roose-Evans, 1989).

Stanislavsky propôs uma correspondência rigorosa entre acção, palavra e controlo das emoções e dos gestos, o que pressupunha um treino físico e psicológico intenso, com a delimitação de acções físicas muito precisas, uma forte consciência do espaço e da sua utilização. A contenção de emoções e o desenvolvimento de uma vida interior equilibravam-se com a expansão dos mesmos, sempre sob controlo do actor. O actor deveria ainda ter uma boa capacidade de concentração e de observação, de relaxamento, da procura do detalhe e de total entrega do seu ser físico e psicológico à interpretação do papel (Milling e Ley, 2001).

Stanislavsky (1983), a fim de contrariar o estereótipo, utilizou uma matriz real de “poesia das ruas”, onde a observação e a absorção da realidade cumpriam o objectivo de alimentar a construção do papel: a equipa mergulhava no material vivo da vida quotidiana e das suas dificuldades, a fim de recolher informação e imagens necessárias à construção do personagem. A contracena baseava-se numa relação de cumplicidade com os outros actores em cena, que permitiria uma reacção verdadeira ao que se passava no momento de actuação alimentando a naturalidade em palco.

Numa primeira etapa, o naturalismo de Stanislavsky, pretendeu edificar uma forte semelhança entre o que a audiência descortinava em palco e a realidade, para que os espectadores estivessem completamente absorvidos naquilo a que assistiam. Procurou que o público não se apercesse do processo intelectual, ou do apuramento técnico na origem da construção dramática e cénica. A relação com o público pressupunha uma “quarta parede”, ou seja, um muro imaginário que separava cena e público. A escuta servia apenas para que o actor se apercesse de que o público estava envolvido e “acreditava” na acção em palco (Roose-Evans, 1989).

### 3.1.2 Copeau e Meyerhold: Teatro Popular e Pesquisa

Encontrar a ligação entre estes dois encenadores vem responder à necessidade de olhar para os seus contributos nas modernas teorias da *performance* e como estas se enformam também a partir das suas pesquisas. Tanto Meyerhold como Copeau opuseram-se à influência do naturalismo das culturas teatrais que então vigoravam nos respectivos países. As razões desta oposição distinguem-se das de outros encenadores e dramaturgos da época, no que se refere à função social do teatro, do lugar do texto e da centralidade do actor. Diferenciaram-se sobretudo na tentativa de realçar o Teatro como arte e acto social que recusa a ilusão. Em Meyerhold, esta ligação surge com a necessidade de conhecimento das “leis básicas da teatralidade”, o interesse pela cultura popular, pelas suas tradições teatrais<sup>22</sup> e na democratização cultural. Ambos procuravam novas formas de teatro que pudessem

<sup>21</sup> Essa foi uma das razões que esteve na origem da criação do Teatro Estúdio de Meyerhold.

<sup>22</sup> Sobretudo no renascimento da *Commedia del Arte*, nos teatros de feira, nos “Mistérios” e nas festas populares.

responder às suas convicções acerca da essência e função do teatro na nova sociedade da sua época (Milling e Ley, 2001).<sup>23</sup>

Tanto com Meyerhold como com Copeau, o texto nem sempre ocupou um lugar prioritário no seu trabalho. Sentiram a necessidade da recriação de textos que correspondessem à sua procura artística, fossem originais, ou traduções/ adaptações. Encontraram no simbolismo uma base de sustentação prática e teórica. Na verdade Copeau (1979), a partir de um determinado momento do seu percurso, levantou a questão de saber se a “aderência” do teatro ao texto não teria a sua origem numa defesa de território do teatro, por parte da cultura da academia literária e de escritores, mais do que numa necessidade própria da teatralidade.

Também Meyerhold (1980b), após um primeiro momento em que não prescindia de uma subjugação ao texto<sup>24</sup>, em que competia ao encenador e ao actor trazê-lo à cena no que ele continha de contemporâneo, deslocou aos poucos a sua atenção do texto para o actor e para o desenvolvimento de capacidades físicas que lhe despertassem uma sensibilidade específica (biomecânica). Roose-Evans (1989) aponta que a exigência de uma nova ideia de teatro associada à inspiração da *Commedia del Arte* tornou-se fundamental na edificação do novo conceito.

Em ambos, os pensamentos sobre proeminência, papel e centralidade do actor tornam-se um marco das suas teorias sobre o fazer teatral. Resgatam a importância da observação da vida real e do olhar crítico como processo desencadeador de acções criativas performativas. Ao contrário do realismo naturalista, a intenção não era a verosimilhança, mas sim uma percepção distanciada que informasse o jogo simbólico e metafórico do actor. Esta nova atitude performativa resulta da importância atribuída ao corpo do actor como veículo e catalisador da poética dramática; da necessidade de observação rigorosa; da atenção atribuída ao detalhe (mais uma vez com intenções diferentes); da convicção de que a acção expressa e a forma como é manifestada derivam de uma “vida interior”; da preocupação de que tanto as acções quanto a sua intencionalidade sejam “correctamente” apreendidas pelo público.

No entanto, os textos destas figuras do teatro devem ser contextualizados à luz de uma visão crítica sobre as influências sociais e culturais da época, do contexto político e

<sup>23</sup> A época foi pródiga na luta pela melhoria de condições sociais, onde o novo conceito socialista, da identidade do povo e da classe operária, depositaria nestas as esperanças de uma sociedade igualitária com acesso à governação, indústria e arte.

<sup>24</sup> Onde desenvolveu o conceito de “Theatre of Straight Line” onde o encenador absorvia as intenções e a concepção do autor, as transmitia ao actor, assumidamente numa versão revisitada pelo encenador.

social em que viviam, da fase experimental e criativa que atravessavam e a quem esses escritos se dirigiam. A este propósito, Jane Milling e Graham Ley (2001) ressaltam que estas condicionantes foram eventualmente propiciadoras de contradições entre as suas visões teóricas e as suas práticas teatrais.

### 3.1.2.1 Meyerhold

Meyerhold é um dos representantes da vanguarda russa do início do século XX. São várias as alterações que trouxe com o seu Teatro Experimental, na tentativa de se afastar do realismo. Realizou pesquisas sobre o actor, a concepção do espectáculo e a relação com o espectador. Ao fazê-lo, atravessou diferentes fases, cada uma das quais enriquecidas pelo crescente interesse em formas tradicionais de espectáculo e de convenções teatrais articuladas com formas inovadoras de encenação. Picon-Vallin (Meyerhold 1980b), na introdução à colectânea de textos de Meyerhold, relata que este encenador explorou a linguagem do grotesco, reafirmou a teatralidade, a improvisação, a fisicalidade e a negação do estereótipo.

### O Actor, o Encenador, o Público

A fim de encontrar uma linguagem no actor capaz de corresponder aos seus intuitos inovadores<sup>25</sup>, Meyerhold encontrou no conceito de “actor-marionete” um dos fundamentos da sua prática. Nesse sentido, desenvolveu o sistema da Biomecânica em 1920. Na Biomecânica sistematizou um conjunto de movimentos a serem rigorosamente praticados pelo actor de forma a se expandir o potencial expressivo da sua fisicalidade em palco, que relacionava o controlo mental com a destreza física e a manifestação de emoções. Roose-Evans (1989) esclarece que a Biomecânica consistia numa forma de treino que procurava desenvolver no actor o seu potencial atlético, acrobático e mecânico. Pressupunha a divisão da acção em três tempos principais: “Preparação da acção – pausa – a própria acção – pausa – e a sua reacção correspondente. O seu alvo era disciplinar a resposta emocional e muscular do actor.” (*Ibid.*: 28). Outras componentes da Biomecânica eram o domínio entre tensão e relaxamento, do ritmo imprimido ao movimento e a relação existente entre o gesto e o controlo da respiração. Deste percurso de treino físico resultou uma panóplia pré-estabelecida de gestos, movimentos, posturas e ritmos que continham a energia e fluidez

<sup>25</sup> Este conceito é da autoria de Gordon Craig (1998).

físicas necessárias para que o corpo correspondesse às necessidades de interpretação do personagem: era a partir do encontro do corpo com o sentimento que o actor comunicaria a emoção contida no papel. Ainda segundo Picon-Vallin (in Meyerhold, 1980b), Meyerhold valorizou a comunicação através da acção física mais do que a “sobre utilização” da palavra; no entanto, conferiu ao texto a base de toda a pesquisa dramaturgica consequente.

Os conceitos e métodos que Meyerhold desenvolveu foram influenciados pela variedade de investigações no campo performativo que foi cultivando. Interessou-se pelas técnicas circenses, pelo *music-hall*, pela festa de origem popular, pela mímica, pelas convenções do teatro chinês e japonês, pela utilização da máscara. Fez renascer a utilização de técnicas de improvisação influenciada pela *Commedia del Arte*. A *Commedia del Arte* permitiu-lhe realçar aspectos antagónicos, os opostos, o absurdo e favorecer a estranheza e a surpresa. Permitiu igualmente recuperar alguns dos elementos primordiais do teatro, como sejam a utilização da máscara, a existência do conflito e do enredo. O sentido do grotesco inspirou um vasto campo de exploração dramática e favoreceu a composição com base nos contrastes e a integração do som, da música, do ritmo e da imagem.

Meyerhold foi também inovador na relação com o público e colaborou para a extinção da “4ª parede”. Leach (2004) salienta que este encenador engendrou a aproximação entre actores e audiência, não só através da criação de estratégias cenográficas, como da própria concepção de espectáculo; considerava que o público devia desenvolver a sua imaginação na descoberta do significado simbólico, lançando desafios para deslindar uma leitura mais significativa de todo o enredo, com base em códigos cénicos, símbolos, geometrias e metáforas. Foi inovador na visão de trabalho de equipa necessário à edificação do espectáculo o que, forçosamente, trouxe consequências para a riqueza de comunicação de ideias entre todos e para a sugestão de possibilidades de exploração do potencial da obra, mais do que para a apresentação de soluções fechadas.

Um dos grandes objectivos da pesquisa de Meyerhold foi o trabalho do actor com base na improvisação. O papel do encenador deslocou-se da sua centralidade, mas não abandonou o protagonismo na criação e na coordenação do conjunto. Quis desencadear uma nova relação entre encenador e actor que exigia do actor uma atitude criativa e exploratória, cuja prioridade era a recepção de todo o trabalho por parte da audiência. O encenador agia como interlocutor entre o autor da peça e o imaginário: o seu e o dos actores. As etapas e todo o processo de construção diferiam em muito daquelas utilizadas pelo teatro naturalista.

Leach (2004) sublinha que cabia ao encenador projectar a obra teatral no seu todo, transmitir aos actores a sua concepção, inculcando-lhes o entusiasmo e a inspiração necessários à colaboração criativa destes, com base na improvisação. Era a partir de imagens, interpretações e ideias do encenador que os actores, supostamente, desenvolviam a “sua forma de” *performance* que, por sua vez, seria apresentada à audiência. Meyerhold (1980a) apelidou esta sua abordagem de “Teatro da Linha Direita”. A relação entre actor e encenador tornou-se um elemento central na criação do espectáculo, dentro dos parâmetros estabelecidos por este e bem aceites por todos.

### **Função Social do Teatro**

O hino às virtudes da era industrial deixava adivinhar os ideais revolucionários da época de Meyerhold, com a transformação da sociedade e uma distribuição mais justa da produção e da riqueza. A vitória do racionalismo e a faculdade de reflectir sobre a sociedade, sobre o mundo e a condição humana tornam-se um vector do seu teatro, inserido no movimento “Agitação e Propaganda” (Agit Prop). O Agit Prop teve consequências tanto nas correntes teatrais, como também nas outras esferas da cultura, como sejam a dança, a pintura, a música, a literatura. Defendia-se a agitação de massas através das artes, onde estas tinham o papel de mostrar aos públicos o quanto o poder é opressivo e como só a luta do proletariado desencadearia a libertação dos povos, ideais caros à Revolução Russa de 1917; defendia-se a destituição de uma elite artística e o direito de todos usufruírem de um mundo cultural, crítico e actuante. Raras foram as ocasiões em que os artistas tiveram tantas oportunidades de pesquisar sobre formas alternativas de teatro, como aconteceu nos primeiros anos pós-revolução russa, antes da ascensão de Estaline (Milling e Ley, 2001).

A estilização do jogo de actores, a cena arquitectural de grande porte, o *design*, a carga simbolista presente na dramaturgia, com correspondência na cenografia, ou mesmo a posterior cenografia, de carácter abstracto de formas geométricas, envolvia o público na consciência de que o que se passava diante de si era diferente da realidade, que pertencia ao domínio do teatro. Mas exactamente porque imerso nessa linguagem ficcional e estética, despertava um olhar crítico sobre o enredo e, consequentemente, sobre a realidade. A distorção intencional da realidade conferia à cena novas dinâmicas de percepção e instigava nos actores novas alternativas de execução teatral altamente estilizadas. Mas que realidade? Com Estaline no poder, Meyerhold é forçado a restringir as suas pesquisas teatrais, enquanto que o teatro é utilizado como forma de propaganda da ideologia do partido único, um teatro

panfletário. É aqui que o movimento (pseudo) revolucionário vem chocar com a pesquisa artística de Meyerhold, que se sente impedido de exercer a liberdade criativa e artística e se reencontra, no final da vida, com Stanislavsky (Roose-Evans, 1989).

### 3.1.2.2 Copeau

Copeau (1979) foi durante muito tempo crítico de teatro e iniciou-se como encenador aos trinta e cinco anos de idade, impulsionado pela sua necessidade de inovação do teatro, bem como contraponto ao teatro de Antoine<sup>26</sup>, que então prevalecia. No entanto, sempre tornou pública a sua admiração por aquele que contestou, atribuindo-lhe um papel fundamental na evolução da concepção de teatro e admirando o espírito dedicado e o rigor das suas produções.

Apesar de se considerar incluído no movimento dos “inovadores” do teatro, criticou os seus contemporâneos por se confinarem à simples experimentação técnica sem uma intenção definida, o que, na sua perspectiva, não representava um contributo para o desenvolvimento do teatro enquanto resposta a uma aspiração espiritual.

Em 1913, decidiu formar a companhia do “Théâtre du Vieux Colombier”, para aí iniciar a aplicação de princípios teatrais que viriam a revolucionar a prática dramática do seu tempo e a inspirar várias gerações de actores, dramaturgos e encenadores, seus contemporâneos e sucessores.

Em termos cénicos, por contraste com Antoine, Copeau foi um dos precursores do despojamento do palco. Defendia que deviam estar presentes em cena apenas os elementos mínimos que agilisassem o jogo do actor. Não confundia este despojamento com precariedade de meios, procurando que cada objecto ou elemento cenográfico contivesse em si próprio uma multiplicidade de sentidos. Também em termos de cena foi inovador, ao anular o proscénio e ao quebrar com a distância entre o público e a cena pela exclusão das luzes frontais (Roose-Evans, 1989).

Encenou variadíssimos textos clássicos, mas também alguns modernos na sua época. Procurava o contacto orgânico com o texto, da escuta do seu ritmo, intervalos, silêncios bem como com outros elementos que em dramaturgia têm uma forte correspondência com os elementos musicais. Já na fase final da sua carreira, transitou de um interesse centralizado na obra dos clássicos para a composição de um repertório próprio às pequenas companhias,

<sup>26</sup> Antoine fundou e dirigiu o “Théâtre Libre” entre 1887 e 1896. Foi um dos precursores do naturalismo por oposição ao classicismo e ao romantismo. Alterou a relevância da encenação na criação teatral, remetendo para o encenador o papel mais relevante logo a seguir ao do autor/ dramaturgo.

mais próximo das realidades culturais onde estas estavam integradas, num teatro ligado aos eventos e ao cerimonial ocasional. As dúvidas sobre a centralidade do texto como essencial ao teatro decorreram da pesquisa acerca da criação das produções de Molière e da teatralidade presente na *Commedia del Arte* (Milling e Ley, 2001).

### O Actor, o Encenador, o Público

Copeau também recusava a afectação do actor, o artificialismo e almejava recuperar para o teatro a sua autenticidade e sinceridade. Sempre preservou o enfoque no trabalho do actor, que entendia ser a alma do espectáculo. A abordagem ao jogo do actor, que ele próprio praticava, implicava uma entrega mental e física ao papel na busca da verdade, recusando qualquer artificialismo de forma. Era um processo que decorria em diferentes etapas. Para encontrar a aliança entre rigor e espontaneidade na interpretação de personagens, exigia aos actores um rigor físico e mental, uma resposta constante à contracena e um bom ambiente de camaradagem entre todos. Colocava a “camaradagem” ao mesmo nível de qualquer outra competência do ser actor.

A relação com os actores pressupunha proximidade e respeito, acompanhada por uma direcção muito clara, a valorização do espírito de grupo que ultrapassasse as barreiras do *cliché* ou da intriga, uma dedicação e entrega totais à causa e à prática teatral. Ao encenador competia participar na construção dos diferentes domínios da apresentação, desde a recriação do texto, aos cenários, às luzes, aos figurinos. Via o papel do encenador como o de um guia espiritual, a quem competia “filtrar, seleccionar, explicar, equilibrar, harmonizar.” (Roose-Evans, 1989: 57). Tinha por mentor da sua mestria Molière que, enquanto director de Companhia, tinha desenvolvido a capacidade de percorrer as diferentes componentes de realização do espectáculo.

No que se referia ao ideal de actor e ao seu treino, defendeu o termo “vocação” por oposição a “profissão”, e sempre se recusou a encará-la como actividade comercial, ou profissional (Milling e Ley, 2001). A aprendizagem produzida pela experiência no “tablado” estruturou a sua forma de ensino: o desenvolvimento das competências de actor era fortemente influenciado por conceitos de Companhia, presentes em Molière, e pela forma de actuação da *Commedia del Arte*, entre outros formatos de Teatro Popular, capazes de conferir ao espectáculo a força do retorno às raízes, “ numa comunhão de riso e reconhecimento.” (Roose-Evans, 1989: 56). Estimulava os jovens a munirem-se de todo o tipo de expressão dramática que beneficiasse a “frescura” do jogo, como a mímica, ou a



dança, ou o teatro Nô, que era, no seu entender, uma das formas mais disciplinadas de arte de palco (*Ibid.*).

Esta convicção denota um idioma religioso que o inspirava e se manifestava no *ethos* que queria afirmar na Escola do Vieux Colombier<sup>27</sup> e na companhia “Les Copiaux”, que fundou em 1924, quando se mudou para Burgundy, em meio rural (Copeau, 1979).

Copeau desenvolveu, dentro do espírito de itinerância e de descentralização teatral, todo um saber de despojamento do palco, de organização do local de espectáculo que não as salas tradicionais para esse efeito, de rentabilização de cenários e de articulação de signos teatrais, que tinha também como objectivo o reconhecimento das realidades da comunidade.

Quis reforçar a função cerimonial do teatro, como espaço e momento privilegiado de encontro, ao qual deveria ser atribuído um estatuto particular e nobre por parte da audiência, por parte dos actores, por parte dos autores. Desenvolveu na sua pequena Companhia, que encontrava na pequena escala a qualidade da relação entre actor e público, alguns dos princípios de teatro dedicado a um local e a uma cultura particulares; só neste contexto se reuniam as condições para o desenrolar de um trabalho de improvisação ligado à comunidade a que era dirigido (Milling e Ley, 2001).

Desenvolveu formas de encenação, de representação e estratégias de treino do actor que favoreciam a interacção entre o palco e o público, a criação de espectáculos que resultassem interessantes e dinâmicos. No encontro com o público, procurou a actualidade nos textos clássicos, opondo-se a um tom escolástico e declamatório sem desvirtualizar os seus autores e conteúdos dramáticos. Foi Copeau que estimulou nos seus sucessores o florescimento de formas populares de teatro em França, que conheceram um apogeu particular no pós-guerra.

Diferentes opiniões sobre objectivos e estilos do teatro “popular” e sobre o interesse da adesão de um grande público aos espectáculos foram temas que interessaram Copeau ao longo da vida. Num primeiro momento, a sua curiosidade pelo Teatro Popular incidia mais na forma e no estilo. Aos poucos, e em concomitância com as tensões que estiveram subjacentes a acontecimentos políticos e sociais da sua época<sup>29</sup>, reconheceu no Teatro

<sup>27</sup> A escola conheceu o seu auge entre 1921 e 1924, tendo recebido alguma inspiração do músico e pedagogo Jacques Delcroze.

<sup>28</sup> A escola conheceu o seu auge entre 1921 e 1924, tendo recebido alguma inspiração do músico e pedagogo Jacques Delcroze.

<sup>29</sup> Tensões que oscilavam entre a propagação de novas mentalidades e discursos políticos de justiça e democratização social e os acontecimentos em que se assistia à deturpação do ideal socialista, à ascensão de Estaline e à perseguição de intelectuais e artistas defensores da liberdade de pensamento e acção, como Meyerhold.

Popular uma linguagem própria de grande potencial, alicerçada na sabedoria das origens, meritória de pesquisa, de valorização e de divulgação. Aliás, nas várias *tournées* realizadas pela Companhia, a partir dos anos 20 do século XX, tornou-se um princípio estruturante da prática artística dar a descobrir os textos clássicos a todo o tipo de camadas sociais, o chamado “público popular”, e não apenas à elite cultural do seu tempo (Drain, 1995).

### Função Social do Teatro

Copeau não confundia o seu interesse em audiências menos habituadas ao feito teatral com a tendência, a que se assistia em França, para a realização de espectáculos para massas, desenvolvida por outras companhias de Teatro Popular que, aliás, tinham algum paralelo com o que se passava na ex-URSS. Também distinguia “teatro para massas” de “teatro de massas”, recusando peremptoriamente a primeira designação, já que estava associada a eventos nazis; recusava a promoção indiscriminada de espectáculos teatrais para um público que se tornava anónimo, com uma mensagem ideológica explícita, sem o contacto mais próximo entre os acontecimentos em palco, protagonizados pelo actor, e a audiência, contacto esse que era afinal a relação privilegiada promovida pelo acontecimento teatral e que ele tanto defendia. No entanto, com a II Guerra Mundial e a ocupação de França pelas forças de Hitler, defendeu uma atitude mais politizada do teatro na qual este, sem nunca se demitir da sua dimensão artística, poderia também integrar uma função de regeneração cultural. Este intento político, fortemente ligado a uma preocupação moral imbuída de espírito religioso e católico a que já aludimos anteriormente, consistia numa entrega à “missão” de divulgar o teatro a uma audiência popular que era, afinal, a classe trabalhadora quase sem meios financeiros (Milling e Ley, 2001).

É nesta vertente que emerge uma visão do teatro na sua função social que, no entanto, não se desliga do universo teatral. Copeau entendia a transformação do teatro directamente associada à transformação social, na medida em que as novas formas dramáticas surgiriam na sequência de novas formas de viver, pensar e sentir; o laboratório seria assim sinónimo de renovação e preparação (*Ibid.*). Esta função social tinha na base uma recusa de teatro como simples efeito estético ou de exploração de estilo.

Como pudemos constatar, as preocupações de Copeau basearam-se no jogo do actor com particular atenção à qualidade do contacto a estabelecer com a audiência, os espectáculos de pequena escala dirigidos a um público com pouca cultura teatral, o retorno à teatralidade de raiz popular, o teatro como integrante de um acto cerimonial, nobre, de

encontro, a recusa de artificialismo a favor da sinceridade, a estética integrada na elegância do despojamento e do objecto com significado para o jogo.

Copeau quis encontrar a essência do teatro na comunicação, no reconhecimento, na emoção, na “verdade”. Alguns destes princípios regem também o Teatro Comunidade de hoje (Drain, 1995).

### 3.1.3. Brecht e a Transformação da Sociedade

Depois do Teatro Total de Wagner e da sua grandiosidade espectacular, era difícil a qualquer outro género teatral desafiar tal intensidade. Brecht procurou que o teatro não se restringisse ao aparato, nem se limitasse à observação do mundo mas, acima de tudo, que interviesse na transformação da sociedade. Foi influenciado pelos ideais da “era científica”, que defendiam que cabia ao Homem dominar novas possibilidades de organização social, de industrialização e de mercado. Tanto Brecht como Erwin Piscator e o seu “Teatro Político” (1929) tinham a convicção de que os ideais marxistas e um trabalho comprometido na luta de classes eram uma plataforma de conceitos fundamentais ao teatro, como oposição ao comodismo da classe da média burguesia. Opuseram-se ao teatro aristotélico de identificação entre o espectador e o herói (Roose-Evans, 1989).

Leach (2004) aponta como determinante no percurso de Brecht, a preocupação de o teatro intervir directamente no quotidiano da humanidade e nos assuntos políticos que o geriam, revelar o quanto a alienação burguesa era fabricada pela sociedade e atribuir ao teatro não apenas o papel de interpretação do mundo, mas o dever de agir sobre ele, ajudando as pessoas a mudá-lo.

Apesar dos seus objectivos transformadores e políticos, Brecht (1964) não esquecia a importância do papel de diversão do teatro. Mas o conceito de diversão de Bertolt Brecht diferia do de Richard Wagner, ou seja, Brecht não procurava que o teatro fosse uma área de ilusão mas sim um campo de experiências. Tinha diante de si a árdua tarefa de articular a seriedade do acto político e da instrução com o espírito de interesse, curiosidade e entretenimento que queria fazer prevalecer no espectáculo. Do ponto de vista de Brecht, aprender, instruir-se, questionar e utilizar um ponto de vista dialéctico era um vasto campo pejado de elementos lúdicos.

A fim de encontrar uma alternativa de teatro capaz de ser, simultaneamente, instrutivo e de entretenimento, assim como transpor o seu sentido de ilusão para o de

experiência, Brecht desenvolveu, ao longo da vida, diferentes conceitos que contribuíram para a evolução do papel do público, do actor e da encenação, com consequências directas na emergência de uma nova dramaturgia. Sistematizou o Teatro Épico e o Teatro Didáctico como pontes de diálogo transformador e instrutivo do público, que implicaram as noções de “distanciação”<sup>30</sup>, de “fábula” e de “gestus” e da figura do “actor-mediador”. Estas noções imprimiam uma nova postura do actor em relação à forma como interpretava e à forma como construía a sua relação com a audiência. Reviu o papel da audiência no espectáculo, induzindo-a a confrontar-se reflexivamente com o fenómeno teatral e não apenas a elaborar uma apreciação vaga através dos sentidos.

### Conceitos Relacionados com a Função Social do Teatro

A função social do teatro alicerçava-se no espectador: o espectador ideal seria aquele capaz de ter uma visão complexa do espectáculo, simultaneamente abrangente e detalhada, perseguindo e apreciando os vários caminhos alternativos através dos quais a fábula se desenrola, numa interpretação não linear das ocorrências teatrais, capaz de captar os paradoxos e as contradições contidos nas situações apresentadas, com consequências imediatas no seu activismo político. Mais do que o diálogo entre a peça e o espectador, Brecht procura um processo dialéctico nos dois sentidos: potenciando reciprocamente a transformação do espectador pela peça e da peça pela leitura que dela faz o espectador. Alguns dos seus dispositivos cénicos, como sejam as projecções, não se destinavam a estimular a empatia do espectador com o espectáculo mas, ao contrário, tinham uma função de ruptura e de quebra de automatismos que conduzissem o espectador a alienar-se na história, ou a ser arrastado emocionalmente e a esquecer uma atitude activa para com a fábula que se desenrolava diante de si.

Brecht desenvolveu com base em Piscator o conceito de Teatro Épico, que se tornou essencial para o teatro de hoje. Piscator, criador do termo, pretendia que o teatro fosse um local científico, racional e objectivo, que desenvolvesse a consciencitização do público para a transformação da sociedade, mais do que uma avaliação, ou do que uma experiência estética do mundo. No entanto, Piscator afirma que enquanto para ele Teatro Épico era uma forma de produção baseada no documentário, para Brecht era uma forma de argumento, inspirado num enredo (Roose-Evans, 1989).

---

<sup>30</sup> *Verfremdung*, em alemão.

A noção de Teatro Épico influencia as abordagens de teatro em áreas diferentes. Assim, Solmer define Teatro Épico em oposição ao:

“teatro aristotélico da mesma forma que epopeia e drama se opõem como narração e acção. O Teatro Épico é, pois, um teatro narrativo, que recusa a ilusão e qualquer comunhão, utilizando para isso efeitos de distanciação, de modo a conservar uma atitude crítica por parte do espectador e uma eficácia pedagógica que o drama, ao apelar à identificação e à comoção, não possui. No Teatro Épico o actor não vive a acção mas demonstra-a.”

(Solmer, 1999: 48).

Esta perspectiva vem reforçar as qualidades educativas, pedagógicas e de inovação dramática do teatro. A postura de ruptura pode ser por vezes confundida com o não envolvimento do espectador, o que não era o objectivo de Brecht (1964): ele procurava o envolvimento do espectador com a cena, mas como espectador activo, capaz de se implicar humanamente com a situação que se desenrola perante si e simultaneamente de manter o olhar crítico e elaborar o seu próprio julgamento<sup>31</sup>. O enfoque incidia no estudo das relações entre as pessoas em situações particulares, onde o ponto de vista da transformação de laços de poder e o contexto histórico e social orientavam o enredo.

No sentido de abarcar estas vertentes numa dramaturgia que lhe é própria, Brecht desenvolveu o conceito de “fábula”, por oposição ao de “narrativa”. Solmer (1999) escreve que a importância da reconstituição da fábula reside na possibilidade de esta abarcar a intriga em todas as suas vertentes; a partir daqui, o acesso ao nível social e à mensagem é construído em simultâneo. Pavis (1999) esclarece que a construção da fábula implica a perspectiva do enredo e a perspectiva histórica (na visão marxista), que procede da interpretação dos acontecimentos para a selecção do que é considerado mais significativo. Defende ainda que a sua elaboração não incide apenas no texto dramático mas, sobretudo, no processo de encenação e de jogo teatral, e que se encontra em constante alteração: “A encenação deixa de aparecer como actualização definitiva do sentido, mas escolha dramática, lúdica e portanto hermenêutica.” (*Ibid.*: 133).

Outra noção estruturante no teatro de Brecht é a de “gestus”, imbuído de significados complexos relacionados com os nós da acção, com a fisicalidade do actor e com as influências sociais do personagem que condicionariam as suas atitudes e posturas corporais.

<sup>31</sup> Se bem que possa ser discutível se esse julgamento já estaria ou não, logo à partida, direccionado por pensamentos que interessava a Brecht difundir.

O “gestus” pretende ser a síntese, a contenção, o centro de onde procede o poder comunicativo, expressivo e relacional do personagem. Tem uma origem dialéctica quando sintetiza simultaneamente a acção física e a carga simbólica que transporta. Koudela explicita que:

“O que diferencia o ritual político brechtiano é o princípio do “gestus”, o qual, ao incorporar o sensorial e o racional, pressupõe o propósito estético e a experiência estética. Em lugar da comunhão colectiva para provocar a catarse, Brecht pretende a descomunhão colectiva para obter mudança de comportamento.”

(Koudela, 1992: 30)

De forma a acentuar a consciência da situação social humana, Brecht criou o conceito de “distanciação” que, segundo ele, não se limita a um efeito estético, mas pretende realçar o acto político. Quando aplicada a nível do jogo do actor, consiste numa técnica de desconstrução e de estranhamento através da qual o actor se desloca do seu papel para revelar à audiência o artifício e os detalhes que se relacionam com a realidade política dessa mesma audiência e para impedir que os espectadores se envolvam demasiado com a ficção ao ponto de se desconcentrarem do conteúdo teatral e do acto político.<sup>32</sup> Acentua junto do público a consciência de que está perante uma ficção. O conceito e a prática da “distanciação” brechtiana são também denominados por “V effect”, em inglês, e “efeito V”, em português, por Koudela<sup>33</sup>.

Pavis (1997) assinala que a distanciação acontece em vários níveis constituintes do espectáculo, nomeadamente na fábula, no décor, na gestualidade, na dicção, no jogo do actor e no apelo directo ao público. Do texto de Koudela seleccionámos duas frases de Brecht quando questionado sobre o que seria o teatro do futuro: “sagrado, cerimonial, ritual (...) espectadores e actores não devem aproximar-se, mas sim estranhar-se de si mesmos, de contrário não ocorre o espanto, necessário ao re-conhecimento (Brecht).” (1992: 30). E, mais adiante: “Os assim denominados efeitos V (*Verfremdungseffekte*) referem-se a um conjunto de meios artísticos (procedimentos) que têm por finalidade subtrair de um acontecimento aquilo que é evidente, conhecido, óbvio, e provocar espanto e curiosidade” (Brecht).” (1992: 59).

<sup>32</sup> O actor fazia o desdobramento antes de a cena atingir o seu clímax emotivo, ou interrompia repentinamente uma acção e iniciava uma outra, encorajando uma nova percepção e uma desalienação ideológica.

<sup>33</sup> Persiste alguma indefinição quanto à tradução correcta do termo para português, sendo mais comunmente designado por “efeito de distanciação”.

## O Actor, a Encenação e a Dramaturgia

Max Reinhardt influenciou fortemente Brecht. Para Reinhardt o mundo era um palco, não só em termos cénicos, já que produzia os espectáculos nas ruas, praças, dentro das casas, mas também como fonte de inspiração para as suas produções. Tinha a convicção de que diferentes peças exigiam diferentes tipos de encenação. Esta ideia conduziu a uma livre inspiração nas outras tradições teatrais que, por um lado, libertou o teatro da subordinação à literatura e, por outro, salientou que a prioridade não era perseguir um estilo ou um método, mas procurar o que podia contribuir para tornar a peça viva. Brecht herdou de Reinhardt a vontade de emancipação perante um método específico eventualmente constrangedor da criatividade e da vida em cena, a fim de se aproximar de expectativas geradas na assistência. Herdou também o gosto pelo detalhe, que aplicou no rigor da marcação de cena, nos movimentos individuais e nas deslocações de grupo (Drain, 1995).

Através da sistematização destes conceitos e da argumentação consistente da sua ideologia, Brecht colaborou para o aparecimento de uma nova dramaturgia, onde a ligação entre o texto, a cena e o público ganharam maior relevância. Solmer refere que:

“Com Brecht, a noção de dramaturgia passa a ter contornos, por um lado, muito precisos e, por outro, bastante mais complexos e alargados. Ela será, por um lado, a estrutura ideológica e formal do texto (e não apenas os elementos constitutivos da construção dramática, como na dramaturgia clássica), mas também a articulação, no texto e no espectáculo, de uma forma teatral com um conteúdo ideológico e ainda os processos utilizados na encenação do espectáculo de forma a produzir no espectador os efeitos pretendidos por essa articulação entre forma e conteúdo.”

(Solmer, 1999: 298)

O texto e a encenação, em si, não são transmissão de conhecimento, mas um artifício mediador que contém a fonte para que o receptor tenha a possibilidade de produzir conhecimento.

Brecht inspirou-se também na estilização, simplicidade e rigor do teatro Nô, japonês, e no circo chinês. Não se dedicou ao desenvolvimento de metodologias específicas de treino do actor. Considerava que qualquer actor estaria à altura de cumprir os objectivos que preconizava desde que estivesse interessado nos princípios do Teatro Épico, com suficiente espírito crítico e capacidades artísticas capazes de desenvolver criativamente a partir do

esboço proposto pelo encenador. Em termos cénicos, Brecht considerava que o actor poderia cumprir o papel mediante o domínio de algumas técnicas elementares, como a improvisação, a execução detalhada de uma acção, ou a integração de posturas quotidianas num formato particular à presença em palco. Realçou a importância da observação na construção do papel, através da qual o actor seria um “transportador” fiel das acções daquele que observara e do seu contexto. Exigia que fossem realçados os factos do sucedido até ao detalhe<sup>34</sup>. O actor devia encontrar as forças dinâmicas da sua criação, para o que invocava os aspectos em contradição no seu papel e transpunha essas contradições para cena com base numa atitude crítica. Para isso, devia trabalhar na “super-tarefa” do personagem. Leach (1993) refere que esse processo pressupunha a procura das contradições e escolhas realizadas pelo personagem. A compreensão do personagem desenvolvia-se através das acções, mais do que através das emoções, em que o actor “objectivava” o seu papel em função de uma atitude crítica. Este percurso de descoberta não pretendia ser linear, nem responder às contradições enunciadas, antes pelo contrário, essa fragmentação era uma fonte de exploração criativa, concreta, divertida tanto no processo quanto no resultado, e que uma vez apresentada à audiência contivesse humor e elegância.

Brecht tornou-se uma figura de referência tanto pelos seus contributos éticos e estéticos para a actividade performativa da actualidade como pelo conceito de teatro associado à transformação social. Vários estudiosos do teatro contemporâneo, sobretudo após os anos 60 do século XX, alertaram para a actualidade de Brecht. Leach (1993) realça o facto de Brecht ser mais complexo e diversificado do que as suas peças encenadas pelos grandes teatros nacionais deixam entrever, identifica várias valências que prevalecem numa grande parte do recente teatro que marca a actualidade: no modo de produção que era essencialmente colaborativo; na reapropriação dos textos e materiais pré-existentes, valorizando uma reinterpretação à luz da contemporaneidade e dos seus aspectos sociais e históricos; na inovação do conceito de dramaturgia e numa nova perspectiva quanto à ruptura e integração de elementos significantes; no papel do actor como identidade criativa e no papel do público como elemento activo e reflexivo; na comunicação a estabelecer entre o espectáculo e a audiência. Por todas estas razões, pelo espírito de homem lutador, defensor de fortes convicções políticas e sociais, que aplicou à sua prática artística, Bertolt Brecht deixou-nos uma preciosa herança através da sistematização rigorosa do feito teatral e tornou-

<sup>34</sup> A direcção de actores, em Brecht, assentava numa construção progressiva com base em detalhes, aprimorando cada um deles, até à finalização total do quadro que o dramaturgo alemão pretendia dar a conhecer.

se um marco incontornável do teatro contemporâneo a nível estético, social e conceptual (Drain, 1995).

### 3.1.4 Artaud: Fusão, Interioridade, Excesso

Pode-se afirmar que o cerne do teatro de Artaud era a não representação, a fusão de linguagens, a experimentação genuína e visceral da realidade, que a efemeridade do teatro pressupõe. Artaud (1971) quis remover toda a artificialidade que forçosamente o texto e posteriormente os ensaios encerravam. Esta “artificialidade” era afinal o conceito de “ilusão” e de “representação”. Procurava a “verdade” da realidade, através da sua violência, da sua não-representação a todos os níveis. Criou um conjunto de princípios que permitiu a não representação de um personagem, já que diluiu a separação existente entre a “pessoa” que é o actor e a “pessoa” que é a “figura/ personagem”. Para alimentar esta não-representação, procurou que cada uma das linguagens presentes em cena tivessem um valor em si mesmas e que concorressem em igual plano com outras formas expressivas que a convenção teatral tinha lançado para um plano inferior de simples ilustração. Procurou a fusão entre essas linguagens, signos, “hieróglifos”.

No teatro de Artaud prevalecia a fisicalidade, a estética da crueldade, a fusão com a audiência, o ritual. O seu teatro foi inovador como lugar de sensorialidade (cheiros, cores, luzes, formas), de transgressão e renascimento. Artaud via no teatro algo mais do que um mecanismo simbólico que espelhava a vida: era uma imersão física violenta, no excesso, num encontro entre realização artística e sensações, de onde o espírito e o corpo saíam metamorfoseados. Entendia que o espaço teatral não era primordialmente dirigido ao intelecto, mas sim um espaço fisicamente presente, onde era intencional o espectador ficar submerso pela carga de todos os materiais e linguagens que o teatro da crueldade catalisava. Através da fisicalidade do seu teatro, de exaltação e de dor, Artaud procurava uma forma de criação performativa tão intensa, que atingiria tanto o plano espiritual quanto o metafísico e cósmico, num efeito de purgação. Esta purgação acolhia a catarse que, apesar da sua natureza espiritual, era experienciada através de sensações físicas. Acreditava que essa experiência intensa teria influência na vida quotidiana, de forma significativa e transformadora, afastando o conformismo. A relação entre o palco e a audiência transportava um conjunto de intenções a serem despoletadas através das manifestações artísticas em palco que, em muitas ocasiões, assumiam um formato desconfortável, desfragmentado, com textos

enigmáticos, inacabados, que pretendiam que o espectador se tornasse activo na sua recepção e emergisse, com marcas, dessa experiência (Innes, 1993).

### O Actor, a Linguagem Teatral e a Audiência

Artaud pedia ao actor que não fizesse qualquer separação entre ser e representar: ao mesmo tempo que o actor “é” a dor e a emoção, teria de desenvolver a capacidade de exprimir essas sensações, entregando-se sem reservas, pondo a descoberto a sua perturbação e o que constituía a sua essência como ser humano. Para que o actor se tornasse um ser sensível, capaz de exprimir ao detalhe o que sentia nesse preciso momento, Artaud explorava uma série de exercícios que mobilizavam a imaginação<sup>35</sup>, a encarnação de animais (*embodiment*, por oposição a representação), imagens sobre as quais o corpo se deveria basear para depois se fundir, sem antecipação<sup>36</sup>. A fim de possibilitar a transição entre imagem e incorporação de imagem, o actor não se devia basear na psicologia, ou no intelecto, mas conectar-se com os seus impulsos, desejos e ancestralidade. Artaud denominou “hieróglifo” esse material que apenas sobrevém na dimensão do abstracto, no universo da metáfora, da imagem e das emoções. “Hieróglifo” seria assim um conjunto de signos que medeia a comunicação entre esse actor físico em estado transcendente e o espectador. Essas sequências, pela maneira como estavam contextualizadas e pela sua alteralidade entre o foco num elemento, foco num elemento dentro de um conjunto de elementos, ou foco no grupo e conjunto de elementos, favoreciam na audiência a construção mental de modelos que participavam na interpretação do espectáculo e que mobilizavam sentidos e sensações (Roose-Evans, 1989).

A *performance* surgia desta orquestração entre exposição total do actor, gesto, voz, respiração, sintonia na movimentação e todos os restantes elementos cénicos que não se sujeitavam à ilustração de outros elementos, mas que integravam a melodia cénica como corpo próprio. Assim, o espectáculo emergia para oferecer a possibilidade de uma nova perspectiva, pela surpresa, ou pelo choque.

Artaud desenvolveu o conceito de “duplo”, que abrangia diferentes níveis de construção: duplo na forma como o actor encarna o ser humano, duplo na dimensão alternativa e coexistente do teatro e sociedade, duplo na vivência de outras existências que

<sup>35</sup> Ser fogo, ou água, ou outros elementos da natureza que o actor deveria encontrar forma de incorporar.

<sup>36</sup> Essa foi uma influência do seu trabalho com Charles Dullin.

são tão intrínsecas à realidade do Homem como a realidade do quotidiano imposta pela rotina (Leach, 2004).

Artaud procurava arrebatara a audiência numa viagem estética e profunda, avassaladora de convenções sociais e de questionamento de princípios morais convencionados. O teatro tornava-se assim um veículo de transgressão privilegiado porque artistas e audiência estavam imersos numa outra dimensão que despertava uma nova de apreensão de significados e de sentidos. Seria através da fisicalidade e da espiritualidade que o actor e a audiência se transportariam num transe idêntico ao induzido em alguns rituais.

Segundo Leach, as semelhanças entre os objectivos que Artaud procurava atingir e o processo de ritual eram grandes. A noção de ritual sugere o espaço onde teatro e vida não se confundem e eventualmente despoleta processos de recriação individual e social. A este propósito Artaud afirmou o seguinte: “Concebo o teatro como uma cerimónia mágica e farei todos os esforços para revigorar o seu carácter ritualístico e primitivo, através dos meios modernos mais recentes, de maneira a que seja compreensível para todos.” (*Ibid.*: 172).

Um dos objectivos do teatro de Artaud era destruir a prepotência do texto, a utilização da palavra como veículo de comunicação por excelência. O texto de Artaud apelava a um novo tipo de esforço mental de apreensão de multiplicidades, composto de forma a ultrapassar o universo da palavra. A fisicalidade favorecia a relação com o subconsciente e o pulsar latente. Considerava o gesto uma linguagem em si, com um impacto tão forte quanto a palavra. O gesto continha as ideias, as atitudes, as tensões, as rupturas. Colocava ao mesmo nível do gesto a voz, que realçava nas suas várias modulações, intensidades, sons. Defendia que o domínio rigoroso do gesto dependia do controlo da respiração. A respiração, e a forma como era aplicada à fisicalidade, foi um dos contributos mais importantes de Artaud para ultrapassar os limites do “teatro tradicional”: contemplava vários elementos como a presença do corpo, a vida do subconsciente, o saber oriental na modulação da prática performativa e na construção de uma cultura tanto do *performer* como do espectador. Artaud considerou como linguagem teatral, paralelamente ao texto, variadas formas de expressão transportadoras de significados como o gesto, o movimento entre o grupo e em grupo, a voz e os silêncios, a música, a dança, a mímica, ou as artes plásticas. Dedicava grande atenção aos figurinos, aos objectos e à arquitectura da cena. A manifestação da *performance*, assim entendida, pressupunha uma enorme diversidade (Innes, 1993).<sup>37</sup>

<sup>37</sup> Essa inovação assume talvez a sua melhor definição no conceito de *happening* e no de “Dança Teatro”, que

Dois dos objectos que utilizava como mediador entre actores e audiência era a marionete, numa orientação muito idêntica à de Gordon Craig, e a máscara, tal como era utilizada no Oriente. Explorou ainda o elemento cómico, absurdo e a negação do bom senso através do “clown”. Considerava importante que a linguagem teatral fosse reconhecida por todos e ressoasse no espectador, a exemplo do que acontecia no Teatro Balinês, mesmo quando apresentado fora do contexto cultural de origem. Nesse aspecto, Artaud foi um dos precursores da interculturalidade.

Como analogia com o seu ideal de teatro, Artaud falava da experiência que a peste proporcionava às suas vítimas. Era no espaço de caos, arrebatamento e imprevisibilidade de acontecimentos que Artaud queria que a *performance* ocorresse entre actor e audiência, motor de novos espaços de afirmação pessoal: na sua função libertadora de repressões e de impulsos subconscientes, desafiadora da ordem imposta e do equilíbrio pessoal aparente. Foram expostos e tratados com grande vigor, em alguns dos seus textos e trabalhos performativos<sup>38</sup>, questões relacionadas com fantasias sexuais latentes, ou o papel anacrónico das instituições, nomeadamente questões de regulação mental, já que a sociedade considerava com distúrbio mental aqueles que sobre ela tinham uma visão clarividente do absurdo subjacente à sua ordem.

Outra analogia era com a alquimia, no que respeita à transformação da matéria em ouro. Por ser virtual, esta arte não contém o seu objecto dentro de si e pode ser encarada como um “duplo” da vida, tentando ultrapassar barreiras da banalização, num processo de auto-transcendência em direcção ao sublime.

Leach (2004) cita Auslander ao referir que uma das qualidades mais interessantes do teatro de Artaud era a convivência com o paradoxo, nomeadamente quando, até hoje, não se sabe se a intenção do seu teatro seria criar sentido de colectivo, ou o individual.

O pensamento e alguns conceitos de Artaud estão na origem do movimento dos dramaturgos do teatro do absurdo e surrealista de meados do século XX, como Samuel Beckett, Eugène Ionesco e Jean Genet. A sua influência ultrapassou fronteiras, colaborou para quebrar distâncias culturais e manteve-se viva e inspiradora até aos nossos dias (Milling e Lay, 2001).

---

consistem em alternativas artísticas com características muito particulares e contemporâneas que são vistas como decorrentes de Artaud, onde se incluem John Cage, Pina Baush e Maurice Béjart.

<sup>38</sup> Neste capítulo, é evidente a influência de Freud e a dimensão do papel do subconsciente e da sexualidade, bem como de alguns princípios do movimento surrealista.

### 3.1.5 O Novo Teatro e a *Performance* Teatral

A partir dos anos 50 do século XX, assiste-se a um movimento de procura de novas formas de pensar e de fazer teatro e a uma diversidade de abordagens teóricas sobre o conceito de teatro, sua função e realização. Esse movimento, que surgiu no final da década de 50, foi denominado Novo Teatro (“Nuovo Teatro”), por Marinis (1988)<sup>39</sup>, Teatro Alternativo, por Kershaw (2001)<sup>40</sup>, mas é ainda comumente conhecido por Teatro de Vanguarda, ou Teatro Experimental.

Schechner (2006) identifica o agrupamento das grandes correntes teatrais do seguinte modo: uma, que emerge do dadaísmo e do surrealismo, que inspira a dança pós-modernista ou a *performance art*, que realça o conceito de *embodiment*, o cruzamento com novas tecnologias e vídeo, ou outras linguagens associadas à imagem. Outra, influenciada pelo simbolismo e o expressionismo, que alicerça o Teatro Épico e o teatro de significado social. Deste último grupo, destaca-se o teatro de rua e de guerrilha, ou ainda a constituição de grupos com estilos de vida alternativos e comunitários, com modalidades como o “Terceiro Teatro”, ou o “Teatro do Oprimido”. O teatro como relação, de conotação política, surge como uma das características desse teatro (Marinis, 1997).

Quase todas as figuras que constituem o Teatro Moderno deram corpo a um conjunto de processos anti-culturais, que se traduziram numa estratégia de ideais utópicos que, num momento ulterior, se identificaram com a sigla *Arte=Vida*, em concomitância com acontecimentos políticos (Marinis, 1997; Kershaw, 2001). A reflexão sobre Teatro fica definitivamente associada à sua acção como fenómeno social, relacional e pedagógico, numa perspectiva artística; inspirou os processos a desenvolver na comunidade, ao abordar a actividade teatral na riqueza que é a sua variedade de funções e vertentes.

O Novo Teatro caracteriza-se por uma oposição à tradição artística, a manifestações e actos representativos da ordem opressora existente e às formas de conformismo individual e de grupo subtilmente perpetradas pelos órgãos de poder da sociedade contemporânea; deliberada e muitas vezes prazenteiramente, quebra convenções artísticas, sociais e culturais. Marinis (1988) afirma que os elementos unificadores das experiências teatrais dessa época

<sup>39</sup> O termo “Novo Teatro” já era utilizado anteriormente em França para designar o teatro do absurdo dos anos 50 (Pavis, 1997: 231). Optámos pela utilização desta denominação já que, nas entrevistas realizadas posteriormente, personalidades de referência no teatro social também a utilizam e em parte fundamentam a sua opção.

<sup>40</sup> Kershaw considera que como consequência do rápido crescimento do Teatro Alternativo a que se assistiu nos anos 60 e 70 em Inglaterra, sobressaem quatro termos principais para identificar esse teatro: “experimental”, “underground”, “fringe” e “alternativo”.

residem na procura de uma renovação radical e profunda na forma de conceber e fazer teatro em relação às convenções estereotipadas da cena oficial<sup>41</sup>.

Innes identifica o paradoxo existente numa grande parte de iniciativas artísticas positivas que conseguiram vencer as barreiras do domínio político, mas com tendência a serem reivindicadas como propriedade exclusiva de sub-grupos isolados e por vezes antagonistas. E continua:

“Assim a arte moderna surge fragmentada e sectarizada, definida tanto por manifestos como pelo trabalho imaginativo, representando a complexidade amórfica da sociedade pós-industrial numa multiplicidade de dinâmicas, mas de movimentos instáveis focados em abstrações filosóficas. Daí o uso dos “ismos” para as descrever: simbolismo, futurismo, expressionismo, formalismo, surrealismo.”

(Innes, 1993: 1).

Leach constata a existência dessa fragmentação mas justifica-a não tanto como fruto do isolamento, mas antes como abertura de “espaço mental”, num prelúdio à perspectiva pós-modernista:

“A vida pós-século XIX, pelo menos na Europa e nas Américas, tornou-se difícil de ancorar para muitos daqueles cuja primeira experiência foi de incoerência e de fragmentação. Os movimentos artísticos *avant garde* dos modernistas, portanto, não eram em si apenas fragmentos da grande “cultura modernista”, mas eram também respostas às percepções da experiência fragmentada.”

(Leach, 2004: 25)

Os diferentes ângulos apontam para um equilíbrio entre teoria e prática suportado na dimensão política, social e interior.<sup>42</sup> Partimos do princípio de que as várias tendências traduzem o teatro como *performance* viva e efémera, que resulta do encontro entre audiência e *performers*, e de que a dinâmica emocional e criativa assim gerada lhes é fundamental (Drain, 1995).

Essas novas tendências teatrais, e as preocupações quanto às suas variadas funções, muitas vezes convergiram com o papel estético que caracterizou a arte teatral. A evolução do

<sup>41</sup> Carlson (2007) leva um pouco mais longe a sua preocupação com a terminologia, encontrando interessantes paralelos e diferenças entre os vários termos que assinalámos acima e que seria demasiado vasto aqui analisar.

<sup>42</sup> Pavis (1997) projecta o espaço interior em três locais e percepções diferentes, que se encontram durante o feito teatral: o do espectador, o do realizador e o do actor.

teatro testemunha o constante questionamento acerca do seu papel e dos seus objectivos. As várias respostas que se foram afirmando dão corpo, seja a um movimento de conjunto, seja a atitudes individuais. Nesta perspectiva, o teatro não se remete para a esfera de entretenimento, ou de escape da realidade: qualquer das vertentes em que se coloca, complexificou-se e enriqueceu-se, clarificou intenções, de forma a tornar-se mais significativo para o indivíduo, para a comunidade, num encontro entre o social e o estético. Nesta linha, ultrapassando uma questão de estilo ou de estética, o teatro continua a desafiar convenções e preconceitos, a afirmar o seu carácter transgressor e inovador, tentando corresponder a uma renovação da linguagem, atitude que é própria aos novos desafios impostos pela emergência de novos paradigmas (Marinis, 1988).

### 3.1.5.1. O 68 do Teatro

Vários investigadores (Bernardi, 2004; Kershaw, 2001; Carlson, 2004; Schechner, 2006; Koppers, 2007a) esclarecem que o crescente interesse dos profissionais de teatro na comunidade está directamente relacionado com os primórdios do Teatro Comunitário.

As alterações iniciadas pelos precursores do Teatro Moderno e as suas posturas artísticas, estéticas e sociais reflectiram-se a vários níveis: na passagem do teatro centralizado no texto, ou da visão literária do teatro, ao teatro centrado numa multiplicidade de linguagens que constituem a *performance*; na passagem do teatro centrado no encenador para o teatro baseado na criatividade do actor e na colaboração de todos os que participam na construção performativa; na relevância dada às audiências, à comunicação e à propagação de processos de participação pró-activa. Estas preocupações, e a relevância dada aos contextos e à noção de cultura, favoreceram o desenvolvimento dos processos teatrais na população. Para além de opções estéticas específicas, a atitude vanguardista caracterizou-se por contemplar uma complexidade de funções intercomunicantes, como sejam a artística, a sócio-política, a comunicativa e a própria interioridade do indivíduo (Leach, 2004).

Algumas das alterações fundamentais à emergência das teorias modernas da *performance* teatral foram:

– O contexto cultural em que o espectáculo acontece tornou-se central na interpretação dos significados apresentados em palco, o objecto do espectáculo deslocou-se da mensagem, ou mensagens que pretende transportar para um público, para a possibilidade de diversidade de perspectivas com que esse público “percepciona” o espectáculo.

– Alteraram-se os modos de produção e de construção criativa com que os conteúdos desse mesmo espectáculo são construídos: preside a ruptura, a desconstrução, a colagem, a multiplicidade de sentidos e interpretações.

– Emergiu uma teatrologia pluridisciplinar que se debruça sobre a dramaturgia do actor, a experiência do espectador e as relações entre teatro e vida quotidiana (Marinis, 1997).

– A construção artística e criativa fez um maior apelo à fisicalidade e à interioridade do indivíduo.

– Defendeu-se a resistência a formas subtis, ou explícitas de dominação do pensamento e da acção, subtilmente enraizadas no nível mental e físico do indivíduo através dos mecanismos sociais do poder (Foucault, 1979; Illich, 1973; Freire, 1975; Debord, 1994).

Zarrilli aponta que o fazer teatral como prática sociocultural que produz várias relações e inter-relações, onde estão implicadas a realidade quotidiana, a História, a Política e a Economia. Refere também que esse percurso não se limita a reflectir e a exprimir a realidade e as suas tensões. Zarrilli esclarece que:

“A relação entre qualquer um dos fazedores e o feito (directores, designers, actores, etc.) é sempre actualizada dentro de uma rede específica de relações e circunstâncias materiais que, enquanto processo e prática, inflige em todos aqueles fazeres o que está a ser feito.”

(Zarrilli, 2002:1)

Em termos de produção, recepção e comunicação teatral, o paradigma da “*performance*” ganhou dimensão e reivindicou o terreno que correspondia ao conjunto de inovações e experimentações em curso. Algumas das referências de prática performativa dramática, em termos de metodologias e de pesquisa, são Grotowsky, Barba, Brook, Living Theatre, Bread and Puppet Theatre, Teatro Campesino, Robert Wilson, Dario Fo, Carmelo Bene, Augusto Boal e, mais recentemente, Richard Foreman.



## 3.2. Estudos da *Performance*

### 3.2.1. Relação entre *Performance* e Outras Áreas

Os Estudos da *Performance* abarcam um vasto campo que ultrapassa largamente a área do espectáculo teatral, das manifestações artísticas, ou do drama estético e estão profundamente ligados aos Estudos Culturais. Reclamam-se como “inter” disciplinar, integrando o paradoxo como uma característica constitutiva da sua identidade. Identificam a “metáfora teatral” como “encapsulada” nas acções de carácter social, cultural e político que têm lugar no quotidiano. O seu âmbito é muito diversificado, envolvendo tanto as artes cénicas como os diferentes géneros de *performance* e de performatividade. Inspiram-se numa variedade de domínios como a Antropologia, a Sociologia e a Filosofia. A *performance* surge como um modelo analítico da acção, do comportamento e da relação humana. Nem tudo o que nos rodeia é *performance*, mas tudo pode ser abordado como “ser *performance*” (“is performance”), ou como “se fosse *performance*” (“as performance”) (Schechner, 2006).

São vários os ângulos de análise que se debruçam sobre funções, objectivos, implicações e processos da *performance*. A generalidade dos investigadores vêem as Ciências Sociais como a área a partir da qual se constitui a *performance*. Surge a distinção entre *performance* da cultura com abordagem antropológica e etnográfica, *performance* na sociedade com abordagem social e psicológica e *performance* da linguagem com abordagem linguística e filosófica. É consensual a importância da relação entre *performer* e audiência nos processos de *performance*, no entanto, o enfoque altera-se consoante a área de onde emerge: na *performance* cultural, a ênfase é colocada na audiência e na comunidade onde é desenvolvida; na *performance* social, o enfoque central é igualmente a comunidade; no entanto, quando a análise é realizada por psicólogos ou por filósofos de Ética, a atenção é dirigida às actividades e aos processos subjacentes ao *performer* (Carlson, 2004). A associação entre Teatro, Ciências Sociais e Humanidades contribuiu para um aprofundamento da diferenciação entre teatro tradicional e correntes de *performance*, permitindo estabelecer novos diálogos de conhecimento sobre arte, *performance*, cultura e sociedade. A emergência das novas teorias teria sido impossível sem a abertura a outras disciplinas que não as estritamente relacionadas com Teatro. Schechner identificou as sete áreas de sobreposição entre Teoria da *Performance* e Ciências Sociais:

1. *Performance* no quotidiano, incluindo a recolha de todos os géneros.
2. Estrutura do desporto, ritual, jogo e comportamentos públicos.
3. Análise dos vários modos de comunicação (outros que não a escrita); Semiótica.
4. A ligação entre padrões de comportamento humano e animal, com ênfase no comportamento ritualizado e de diversão.
5. Aspectos da Psicoterapia que enfatizam a interação pessoal, a actuação e a consciência do corpo.
6. Etnografia e Pré-História – de ambas as culturas, exótica e familiar.
7. Constituição de teorias de *performance* unificadas que são, de facto, teorias do comportamento.”

(Schechner, 2006: 16)

A *performance* é uma área que está normalmente categorizada em teoria, método e eventos. Na Teoria da *Performance* desenvolve-se uma análise abstracta, com o contributo do pensamento de filósofos sobre a ética e áreas com uma visão ontológica/ fenomenológica do Homem; na *performance* como método é providenciado um conjunto de aplicações; no evento performativo testemunha-se a emergência da estética e a ocorrência de acontecimentos significativos (Madison, 2005).

Segundo Carlson (2004), o que constituiu o corpo de reflexão e de intervenção no terreno foi: a função da *performance* enquanto factor cultural de estruturação individual e comunitária; a operacionalização e a experimentação de formatos específicos de *performance*; a relação entre *performance* e audiência; as perspectivas geradas através dos diferentes ângulos das diferentes culturas. Estas foram questões que deram origem e mapearam o pensamento teórico da *performance* contemporânea nos seus diferentes formatos e aplicações estéticas e artísticas. A simultaneidade entre vários factores, como sejam as alterações na prática teatral, a abertura a outras formas de teatro não europeias e não literárias, a inovação, projecção e efeito produzidos pela “*Performance Art*” confluíram para que a *performance* se tornasse um modelo, em termos práticos e teóricos (Pavis, 2007).

### Estudos da *Performance* e Estudos Culturais

Na *performance* existem dois domínios que interactuam constantemente, que são as *performances* culturais e as *performances* artísticas.

Tanto os Estudos Culturais quanto os Estudos da *Performance* integram preocupações culturais que fundamentam as teorias modernas da *performance*, a origem das suas intenções, a forma como operam, se desenvolvem e se manifestam. A sua postura diante do objecto de estudo é intelectual e participatória. Algumas das suas principais referências são Richard Schechner (1988), Dwight Conquergood (1982), Erika Fischer-Lichte (1995), Baz Kershaw (2001), Judith Butler (1993), Peggy Phelan (1993) e John McKenzie (2001).

No entanto, enquanto os Estudos Culturais mantiveram o seu centro de investigação em *performance* à luz da relação com a Antropologia e a Etnografia, os Estudos da *Performance* procuram também o contributo da Sociologia e da Psicologia (Carlson, 2004).

Os Estudos Culturais centram-se nas intersubjectividades e ideologias que estão subjacentes ao comportamento do quotidiano e à produção cultural, atribuindo particular atenção à forma como *a priori* sobre raça, género, sexualidade, geografia e classe moldam a percepção do “Outro” e direccionam o entendimento do comportamento e da cultura. Atribuem especial ênfase à resistência, à mudança e à transgressão.

Os Estudos da *Performance* recusam-se a ser identificados com uma disciplina académica tradicional, nomeadamente através do questionamento acerca das fronteiras de diferentes modalidades, sejam elas decorrentes dos *media* (mediadores), géneros ou tradições culturais. A tendência dos Estudos da *Performance* é de resistência à elaboração de hierarquias de ideias, de organizações, ou de pessoas, o que lança o seu foco sobre o que representa o marginal, o transgressor, o minoritário e o colonizado. (Shepherd e Wallis, 2004). Esta área de investigação enquadra-se, estuda e relaciona a *performance* com o paradigma pós-modernista. Uma das características desta abordagem é encarar a *performance* como um “princípio” que rege diferentes áreas da vida social e artística do Homem, ultrapassando os limites do palco, do ritual, ou das artes (Schechner, 2006).

### 3.2.2 Âmbitos e Domínios da *Performance*

Shechner (1988) entende a “acção” como basilar aos Estudos da *Performance* e identifica quatro âmbitos daí decorrentes: primeiro, o objecto de estudo que se centra no que as pessoas fazem durante a actividade de “fazer”; segundo, a prática artística como projecto em que existe uma relação estreita entre “estudar” *performance* e “fazer” *performance*; terceiro, a observação participante como método de investigação e trabalho de campo, com ênfase no conceito de “Outro”, de distância brechtiana e de *work in progress* (*rehearsal*

*process*); e, quarto, a intervenção social e a defesa de convicções. Qualquer uma destas “acções” é informada pela dimensão ética.

Um maior interesse na cultura, ocidental e não ocidental, nas formas de abordagem das outras culturas, o desalento e crítica que o exotismo não intencional provocou, bem como fenómenos de inter e multiculturalidade levantaram novas questões sobre os objectivos e o *corpus* da *performance*. Nos Estudos da *Performance* encontram-se importantes referências nas abordagens ao interculturalismo com Patrice Pavis, em França, Erika Fischer-Lichte, na Alemanha, ou Diana Taylor e Philip Zarrilli, nos Estados Unidos.

A ligação da *performance* a outras áreas não teatrais tornou-se, para alguns, um dos fortes argumentos de diferenciação entre *performance* e teatro.<sup>43</sup> Contra esta cisão, Pavis esclarece que:

“a transformação da prática teatral, a influência de formas não europeias e não literárias, a provocação e a difusão da ‘*Performance Art*’ favorecem a adopção da *performance* como novo modelo universal, simultaneamente teórico e prático. A ‘*Postmodern Performance*’ e a desconstrução de Derrida constituem o mais sério desafio para a concepção ocidental de encenação. As duas entidades serão brevemente obrigadas a entender-se.”

(Pavis, 2007: 50)

Quanto ao que se pode considerar ou não como espectáculo, Schechner afirma que:

“Quer se chame a uma *performance* específica “ritual”, ou teatro, depende maioritariamente do contexto e da função onde esta é performatizada, por quem, em que circunstâncias e com que intenção. (...) O facto é que nenhuma *performance* é pura eficácia, ou entretenimento atractivo.”

(Schechner, 2006: 80)

A *performance*, informada pelo universo artístico e cultural em que é realizada, funciona como uma metáfora. Mas com a perspectiva de Goffman ou de Turner, também se pode constituir como ferramenta de pesquisa, oferecendo o enquadramento (*framing*) analítico de alguns fenómenos culturais e sociais. Seja como metáfora, ou como modelo de análise, Schechner (*Ibid.*) enquadra o entendimento da *performance* através dos postulados *is*

<sup>43</sup> Já Turner (1974) tinha feito a distinção entre drama cultural e drama estético.

*performance*, que remetem para o mundo da *performance* artística e manifestações culturais – “art performance”, *performance* teatral, entre outras manifestações e actividades – e a *performance*, que remete para o mundo como *performance*. Ambos os sentidos não tendem a separar-se em duas categorias, mas complementam-se e confluem dentro de uma mesma área de conhecimento que favorece o entendimento da complexidade inerente à *performance* e ao acto performativo – *to perform*. Este autor, associa o termo *to perform* nas artes com espectáculo e *to perform* na vida quotidiana com extremos ou “mostrar-se” diante de outros. Pode também ser entendido na sua relação com: “Ser; Fazer; Mostrar fazer; Explicar o mostrar fazer.” (Schechner, 2006: 28), sendo esta última alínea o objecto de Estudos da *Performance*.

Schechner sugere que uma das formas de abordar a complexidade da *performance* é distribuí-la por três grandes grupos: géneros da *performance*, comportamentos performativos e actividades performativas. Identifica nesta divisão de *performance* um paradoxo que é preciso acolher, a fim de entender toda a sua amplitude: *performance* é algo que está circunscrito, mas cuja identidade emerge da sua qualidade em diluir e em diluir-se noutras fronteiras. Salienta os seguintes géneros de *performance*: “(...) do quotidiano, das artes, do desporto e de outros entretenimentos populares, do negócio, da tecnologia, do sexo, do ritual e do jogo.” (*Ibid.*: 31). As diferenças são estabelecidas através da função de cada uma delas, das circunstâncias em que ocorrem na sociedade, no local de encontro e nas expectativas criadas acerca dos *performers* pelos espectadores.

Já Pavis (2007), diante da proliferação de teorias sobre o fenómeno da *performance* em tantos domínios e práticas culturais, reconhece que seria impossível tentar encontrar uma visão explicativa de conjunto, ou um padrão de análise de todos os géneros. Quanto aos Estudos da *Performance* e aos Estudos Teatrais, considera-os complementares um ao outro, apesar das dificuldades de “co-habitação”. Valoriza os contributos dos Estudos Teatrais na evolução da prática e teoria teatral, através da encenação, da dramaturgia e de todas as áreas que o Teatro acolheu através das Ciências Humanas, como sejam a Filologia, a Sociologia, a Psicanálise e a desconstrução derridiana. Ao chamar a atenção para o facto de a teoria em Estudos Teatrais se sentir actualmente demasiado “ocidental”, demasiado “cartesiana”, demasiado “humanista”, afirma que: “É verdade que a tarefa das Ciências Humanas tal como a da encenação é ser crítica, e mesmo auto-crítica: procura explicar a representação e avaliar se é ainda descritível como encenação propriamente dita, ou “*Performance Cultural*”.

Segundo Shepherd e Wallis (2004), alguns conceitos básicos nos Estudos da *Performance* e na Teoria da *Performance* são: Drama Social e Drama Estético, Ritual (relacionado com a origem do drama; a prática performativa, num equilíbrio entre entretenimento e eficácia e o actor “genuíno”); a categorização da acção de manifestações culturais); Jogo (na mudança de uma carga pejorativa para uma positiva e ainda como modo de imitar uma acção, ou escapar ao quotidiano); Antropologia Teatral (quebra de *a priori*s relacionados com convenção e género, afirmação da fisicalidade, corpo como organismo biológico separado da cultura e convergência entre antropologia e drama estético) e *Performance Cultural* (“*communitas*” como ligação humana essencial associada ao efeito ficcional da *performance* e o corpo como enformado e enformador pelos seus sistemas de crenças).

Acerca das funções da *performance*, Schechner (2006) realça que, de entre as várias propostas a mais abrangente é aquela de Bharata (1996), que aponta a *performance* como sendo “um repositório polivalente de conhecimento e um veículo muito poderoso para a expressão de emoções.” (*Ibid.*: 45)<sup>45</sup>. Com base na recolha em diferentes fontes, identificou as sete funções que considerou mais significativas na *performance*:

1. Entreter
2. Fazer algo que é belo
3. Marcar ou alterar a identidade
4. Criar ou encorajar a comunidade
5. Curar
6. Ensinar, persuadir ou convencer
7. Lidar com o sagrado ou com o demoníaco.”

(Schechner, 2006: 46).

Schechner esclarece que a *performance* tem lugar como acção, interacção e relação e que não está contida em algo, mas que acontece “entre” algo, no que constitui o espaço liminal. Defende que um evento é *performance* quando um “contexto histórico e social, a convenção, o uso e a tradição dizem que é.” (*Ibid.*: 38). Já que as *performances* são específicas em si, e que cada uma difere de qualquer outra, será através dessas diferenças

<sup>45</sup> Para mais informação consultar Bharata (1996) *The Natyasastra*, New Delhi: Munshiram Manoharlal Publishers.

que se manifesta tudo aquilo que está subjacente a um determinado género performativo, como sejam convenções, tradições e padrões culturais e sociais, escolhas dos autores e criadores e particularidades da recepção.

Pavis (2007) clarifica o termo inglês *Performed* como “*pôr em acção, à vista, em espectáculo*” e traduz *Performance* por “Prática Espectacular”, em francês (*Ibid.*: 244). Distingue duas acepções em francês do termo *Performance*, numa tentativa de verificação do seu sentido, consoante a perspectiva cultural e variação da língua de origem:

– Uma, em que *Performance*, em francês, corresponde a *Performance Art*, em inglês, ou *Théâtre des Arts Visuels*, ligado “às artes visuais, ao teatro, à dança, à música, ao vídeo, à poesia e ao cinema”. E continua dizendo que: “É um “discurso caleidoscópico multitemático” (A. Wirth). (...) O acento é colocado na efemeridade e inacabamento da produção mais do que na obra de arte, representada e completada.” (Pavis, 1997: 246). O seu aparecimento dá-se nos anos 60 do século XX, muito associada ao *happening*. Descreve este género como sendo grande parte das vezes auto-biográfico “onde o artista tenta negar a ideia de ‘re-presentação’, efectuando acções reais e não fictícias, apresentadas uma única vez.” (Pavis, 2007: 15). Assim, no domínio da arte, faz referência a que “uma acção é executada pelos artistas e é também o resultado desta execução” (*Ibid.*: 43).

– Outra, em que *Performance*, *Études des Spectacles*, ou *Études des Manifestations Spectaculaires*, em francês, se refere a *Performance Studies*, em inglês (*Ibid.*: 242). Estes conceitos foram criados nos anos 70 do século XX pela intervenção de etnólogos (Turner, 1982), teóricos e práticos de teatro (Schechner, 1985) do corpo universitário do mundo anglo-saxónico, “para englobar o estudo do conjunto das manifestações espectaculares ou culturais, que vão desde os ritos, as danças folclóricas, passando pelos espectáculos de teatro, de dança, de mímica, de teatro corporal até às práticas ritualizadas da vida quotidiana.” (Pavis, 1997: 268). Refere ainda “cultural performances” como “manifestations culturelles” (*Ibid.*: 70) e “Theatre Studies” como “Études Théâtrales”. (*Ibid.*: 69).

Pavis acrescenta que *performance* se refere à realização de uma acção mais do que à representação de um espectáculo frente a uma audiência. Consequentemente, estabelece que a diferença entre *Performance* e “Art Performance” reside no ponto de vista em que se coloca o observador ou o *performer*: “O espectacular é visto (...) do ponto de vista do espectador, enquanto a *performance* é concebida em função do que fazem os *performers*.” (*Ibid.*: 261). Carlson entende a *performance* como:

“um evento específico com a sua natureza liminar em primeiro plano, quase invariavelmente e claramente separado do resto da vida, apresentado por *performers* e assistido por audiências onde ambos percebem a experiência como material a ser interpretado, a ser reflectido sobre, a ser envolvido em – emocionalmente, mentalmente e talvez até fisicamente.”

(Carlson, 1996: 216)

Por fim, a perspectiva de Conquergood realça a *performance* no seu sentido político, associado à postura *embodied* da Etnografia:

“O paradigma da *performance* privilegia a experiência particular, participatória, dinâmica, íntima, precária, *embodied* enraizada no processo histórico, na contingência e na ideologia. Outra forma de o dizer é que a investigação centrada na *performance* adopta simultaneamente como conteúdo e método o corpo em experiência situado no tempo, o lugar e na história. O paradigma da *performance* insiste nos encontros face-a-face em vez de abstracções e reducionismos. Situa os etnógrafos dentro do “trabalho de frente-a-frente” delicadamente negociado e frágil, que é parte da intrincada e matizada dramaturgia do quotidiano.”

(Conquergood, 1991: 187)

### 3.2.3. Pós-Modernismo, Pós-Estruturalismo e *Performance*

Segundo alguns autores, a génese do que constitui a *performance* é acompanhada por um distanciamento do paradigma do modernismo, em que um ideal abstracto de universalidade do Homem dá lugar a uma procura ontológica das várias pessoas que são a audiência. Esta análise não consiste na unificação, mas na convivência entre diferenças (Harvey, 1994).

Harvey, no livro “A Condição Pós-Moderna” (1994), alude a estes temas no campo literário com McHale (1987) e diferencia modernismo e pós-modernismo: enquanto o modernismo está sob influência de uma “dominante epistemológica”, com ênfase na ideia de que realidades diferentes podem coexistir e interpenetra-se, o pós-modernismo decorre de uma “dominante ontológica”, “com uma estreita atenção a “outros mundos” e a “outras vozes” que há muito estavam silenciadas (mulheres, gays, negros, povos colonizados com a sua História própria).” (*Ibid.*: 47), alicerçando-se em campos tão distintos como a

Linguística, a Antropologia, a Filosofia, a Retórica, a Ciência Política e a Teologia. Devido a essa riqueza de campos, surgem perspectivas que, apesar de idênticas no conteúdo, desenvolvem lógicas de pensamento em função da área em que são geradas. Harvey continua, dizendo que: “Os sentimentos modernistas podem ter sido solapados, desconstruídos, superados ou ultrapassados, mas há pouca certeza quanto à coerência, ou ao significado dos sistemas de pensamento que possam tê-los substituído” (*Ibid.*: 47). Após uma breve incursão no quadro de Hassan, onde estão plasmadas as polaridades entre modernismo e pós-modernismo, Harvey enuncia como principais características a efemeridade, a fragmentação, a descontinuidade, o pluralismo de mundos e o caos, qualidades essas que não se opõem à realidade mas antes entrecruzam a vida moderna. A discussão não reside em saber se estas qualidades fazem, ou não, parte do quotidiano – já que esse é um dado adquirido e fundamentado, tanto por filósofos como por alguns cientistas – mas em encontrar uma epistemologia que se emancipe do pensamento racionalista e que acolha essas e outras qualidades não-racionalistas. Para reforçar as suas palavras, Harvey cita Foucault (1983), que convida a:

“desenvolver a acção, o pensamento e os desejos através da proliferação, da justaposição e da disjunção’ e a ‘preferir o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os arranjos móveis aos sistemas. Acreditar que o que é produtivo não é sedentário, mas nómada.”

(Harvey, 1994: 49)

Aponta Foucault e Lyotard como duas figuras centrais ao pensamento pós-modernista: ambos condenaram esquemas interpretativos universais, ou uma metateoria diante da qual todas as coisas pudessem estar relacionadas ou representadas, como em Freud, ou em Marx. Para além disso, estabeleceram a relação entre poder e discurso, a importância do conhecimento como fundamental à força de produção e promoveram o reconhecimento diferenciado de jogos de linguagem (ou o conjunto distinto de códigos que são utilizados dependendo das situações em que os seus protagonistas se encontram) para apoiar a identificação do lugar onde se estabelece o poder e se deificam as instituições; enfatizaram o papel destas últimas e os mecanismos do seu funcionamento já que são as instituições que “circunscvem o que pode ser dito e como pode ser dito” (*Ibid.*: 50) por oposição às conversas comuns e ao seu potencial transgressor. O pós-modernismo reivindica para si uma postura atenta às múltiplas formas como a opressão pode ser exercida na sociedade e como

se manifesta, enquanto paralelamente identifica os focos de resistência a essa opressão, inspirando-se e revitalizando a ideologia marxista.

Neste movimento, acentua o pluralismo de mundos co-existentes (do conceito de heterotropia de Foucault) por oposição à presunção modernista de falar pelos outros em nome de uma voz comum, que mais não fazia que perpetuar um sentimento imperialista quando se dirigia aos povos colonizados, às minorias étnicas, ou religiosas, à condição da mulher, entre outras situações de opressão. A este propósito, Foucault (1979) alerta para a ideia de que cada grupo deve ser portador da sua própria voz e que essa voz é autêntica e legítima em si mesma. Foucault, numa recusa da perspectiva de que a História é um *continuum* de eventos estabelecido a partir de causa e efeito, desenvolve a ideia de que é possível encontrar o fluxo histórico através de “rupturas” e “transformações” que estejam na origem de “novas fundações”. A postura de Foucault influenciou não apenas o conceito de pós-modernismo, como teve consequências na forma como os investigadores ou práticos vindos de diferentes áreas passaram a desconstruir, a interpretar, a reconstruir e a representar as experiências dos sujeitos que estavam no centro da sua pesquisa.

Associado ao pós-modernismo, surge o pós-estruturalismo com um enfoque nos modos de manipulação do poder. Shechner (2006) esclarece que, enquanto o pós-modernismo é uma prática associada às artes visuais, à arquitectura e à “*performance art*”, o pós-estruturalismo, a partir do conceito de “desconstrução”, é uma reacção académica ao pós-modernismo; acrescenta que, a partir do pensamento de Jane Austin (1975), a estreita ligação entre pós-modernismo e pós-estruturalismo desenvolve uma acção de subversão como sistema de pensamento anti-autoritário no campo filosófico, político e estético; o pós-estruturalismo não se centra nos factos em si, mas em como o conhecimento é construído, “performatizado” e transformado em “texto”, no sentido que Derrida (1978) lhe atribuiu. Ainda segundo Schechner (*Ibid.*: 2006), as suas origens estão nas áreas da Filosofia, da Linguística e da Cultura. Alguns dos seus expoentes de origem francesa são Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Outras referências importantes são Guy Debord, Jean Braudillard, Pierre Bourdieu e Jacques Lacan. Estes contributos, quando transitaram para Inglaterra e Estados Unidos, rapidamente geraram derivantes que enriqueceram as teorias sobre a complexidade da *performance* e a sua natureza na relação com as diferentes áreas em que incide, nomeadamente através de Judith Butler (1993).

O “desconstrucionismo” pós-estruturalista foi iniciado por Derrida e Heidegger (2009) no final dos anos 60 do século XX. Derrida argumentava o quanto era gratuito tentar

dominar um texto ou controlar o seu sentido; defendia que, em vez da relação linear modernista entre significado (ou mensagem) e significante (ou meio com que se diz), toda a criação de textos se intersecta com outros textos já escritos, assumindo características de “vida própria” e que, independentemente da intenção do seu autor, essa “vida própria” vai gerar sentidos e interpretações que nem sempre transmitem, ou se limitam ao que o seu autor quis dizer: “o impulso desconstrucionista é procurar, dentro de um texto por outro, dissolver um texto em outro, ou embutir um texto noutra” (Harvey, 1994: 51).

Apesar do pós-estruturalismo assumir um discurso sobre o que constitui a linguagem e se manifestar através da escrita e dos livros, a influência do seu sistema de pensamento em outras áreas tornou-se bastante forte. Na opinião de Schechner (2006), para Derrida, “texto” é tudo o que constitui a cultura humana e a “escrita” inclui todo um conjunto de expressões culturais e práticas sociais. Entende-se por “textos” o conjunto de artefactos culturais passíveis de interpretação e não apenas os produtos literários (Harvey, 1994). A profunda relação entre os conceitos pós-estruturalistas (como “différance”, “texto”, “iteração”, “significado transitório”) e as outras áreas fora do ciclo literário alicerça-se na noção de performatividade<sup>46</sup>.

Assim, a heterogeneidade inerente às modalidades da colagem, montagem, sobreposição, simultaneidade, ou outros processos de ruptura com a imobilidade de um texto, estimula a criação de significados e sentidos múltiplos nos seus produtores, bem como nos seus consumidores. Daqui decorre o interesse do pós-modernismo no “processo”, na *performance*, no *happening* e na “participação” em que a recombinação dos vários elementos propostos pelo autor fica ao critério do receptor. O pós-modernismo recusa uma representação unificada do mundo e qualquer tipo de projecto global já que, segundo esta corrente, o mundo se caracteriza por conjuntos de fragmentos em perpétua mudança e a ideia de totalidade tende a desencadear acções repressivas. Esta atitude, à partida, inviabiliza qualquer tipo de acção coerente no mundo. A esta questão, o pós-modernismo responde que:

“A acção só pode ser concebida e decidida nos limites de algum determinismo local, de alguma comunidade interpretativa e os seus sentidos tencionados e efeitos antecipados estão fadados a entrar em colapso quando retirados desses domínios isolados, mesmo quando coerentes com eles.”

(Harvey, 1994: 56)

Harvey resume, como elementos fundamentais da prática artística da pós-modernidade:

“um maior apego às superfícies do que às raízes, mais à colagem do que ao trabalho em profundidade, mais a imagens citadas sobrepostas e não às superfícies trabalhadas, a um sentido de tempo e de espaço decaído, em lugar do artefacto cultural solidamente enraizado.”

(Harvey, 1994: 63)

Surge a questão sobre como se coloca a cultura pós-moderna dentro da cultura de mercado e da sua comodificação, numa sociedade protagonizada pelos *media*, a informação, a alta tecnologia e a necessidade de consumo. Segundo alguns estudiosos, na obra pós-moderna persiste uma abordagem *double-coding*, que utiliza uma combinação de elementos proposadamente apelativos quer a audiências especializadas quer populares, para que os “textos” artísticos conheçam um público mais alargado, sem que, para tal, sacrifiquem a sua complexidade e riqueza estética (Carlson, 2004).

Carlson argumenta contra a acusação de que os pós-modernistas assentam num sistema tradicionalmente conservador, sem compromisso com problemáticas de índole social e política.<sup>47</sup> Aponta um grande grupo da área da *performance art* que se debruça sobre a *performance* e as suas práticas com um olhar pós-modernista, desenvolvendo a sua análise e acção em torno do desafio ao pensamento político dominante e às normas de um sistema opressor a nível individual e social. Lança no entanto a questão de que resta saber se o pós-modernismo já realizou o seu potencial radical, ou se, em função das difíceis mudanças de mentalidade, atitude e perspectiva que uma alteração de paradigma envolve, só agora está eventualmente a ser criado espaço para a operacionalização e expansão desse discurso.

Schechner explicita algumas subtilidades diferenciadoras do modernismo e do pós-modernismo ao afirmar que: “Na modernidade, o que era ‘profundo’ e ‘escondido’ era visto como ‘mais real’ do que o que estava à superfície (o platonismo custa a morrer). Mas no pós-moderno, a relação entre profundidades e superfícies é fluida: a relação é dinamicamente conectiva.” (Schechner, 2006: 23).

<sup>47</sup> Harvey (1994) discorre sobre a forma como o capitalismo investiu na criação de necessidades que não decorrem forçosamente de uma resposta às necessidades que promovem o equilíbrio humano, mas das que revelas objectivos financeiros.

<sup>46</sup> O termo “performatividade” (*performativity*) é idêntico ao conceito de *as performance*, de Schechner (2006).

## O Pós-Modernismo e as Teorias da *Performance*

Shepherd e Wallis (2004) afirmam que o pós-modernismo na *performance* assume duas perspectivas: uma, como termo genérico de onde decorre a *performance* e “art performance” e, outra, como termo operacional relacionado com a performatividade e as suas estratégias retóricas. Diz ainda que o pós-modernismo é uma forma de fazer arte mais do que um estilo de arte.

Emergiram várias teorias da *performance* na passagem do modernismo para o pós-modernismo. De uma visão que se baseava em estruturas culturais e intelectuais gerais para um maior enfoque em acontecimentos e percepções individuais, acompanhada da convicção da não-existência de uma verdade universal ou de um sistema geral que desse uma resposta em simultâneo e satisfatória aos diferentes campos. Desenvolveram-se teorias sobre a influência de construções culturais nas realidades sociais com base, por exemplo, na relação entre *performance* e raça, *performance* e identidade, ou *performance* cultura e comunidade (Carlson, 2004).

Os pensadores da *performance* sob o signo do pós-modernismo fincaram a relação entre *performance* e performatividade, teatro e teatralidade, espectáculo e espectador. (Fischer-Lichte, 1995). Carlson define performatividade como uma “actividade que permite a execução da experimentação improvisacional, baseada em necessidades manifestadas e desejos sentidos dessa situação única.” (Carlson, 2004: 152).

Jon McKenzie (2001), a propósito das diferentes práticas e conceitos da *performance*, acrescenta que os conceitos e práticas da *performance* cultural estão historicamente relacionados com outros conceitos de *performance*, alguns deles bastante poderosos e manipuladores de percepções: “a performatividade opera através de uma rede complexa que opera nos níveis macro e meso de grandes instituições e de pequenas organizações, bem como no nível micro de subjectividade teorizado por Butler.” (McKenzie, 2001: 43). Este investigador sugeriu uma “teoria geral” da *performance*. Descreve os assuntos performativos como “fragmentados em vez de unidos, descentrados em vez de centrados, tão virtuais quanto actuais” e que os objectos performativos são “instáveis em vez de fixos, simulados em vez de reais”. Eles “não ocupam um lugar único e ‘de sua exclusiva posse’ no nosso conhecimento.” (*Ibid.*: 18). Desenvolveu a sua pesquisa através de outros territórios da *performance*, como seja a “*Performance Organizacional*” e a “*Tecno-Performance*”. Para averiguar sobre a forma como diferentes paradigmas da *performance* pressupunham traços diferentes ou, eventualmente, a sobreposição de princípios idênticos, analisou a validação da

*performance*, por parte das corporações dominantes, com base em conceitos como “eficácia” e “expediente” que, associados a uma racionalidade tecnológica, contagiaram as restantes esferas da vida social (*Ibid.*, 2001).

Jon McKenzie (2001) apoiou-se no pensamento de Lyotard, Foucault, Marcuse, Deleuze e Guattari. Cruza conceitos como o de “princípio performativo” de Marcuse;<sup>48</sup> o “*performance stratum*”, numa inspiração em Deleuze e Guattari; o conceito de “norma liminal” – como espaço de transgressão da norma e de activismo social, explorando o potencial do espaço liminal para o desafio de princípios estruturantes à ideologia capitalista como o princípio da “eficácia”; e o conceito de transição entre “disciplina e *performance*”, com base no pensamento de Foucault (Shepherd e Wallis, 2004). Estabelece o “princípio performativo” como central a essa teoria. Este princípio, inspirado em Foucault, realça a transição de uma sociedade cuja matriz assentava na disciplina que presidia às suas diferentes instituições e corporações, para uma outra contemporânea, cuja matriz assenta no poder da performatividade imbuída de elementos transgressores, da disseminação da heterogeneidade, do esbatimento das fronteiras entre instituições sociais. Defende que este novo princípio está na base de uma mudança fundamental e que a transição da “disciplina” para a “*performance*” é o que vai encorpar uma nova abordagem sobre o conhecimento, a actuação e a História. Alguns indicadores desta transição são a valorização nos locais de trabalho da polivalência para diferentes tarefas, o crescimento do “défice de atenção” dos alunos na escola, ou ainda o *cultural surfing* que preside ao dia-a-dia. Para reforçar a forma como o elemento performativo contagia as diferentes áreas culturais, sociais e tende a consolidar as corporações e o seu domínio, McKenzie (2001) alude aos programas de avaliação performativa, seja na área artística seja noutras áreas, com base em formas de quantificação com inspiração em imperativos económicos e tecnológicos, cuja preocupação é com a eficiência e o expediente, de onde os valores sociais, morais, éticos e estéticos estão quase, senão totalmente, ausentes. Esta postura gera uma série de “efeitos perversos” que contrariam os objectivos do projecto, ou acabam por o obrigar a acomodar-se aos números em detrimento dos conteúdos, ou de outras variáveis que melhor caracterizariam o seu desempenho e serviriam para a divulgação de boas práticas. McKenzie (*Ibid.*) conclui que a *performance* pode conter em si tanto “valências normativas como desviantes”, pode agir

<sup>48</sup> “Princípio Performativo” é uma expressão utilizada por Marcuse numa analogia que este fez com o “Princípio da Realidade” que sucede ao “Princípio do Prazer”, identificados por Freud; associou-a a uma versão histórica dos trabalhadores sob domínio capitalista e à obrigação de eficiência e expediente a que estão sujeitos: a “*performance*” torna-se assim o modo pelo qual as pessoas são coagidas a produzir o máximo, com o mínimo de recursos, no mínimo de tempo (Shepherd e Wallis 2004).

como força de resistência social ou como território de domínio, conforme se trate de *performance* cultural, tecnológica ou organizacional.

Diana Taylor (2002) afirma que foi Butler quem aprofundou a relação entre “Performativo” e “Performatividade”. Butler (2008), elaborou um conjunto de textos também com base em alguns aspectos dos Estudos da *Performance* que coloca no centro o “performativo” como fenômeno informador da construção cultural, da estabilidade e da identidade com consequências na percepção e auto-percepção do gênero e da sexualidade.

Liotard (1979), ao estabelecer a relação entre poder e otimização da *performance* nos mundos do negócio, tecnológico e governativo, inspirou Hutcheon (1988) e a sua análise da arte pós-moderna como continuação dos ideais transgressores que alimentaram a *avant garde* contra o liberalismo burguês. Carlson (2004) refere como os autores mais representativos da actualidade no campo da teoria da *performance*, Erika Fischer-Licht, Judith Butler, Peggy Phelan, Judith Hamera, Julie Reiss, Baz Kershaw, Dwight Conquergood, Jon McKenzie, Rebecca Schneider, Philipp Zarrilli ou Diana Taylor, entre muitos outros.

### 3.2.4 Divergências sobre a Relevância do Pós-Modernismo na *Performance* Teatral

Pavis (2007), numa descrição das principais distinções que marcam a noção de encenação numa perspectiva europeia e de *performance* na visão anglo-saxónica, identifica a forma de apropriação por parte dos norte-americanos do pensamento pós-estruturalista e pós-moderno – que vai promover a mudança da encenação e da prática teatral –, como “uma febre” (*Ibid.*: 48). É da opinião que o pós-modernismo conheceu um primeiro percurso em França, posteriormente foi adaptado pelos norte-americanos e depois introduzido em Inglaterra, originando um conjunto de teorias muito elaboradas das áreas de Estudos Culturais, da “Critical Theory” e do Pós-estruturalismo. Estas teorias elaboraram temas relacionados com as minorias raciais e sexuais e com pouca aceitação no mundo do espectáculo francês. Na verdade, em França persistia a ideia de que a teatralidade poderia estar associada a outras áreas artísticas, mas não a áreas não-artísticas da vida social.

No entanto, refere que as áreas às quais se generalizou a teoria da *performance* são desmesuradamente amplas ao ponto de se aplicarem a todos os domínios da vida social, perdendo assim alguma consistência metodológica de análise. Quando a Teoria da

*Performance* se centraliza na área da Estética e do Teatro, Pavis condena igualmente a forma como são recuperados alguns temas; por exemplo, a “teatralidade” que já tinha sido sobejamente explorada pelos precursores do Teatro Moderno e nomeadamente com Meyerhold e Copeau e, como tal, não se constitui como inovação da prática, nem do pensamento artístico, como alguns teóricos contemporâneos pretendem deixar transparecer.

Pavis está consciente de um conjunto de termos que caíram em desuso por serem considerados demasiado “burgueses” tendo sido substituídos por outros: em vez “de obra, de autor, de teatro de arte, de encenação, fala-se de produção, de escritor, ou de prática significativa. Aos termos de estética clássica, preferem-se evento, criação colectiva, ou psicodrama.” (Pavis, 2007: 47). No entanto, considera que estes termos, utilizados nos anos 60 e 70 do século XX, foram visões teóricas sem grande amplitude nem concretização na Europa, salvo raras excepções.

A esse propósito, Fischer-Lichte (1995) considera que o prisma estético, através do qual Pavis define teatralidade, se reduz ao conceito de teatro apenas como forma de arte. Continua a sua análise concentrando-se na teatralidade e na sua qualidade de “signos de signos”, como um modo de percepção que surge na intersecção entre teatro e cultura e é este modo de percepção histórica e culturalmente determinado que vai decidir se uma situação é validada como sendo teatral ou não-teatral: o teatro não se limita a um valor metafórico, assumindo-se como modelo cultural específico de diferentes áreas.

Carlson (1996) sublinha que o pensamento pós-modernista teve recentemente alguma influência no teatro ou mesmo na *performance*, mas que em nenhuma destas áreas se assistiu à elaboração de teoria especializada sobre o assunto. Este esforço foi realizado mais no campo da Literatura, ou mesmo em Arquitectura. Considera que não existe uma abordagem teatral, ou performativa que se reclame especificamente pós-modernista. Ainda a propósito da influência do pós-modernismo no Teatro, Pavis afirma que:

“A filosofia do pós-moderno (de Lyotard, 1971, 1973, 1979, ou de Derrida) continua estranha aos criadores de teatro, ou mal assimilada e adaptada às suas necessidades (talvez à excepção de R. Foremann, 1992). (...) A encenação pós-moderna já não tem a radicalidade e a sistematicidade das *avant garde* históricas do primeiro terço do século XX. Obedece frequentemente a vários princípios contraditórios, sem receio de combinar estilos diferentes.”

(Pavis, 1997: 264)



Declara ainda que o seu tipo de dinâmica torna a “encenação impossível de se ancorar em torno “de um princípio, de uma tradição, de uma herança, de um estilo, ou de um intérprete.” (*Ibid.*: 264); por fim, comenta que, em relação a alguns dos princípios que regem o pós-modernismo – como seja a instalação, a justaposição, a não-explicação a favor da citação –, é como:

“se a história tivesse parado e é como se já não fossemos capazes de integrar numa teoria de conjunto a produção teatral de hoje, (...) como se já não houvesse dialéctica, apenas “suplemento”, “pós”, porque já não conseguimos pensar na continuação, na progressão, e ainda menos no progresso.”

(Pavis, 2007.: 302)

Schechner (2006) afirma que o pós-estruturalismo, apesar das suas reivindicações de subversão e de consciência política, nunca chegou às massas, antes relegou-se para uma torre de marfim dificilmente acessível para os não-especialistas: “Os textos e as ideias do cânone pós-estruturalista são continuamente reciclados dentro de um sistema hermenêutico fechado.” (*Ibid.*: 148). Apesar de considerar que, graças à influência a longo prazo do pós-estruturalismo, o teatro de comunidade evoluiu no sentido de dar voz a grupos que até então não tinham conhecido essa oportunidade, alerta para o longo caminho que ainda há a percorrer e para as inúmeras hipocrisias, mais ou menos camufladas, por superar.

### 3.2.5. Tensões entre *Performance* Teatral e Teatro

Surge a diferenciação entre teatro – como produto espectacular, baseado no texto dramático e formas tradicionais de criação e comunicação – e *performance* teatral, que é informada pelas tendências da *avant garde* de meados do século XX com o seu apogeu dos anos 70 até aos dias de hoje. (Carlson, 2004).

O aprofundar de teorias relacionadas com a complexidade da *performance* e a sua estreita ligação ao contexto cultural implicou um maior distanciamento entre Teatro e Estudos Teatrais associados a uma visão modernista, e *Performance* Teatral e Estudos da *Performance* associados a uma perspectiva pós-modernista. Esta não é uma questão pacífica entre os vários académicos, com uma especial atenção para a diferença de visões entre a América do Norte e a Europa. No entanto, a nova postura não está isenta de clichés: desde logo, “encenação” em inglês significa *from page to stage*, o que, segundo este autor, é

reduzidor da complexidade a que essa actividade está associada. O termo “teatro” reenvia para formas de representação ocidentais, enquanto o termo “*performance*” engloba o teatro ocidental, o ritual, as cerimónias e todas as manifestações culturais (“cultural performances”) imagináveis (Pavis, 2007).

Pavis encontra no impulso pós-modernista associado às teorias da *performance* e aos Estudos Teatrais uma tentativa de revitalizar as tendências da encenação teatral que, na sua maioria, já não encontrava eco no público. Nesse aspecto, admite que teatro e *performance* são campos que se entrepoiam e que a tensão não reside na utilização do texto. Sobre esse tema afirma que:

“A questão já não é saber quem afinal, se o autor se o encenador, possui e controla o texto, nem em que a prática textual afecta a cena, mas antes como o jogo e a experimentação cénica ajudam o actor, depois o espectador, a compreender o texto à sua maneira.”

(Pavis, 2007: 27)

Pavis (2007) reafirma esta opinião ao declarar que a *performance*, quando relacionada com o espectáculo e pelo facto de incluir o querer “mostrar a outro”, revela que a vertente estética é um dos seus principais focos: “a acção já não tem um objectivo puramente utilitário, (...) mas é ficcional e estética, procurando o belo.” (*Ibid.*: 17). Assim sendo, a sua postura coloca-se “do ponto de vista da arte, da ficção, da *avant garde*, enfim, da estética, já que é preciso chamá-la pelo seu nome.” (*Ibid.*: 18).

A análise de Pavis tem na sua génese a crise da Semiologia como sistema fechado.<sup>49</sup> Apesar do grau de dificuldade que acarreta a análise de propostas espectaculares que assentam em paradigmas de construção/ desconstrução muito variados, o autor defende que é urgente criar novas abordagens e apresentar uma alternativa para a passagem “de uma semiologia descritiva a uma fenomenologia do sujeito perceptor”, já que “a semiologia é um utensílio indispensável à descrição estrutural do espectáculo, enquanto a fenomenologia inclui activamente o espectador na sua dimensão corporal e emocional.” (Pavis, 2007: 71). Conclui que a tensão se coloca entre uma semiologia da encenação e uma fenomenologia da *performance*.

A *performance* constitui-se como opção a uma visão semiológica demasiado centrada na leitura dos signos e da encenação. De facto, a *performance* torna-se um instrumento que

<sup>49</sup> A mesma preocupação e diagnóstico da “crise” da Semiologia estão cuidadosamente fundamentados no livro de Marinis (1997).

acolhe variáveis que aproximam o teatro de outros atributos já enunciados nos primórdios da *avant garde* teatral: “a abertura do teatro sobre o mundo, o espaço vazio, o princípio de incerteza, o ‘jogo’ do teatro, a flexibilidade dos seus mecanismos.” (*Ibid.*: 272).

Devido à grande variedade de espectáculos, de abordagens, de artistas e das diferentes percepções dos espectadores, Pavis admite que é impossível estabelecer categorias distintas e coerentes de encenação, ou seja, um padrão. Mas, numa tentativa de desenvolver uma análise credível de espectáculos e de adaptar a teoria à diversidade do objecto, propõe uma abordagem de tendência eclética, mais por força das circunstâncias que por convicção. Esta abordagem pressupõe que, diante de cada uma das práticas cénicas a que se assiste com esse público específico e nesse momento e local em particular, se altere o método de análise e se extraiam alguns princípios e funções, para assim descobrir “novos territórios” de exploração da encenação. Tem a convicção de que o que determina a evolução de um paradigma de criação artística para outro rege-se, não tanto pela oposição entre teatro e *performance*, mas antes pela evolução entre encenação clássica – demasiado dependente de uma concepção literária e pouco receptiva à noção de teatro total e de teatralidade – e *performance* espectacular contemporânea, que recusa o logocentrismo.

Nesta passagem de uma encenação baseada nos textos para uma outra, que enfatiza o espectáculo, Pavis defende que, mesmo nos novos moldes de prática teatral, se mantenha a prática da encenação e o papel do encenador como mediadores entre a obra e o público.<sup>50</sup> Argumenta a favor de uma encenação como sistema de sentidos, com a capacidade de traduzir em significado os efeitos de origem mais imediata e emocional, produzidos durante a *performance* formal, nomeadamente o sentido político: “na acção performativa que constitui a *performance*, pode haver efeitos de real que fazem imediatamente compreender ao espectador que a ficção e a obra artística estão ligadas, por inumeráveis mediações, à sua vida e à sua experiência quotidiana.” (Pavis, 2007: 70).

Pavis, vê na encenação uma das inúmeras variantes dos “Cultural Performance Studies”, sendo que dentro desse grande grupo distingue duas perspectivas: uma, que assenta numa objectivação antropológica, associada à *performance* espectacular e, outra, na construção estética, associada à encenação teatral. Defende ainda que esta nova linha não deve prescindir das ciências humanas que estiveram na base dos “Theatre Studies”,

<sup>50</sup> Em França, o renascimento da noção de teatralidade com Barrault vai permitir o seu alargamento como metáfora a outras áreas que não apenas a teatral, alargamento esse que foi paralelo à expansão da noção de *performance* ao domínio social e das suas actividades (Pavis 2007).

antecessoras dos “Performance Studies”. Argumenta que uma das tarefas destas ciências, aliás em comum com a encenação, é a de serem críticas e auto-críticas e como tal conterem a capacidade de descortinar se a representação, à luz dos contributos dos diferentes teóricos, ainda pode ser perspectivada na óptica da encenação propriamente dita, ou como “cultural performance”.

Assim, sugere que o mesmo sentido se bifurque em duas vertentes: uma de “um texto que é tratado como uma acção performativa e uma *performance* e (a sua inversa) a cena, a *performance*, que sob controlo do encenador, pode tornar-se centrada e lisível como um texto. (...) o texto (...) “performiza-se”, a *performance* “textualiza-se.” (*Ibid.*: 301). A vontade de realizar uma prática teatral, que assente menos no logocêntrico e mais no excêntrico, o esbatimento da distinção entre texto e *performance* e a convergência entre escritura dramática e encenação, permitem a Pavis enunciar uma alternativa que denomina *mise en perf*, numa conjugação entre *mise-en-scène* e *performance*, que não deixa de se reclamar como pertencendo à inesgotável “cultural performance”. Pavis reforça a valência dessa qualidade inesgotável por conter a qualidade fictícia.

Por fim, reclama uma reapropriação da identidade da encenação no seu aspecto estético e ficcional dentro de todas aquelas práticas culturais que a “duplicam” e aplicam indistintamente e de forma ligeira como metáfora. “Muitos dos artistas da cena sentem que a sua arte se degrada em cultural, depois em sociocultural, enfim, em social.” (*Ibid.*: 302). Esta afirmação, descontextualizada, poderia gerar muitos mal entendidos e relançar a oposição teatro/ *performance* ou, pior, artístico-social. Mas Pavis propõe uma alternativa construtiva: “Esta rivalidade epistemológica (entre “Theatre Studies”, “Performance Studies” e “Cultural Studies”) é uma oportunidade para o teatro, se este for capaz de assimilar esses outros métodos de outras práticas culturais do mesmo modo que é assimilado por elas.” (Pavis, 2007: 303).

### 3.2.6. *Performance* e Etnografia: Dwight Conquergood

A visão de Van Gennep e dos ritos de passagem teve grande influência na teoria da *performance* como algo à parte do quotidiano, enunciada em Singer, Baumann e Barba. Turner, inspirado na perspectiva de Van Gennep, debruçou-se mais sobre a função de transição entre dois estados e ofereceu à Antropologia uma nova percepção de cultura à luz da *performance*. Schechner concentrava-se na compreensão da *performance* e da

representação de rituais através dos processos e implicações gerados pela e contidos na cultura; a reforçar esta opinião declara que: “A *performance* não tem origem no ritual, mais do que em qualquer um dos géneros estéticos. A eficácia origina-se nas tensões criativas do binário eficácia-entretenimento.” (2006: 70).

Deste conjunto de prismas sobre a *performance* sobressai a qualidade de pertença à margem ou na fronteira das convenções instaladas, como local privilegiado de negociação entre o indivíduo e a sua herança cultural e social. É neste território liminal de margem, fronteira e *in-between* que Conquergood, investigador de Estudos da *Performance*, desenvolveu a sua pesquisa em *performance* com base na abordagem etnográfica. Conquergood (1991) atribuiu um sentido ético às práticas da *performance* do etnógrafo em conjugação com a participação activa dos membros da comunidade no trabalho de campo, através da construção de representações protagonizadas, ou testemunhadas por eles.

No artigo, “Rethinking Ethnography: Towards a Critical Cultural Politics” (1996), Conquergood explora o conceito que decorre da tríade “Bodies, Borders and *Performance*”. Esta tríade é a base que sustenta o seu pensamento quanto à *performance* como veículo de subversão, de acesso ao que se encontra intencionalmente encoberto, ou inconscientemente encriptado e de acção política e transformadora. Para sistematizar as suas convicções na área, o autor enunciou questões sobre pensar a cultura enquanto acção e não como retórica, como processo em vez de produto, ou ainda sobre a prática do etnógrafo e das implicações metodológicas do trabalho de campo, desenvolvido como *performance* colaborativa, propiciadora de ficção, entre observador e observado (in Conquergood, 1991). Estas preocupações atravessaram as diversas áreas da sua análise. Conquergood baseou-se no pensamento de Foucault (1979), Taussig (1993) e De Certeau (1974) para fundamentar a sua posição. Surge assim uma terceira questão presente nesse mesmo artigo: “As Políticas da *Performance*... Como é que a *performance* reproduz, permite, sustém, desafia, subverte, critica e naturaliza a ideologia? Como é que as *performances* reproduzem e resistem em simultâneo à hegemonia?” (Conquergood, 1991: 341).

Afirma a *performance* e o acto performativo como social e politicamente orientados, de onde emergem manifestações *embodied* relacionadas com a distribuição de poder e modos de resistência. Sobre esta questão, Conquergood tinha o propósito de: “juntar diferentes vozes, visões do mundo, sistemas de valores e crenças para que pudessem ter uma conversa uns com os outros.” (Conquergood, 1982: 9).

A Etnografia, ao centrar-se no prisma da *performance* como acto político que se opõe à domesticação, transgressor de um *status* social, pressupõe a existência do factor político como um dos seus principais elementos. Consequentemente, considera o etnógrafo um activista político, assumidamente envolvido na acção sobre o mundo, acção ou acções essas que se encontram plasmadas no “aqui e agora” do corpo do etnógrafo e no dos membros da comunidade. Esses “corpos” são os locais de manifestação de intrincados e delicados jogos de poder e de *performance*. Daqui estabelece-se o encontro e o confronto com o não-verbal, no território próprio à experiência *embodied* da comunidade, fazendo emergir o que afinal incorpora a *performance* como expressão de significados (Conquergood, 2002): no momento em que a comunidade que preside ao trabalho de campo integra a *performance*, revela-se o potencial de politização através da voz de um grupo específico de pessoas, em prol da defesa de posições, perspectivas e ideias. Para Conquergood *embodiment* é sinónimo de “político” (Madison e Hamera, 2006).

#### Notas Finais

Como se pode constatar, a *performance* associada ao pós-modernismo e ao pós-estruturalismo propõe novas teorias que se enraízam em diversos temas da contemporaneidade política e social. A análise da *performance* em si, ou a partir da sua associação com a performatividade, ou ainda com a teatralidade, gera uma enorme panóplia de teorias inspiradas na Linguística, nas Teorias da Comunicação e do Comportamento, nos Estudos Culturais, na Antropologia, na Arte, nos Estudos Cénicos, nos estudos de identidade, de género, raça e *queer* ou, ainda, nos pós-coloniais. (Carlson, 2004).

O Teatro e os Estudos Teatrais, apesar de estarem na origem das teorias da *performance* e dos Estudos da *Performance*, ocupam apenas uma pequena parte do seu interesse, já que o teatro é encarado como algo de ultrapassado, pertencente ao paradigma modernista, cartesiano, repressor com tudo o que de pejorativo uma tal abordagem acarreta. A *avant garde* teatral surge como um dos movimentos responsáveis pela alteração de paradigma de teatro para *performance*. No entanto, também ela é tida como padecendo de grandes lacunas em termos de atitude crítica, de ruptura, de desconstrução, com um pensamento e prática demasiado arraigados ao modernismo (Shepherd e Wallis, 2004).

Entre críticos e defensores, os Estudos da *Performance* mantêm-se na dúvida se os pensamentos que os sustêm (os “pós” ismos) ainda não realizaram o seu potencial (Harvey, 1994); se uma tal profusão de direcções impossibilita qualquer tentativa de “dar sentido”

(Pavis, 1997); ou se construíram uma torre de marfim à qual apenas os especialistas podem aceder (Schechner, 2006). Uma outra questão mais pragmática é saber se os artistas que aderem à corrente da *performance* o fazem por convicção, ou porque já esgotaram o interesse pelo “mediador” artístico que exploravam ou, ainda, porque a “novidade” pode trazer mais possibilidades de vingar no mercado de trabalho (Shepherd e Wallis, 2004). Por fim, surge a dúvida se a “metáfora teatral” e a estética artística, dois dos principais factores do poder do teatro e que imprimem ao espectáculo uma experiência única (sensualidade dos sentidos) que só emerge no contexto ficcional, perdem consistência, campo e território à força de tanta solicitação, adaptação e instrumentalização em outros domínios (Pavis, 2007; Thompson, 2010).

### 3.3. Animação Teatral

A propósito da Animação Teatral (AniT) pode-se afirmar que algumas das suas principais características, comuns aos diferentes países onde é desenvolvida, são a promoção da descentralização teatral, a mobilização de não-actores na prática teatral e a filosofia de desenvolvimento da prática da cidadania que a anima. Como se inscreve na perspectiva de movimento cultural e social, enquadra-se na área de acção cultural que atende à necessidade de resposta às “margens”, às realidades locais, com uma função social que não se demite de um carácter pedagógico e antropológico, no sentido de conhecer comportamentos, hábitos e tradições presentes no local onde será realizada a Animação e, simultaneamente, acrescentar a esse local algo com base no teatro como meio. Outra característica é a colaboração para a formação de novos públicos, já que se investe na sensibilização das crianças para o jogo dramático (Bernardi, 2004).

É importante referir que a AniT encontrou uma outra relação com a pesquisa académica. Como comprova a passagem de algumas figuras emblemáticas da AniT<sup>51</sup> para o ensino universitário, os directores e encenadores das companhias não prescindem do trabalho de criação em prol do trabalho académico. Ao contrário, renovam o projecto de intervenção, ao transformarem os estudantes em parceiros de uma nova experimentação prática, de pesquisa e de sistematização de conhecimentos; bem como, ao sistematizarem e divulgarem em termos científicos o seu património de experiência em AniT, abrindo o campo à investigação-acção.

É o aprofundamento destes e de outros temas que sustêm a AniT que passamos a relatar de seguida.

#### 3.3.1 Definição de Animação Teatral

Para entender em que consiste a Animação Teatral (AniT) há que considerar os seus destinatários, contextos, territórios e lugares de intervenção, bem como as actividades que pretende desenvolver e os objectivos que procura atingir.

As raízes etimológicas de “Animação”, colocam-se no binómio “anima” (dar alma, dar alento, dar vida) e “animus” (dinamismo), (Caride, 2006: 36). O termo Animação está “ligado à festa, ao divertimento colectivo, ao *happening*, à livre expressão do prazer”

---

<sup>51</sup> Exemplo disso é Giuliano Scabia e o seu “Teatro Vagante”.

(Passatore, 2000: 326) e alude a um conjunto de práticas muito vasto, difícil de definir por si só. Tendo em conta essa dificuldade, Vítor Ventosa (2000) avança com uma definição de AniT nos seguintes termos: “Animação Teatral seria esse tipo de Animação Cultural que se serve do teatro e das suas técnicas para a consecução da sua meta fundamental, isto é, o desencadeamento de processos auto-organizativos mediante a promoção da criatividade individual e da expressão colectiva.” (*Ibid.*: 134). Xavier Úcar (2000), com base numa série de pressupostos que realçam o conceito integrador de AniT, descreve-a como “aquele conjunto de práticas sócio-educativas com pessoas, grupos ou comunidades que, através de metodologias dramáticas ou teatrais, gera processos de criação cultural e persegue o ‘empoderamento’ dos participantes.” (*Ibid.*: 104).

### **A Animação Sociocultural**

Muito sucintamente, alguns dos conceitos-chave da Animação Sociocultural são a educação permanente, o desenvolvimento comunitário e a gestão cultural. Tem como finalidades prioritárias o desenvolvimento do saber cognoscitivo, o saber fazer e o saber estar. Os valores que promove são a liberdade, o pluralismo, a consciencitização, as relações humanas, a autonomia pessoal e a democracia cultural. As suas diferentes modalidades implicam a extensão cultural e a transformação social. Fundamenta-se nos saberes da Antropologia, Sociologia e Psicologia e a sua área de referência é a Psicologia Social (Serrano, 2006).

Gómez (2000) traça um conjunto de princípios fundamentais à Animação Sociocultural, que estão na base da perspectiva da AniT e que a coloca como especialização da primeira. Quintana (1986) sistematiza as linhas estruturantes da Animação Sociocultural, demonstrando que é sob esse grande chapéu que qualquer tipo de Animação desenvolve a sua teoria e a sua prática, onde a disciplina de Pedagogia Social assume um papel fulcral.

Queremos destacar a perspectiva portuguesa apresentada por Bento (2003), quando encara a Animação Teatral como estreitamente associada à Animação Sociocultural; nesta perspectiva, está em perfeito acordo com os autores espanhóis acima enunciados. Afirma que o que as diferencia são os objectivos e as estratégias:

“Os objectivos da AniT estão associados à construção de um potencial projecto artístico-teatral que se poderá ou não concretizar-se em espectáculo. Já os objectivos da Animação Sociocultural, desenvolvida através do teatro, estão associados às

questões gerais e específicas do desenvolvimento cultural, social, educativo e artístico.”

(Bento, 2003: 98)

E acrescenta: “Mesmo num processo de Animação Teatral ou de Animação Sociocultural a partir do teatro, defendemos a ideia de que o objectivo (fim) primeiro do teatro é a de que ele aconteça, se concretize, independentemente de ser também um meio.” (*Ibid.*: 56), mas ressalva que “em ambos os tipos de Animação, o teatro é utilizado como um meio.” (*Ibid.*:98).

Apesar de considerarmos estas definições das mais abrangentes em termos de uma definição geral de AniT, notamos que a tónica de intervenção se altera conforme o percurso cultural e social de cada país. Segundo Pavis (1997): “A animação familiariza um público ainda mal informado com o aparelho teatral, dessacraliza este e insere-o no tecido social.” (*Ibid.*: 18).

### **Cultura, Democratização Cultural e Cultura Democrática**

Elementos-chave para a AniT são o território, as comunidades locais, a cultura, as políticas culturais, os modelos de desenvolvimento e a educação, onde o sujeito é considerado no seu potencial activo e transformador de realidades sociais e individuais, que tendem a melhorar a sua própria qualidade de vida e a prática de cidadania (Caride, 2006).

Um dos conceitos base de AniT prende-se com a noção de cultura. Com base num quadro de Egg (1992), pode-se fazer a distinção entre: “cultura como ornamentação”, que consiste no aprimoramento da sensibilidade do indivíduo à presença estética contida numa obra com origem num processo intelectual; a “cultura como resposta proveniente do passado”, como apropriação patrimonial material e imaterial, ponte entre a tradição e o presente, que interfere no estilo de vida; a “cultura aberta à criação do futuro”, como forma criativa de construção mental, *embodied* e social, que age no *modus vivendi* individual e colectivo. Ou seja, põe-se em dúvida uma única noção dominante de cultura, e substitui-se pelo conceito de cultura (ou culturas) “em movimento”, onde cada cidadão contribui para a emergência da definição do conceito de cultura.

Relacionada com a noção de cultura, num primeiro momento, impôs-se a questão da Democratização da Cultura, que surge no pós-II Guerra Mundial II, com uma forte influência marxista, com a intenção de todos terem acesso a produtos culturais (Coenen-

Huther, 1977). Concretamente, assistiu-se a uma oferta crescente de produções teatrais, oferta essa que conheceu um importante impulso através do denominado Teatro Popular (Schechter, 2003). Este assentava na difusão e itinerância cultural, na tentativa de levar o teatro às populações fora dos grandes centros urbanos.

Por um lado, num esforço do poder central em favorecer (ou manipular?) a difusão de outro tipo de produtos culturais<sup>52</sup>, surgiram críticas quanto ao facto de não se pretender mais do que generalizar uma cultura de elite, atitude essa que continha uma vertente hegemónica ao assumir-se como um padrão cultural “de qualidade” a seguir; por outro lado, não incidia numa aposta de mudança da atitude da audiência perante os produtos que lhe eram apresentados, mantendo uma postura de receptor passivo e consumista, sem aquisição de poder crítico. Pode-se afirmar que a difusão, com este tipo de características, está mais próxima do conceito de “Cultura de Massas” do que do conceito de Teatro Popular, uma das suas principais origens que, como nos é dado a conhecer pela História do Teatro Moderno, assentava em princípios de resistência a uma cultura teatral e artística dominante (Trilla, 2004).<sup>53</sup>

Na continuação desta oferta e como reacção às críticas<sup>54</sup>, germinou a necessidade de implicar as populações na sua cultura, fosse em termos de oferta, fosse em termos de criação, de forma a motivar a comunidade: deixam de ser espectadores de cultura e passam a ser agentes activos dessa cultura (Simonot, 1974). Esta motivação só seria possível através de um real interesse pelo amadurecimento das comunidades, o que faz emergir, nos anos 80 do século XX, um novo conceito de cultura e a noção de Democracia Cultural, onde o centro é a realização pessoal e colectiva, partindo não de produtos exteriores à realidade cultural de uma comunidade, mas antes partindo dessa realidade, tornando a cultura um sistema gerador do convívio, dinâmicas de desenvolvimento individual e da comunidade local, de experiência e de dialéctica de saber. Entre inúmeros escritores da AniT mais associada à Animação Sociocultural, a Democracia Cultural surge por oposição à Democratização da Cultura (Caride, 2000).

<sup>52</sup> Estas iniciativas adquiriram algum sucesso, conforme as políticas culturais de cada país, financiamentos e uma articulação consistente com os organismos acolhedores.

<sup>53</sup> Esta incoerência foi amplamente denunciada e debatida por Jacques Copeau e seus sucessores.

<sup>54</sup> Outro grande crítico deste tipo de apresentações foi Jacob Moreno com o seu ataque à “cultura enlatada”. Para mais detalhes, consultar o capítulo sobre Dramaterapia.

### 3.3.2 Origens da Animação Teatral

Com base em todos os autores anteriormente assinalados, podemos afirmar que em AniT é incontornável a abordagem ao binómio “cultura/ sociedade”. A AniT teve repercussões na vida cultural das diferentes sociedades, conforme a dimensão que conquistou e pela qual foi reconhecida.

A AniT sempre se apresentou como um formato alternativo à educação tradicional, ou outros modelos sociais repressores do potencial individual, querendo substituí-los por métodos mais dinâmicos e criativos. É neste capítulo que a sua intervenção irá contribuir para uma eventual alteração do paradigma que os sustém, quer em instituições, escolas ou instituições psiquiátricas, quer em populações fora do circuito cultural da época. A sua emergência surge na experimentação de novos formatos que contestam as estruturas elitistas e hegemónicas de uma cultura burguesa. Nesta procura, encontra espaços de questionamento sobre que cultura e que sociedade construir, com propostas práticas de formas participativas de acção artística e pedagógica (Ventosa, 2006).

Walter Benjamim, contemporâneo e estudioso de Brecht, foi um dos teóricos que inspirou esta área, tendo sistematizado, em 1928, em “Program for a Proletarian Children’s Theater”, as linhas de orientação onde estava vinculado um olhar sobre a criança como um ser com capacidade para articular o saber sobre o mundo que também é seu, construindo esse saber nas suas situações de vida concreta, com as acções históricas que determinam o momento presente. Segundo Bernardi (2004), são estas linhas que estão na origem do teatro político e de AniT.

Dentro de uma perspectiva histórica mais abrangente, teve a sua origem no pós-II Guerra Mundial<sup>55</sup>, e até finais dos anos 60, com a intenção de recuperar valores democráticos. Os seus primeiros anos foram marcados por inovações de ordem cultural e pedagógica, com impacto nos organismos de difusão cultural e educativa e nas actividades desenvolvidas “pelos” e “com as” crianças. Encontrou no teatro uma forma de divulgar valores de igualdade social e de promover na população um espaço de expressão e encontro. Sustentou o movimento de educação popular e de militância cultural, que teve uma dimensão forte em França e em Itália, contagiando outros países da Europa. Recebeu a herança de ideais de liberdade presentes na teoria marxista e acolheu alguns aspectos do Agit Prop na sua tentativa de desvelar ideologias manipuladoras, latentes na indústria cultural. Inspirou-se

<sup>55</sup> Nomeadamente em França, existem alguns exemplos do movimento de Teatro Popular com Jacques Copeau, Charles Dullin, Jean Louis Barrault e Jean Vilar, entre outros.

igualmente no teatro do início do século XX, sobre a criatividade do actor e da sua função nas comunidades locais.

A sua vertente social e política afirmou-se após o Maio de 68: entre os profissionais de teatro, assistiu-se a um interesse crescente pelo encontro com a comunidade, lobrigando novos modos de concepção e intervenção teatral, no que viria a constituir os fundamentos do “68 do Teatro”: o teatro deixa de estar confinado ao edifício teatral e passa a invadir as ruas, escolas, hospitais e outras instituições, ou espaços não teatrais. Desenvolveram-se modelos de participação activa das audiências e de produção de espectáculos e quebraram-se alguns princípios de construção cénica presentes no teatro tradicional, que passaram a ter uma forte componente plástica e visual a três dimensões. Como vimos em capítulo anterior, grande parte das alterações do fazer e pensar teatral foram geradas a partir de profissionais de teatro: surgiram da confluência entre a área artística do teatro, movimentos sociais, políticos e culturais que caracterizaram a época e que Marinis (1998) apelida de “68 do Teatro”. Este movimento questionou o teatro, a sua função, origem, formato de apresentação, relação, entre outros temas. Surgiu em concomitância com a crise no teatro público e procurou sair dos limites impostos pelo teatro de “especialistas”. Nos seus primórdios, este movimento do “68 do Teatro”, “apresentava-se como um acontecimento insólito, inusual, fora dos esquemas e como proposta de pesquisa e de renovação dirigidas à formação ideal de um homem novo”. (Passatore in Gómez et al, 2000: 326). A Animação Teatral soube associar-se às inovações de ordem artística, conceptual e metodológica e contribuiu para o seu reforço e aplicação (Vieites, 2000).

Outra forte influência é a de Moreno e do “Psicodrama”. Precursor da Psicoterapia, desenvolveu um método centrado na expressão e comunicação, tanto individual como em grupo, recorrendo a técnicas teatrais com fins terapêuticos<sup>56</sup>.

Contribuiu para a receptividade da AniT nas escolas um conjunto de pensadores das áreas da Educação e da Psicopedagogia e o conceito de uma pedagogia activa de ensino e métodos de aprendizagem através da experiência. Foi importante o movimento da Escola Nova, com contributos directos ou indirectos de Freinet, Montessori, Wallon, Yllich, Makarenko e, mais tarde, Freire. Finalmente, o papel do jogo dramático nas escolas foi tendo cada vez mais relevância através da teorização de Slade e Way, ou Barret, entre muitos

---

<sup>56</sup> Para mais detalhes, consultar capítulo da Dramaterapia.

outros (Vieites, 2000b).<sup>58</sup> Bento (2003) apresenta uma diferenciação entre expressão dramática e arte dramática, que não é estranha a alguns debates de Teatro Educação e que remete para uma oposição entre ambas no que refere a ser processo ou produto, ser de natureza pré-teatral ou de produção artística ou, ainda, favorecer uma aprendizagem intrínseca (importância do sentido) ou uma aprendizagem extrínseca (importância dos signos). No entanto, este autor afirma que:

“Ao problematizar e ao reivindicar a existência de duas componentes no teatro, fazemo-lo com a convicção de que ambas se completam. As divergências situam-se ao nível das abordagens específicas, traduzindo-se naquilo que é a essência do fenómeno teatral: a criação e a fruição.”

(Bento, 2003: 87)

Esta oposição é a que prevalece na linha de AniT, numa perspectiva assente na Animação Sociocultural.

Em França, os seus precursores foram Copeau e Dullin, entre outros que se confrontaram com os ideais fascistas do nacional-socialismo. Em 1941, um grupo de encenadores com a intenção de aplicar os princípios do Teatro Popular, da arte teatral e do jogo dramático, defendidos por Copeau e Chancelerel, fundaram o grupo da Educação pelo Jogo Dramático. Alguns dos nomes mais marcantes foram Jean Louis Barrault, Jean Vilar, André Blin, Marie Hélène Dasté. Esta conjugação foi em grande parte responsável pelo impacto que a Animação Teatral conhece ainda hoje neste país. São uma importante referência na sua consolidação os contributos de Gourdon (1986).

É de realçar o movimento de “Théâtre Action”, que surgiu na Bélgica e em França, a partir dos anos 80 do século XX. Sob os auspícios de Biot (2006), tem como base um conjunto de pensamentos sobre o papel libertador de mentalidades e atitudes através da Animação Teatral, essencialmente inspirado na filosofia de Boal, mas não só. Neste movimento o acto conscientemente político sobrepõe-se ao acto teatral em si: este olhar não deixa de estar sujeito a debates dentro do próprio movimento. Alguns dos seus conceitos-base são a criação e a acção do colectivo, a educação permanente, a proximidade da cultura, o teatro na origem de diálogos públicos e a poética no Teatro Popular. No entanto, a pesquisa profunda que lança sobre os processos de criação artística, e outras inúmeras questões associadas ao binómio político/ teatro e ao trabalho desenvolvido no terreno, fazem deste

---

<sup>58</sup> Para mais detalhes, consultar capítulo do Teatro Educação.

movimento um dos marcos mais importantes das iniciativas nesta área. No prefácio do livro que reúne um conjunto de itinerários e perspectivas que marcaram os anos entre 1996 e 2006, pode ler-se:

“O índice de matérias é revelador destes olhares múltiplos, ele anuncia estes debates subtilmente contraditórios entre *ser ou não ser, fazer ou não fazer teatro-acção*, entre *a política e o social*, entre os binómios *estético e escrita*, entre *o aqui e o longínquo*, ou ainda a propósito de questões de palavras, de *societal a pedagógico, dos paralelos às convergências*, e destes utensílios de investigação, de análise e de reflexão, porque tudo está por reescrever...”.

(Biot, 2006: 15)

O seu contributo não se limita ao pensar sobre a sua acção, mas tem também a preocupação de desenvolver uma série de intervenções entre as quais festivais internacionais (FITA), conferências e publicações, nunca dissociando a teoria da prática e sempre à procura de um diálogo internacional, onde cada país se veja espelhado neste ideal de intervenção, num espírito solidário e de resistência a uma cultura e política dominantes. Tem ainda o mérito de ter conseguido agregar uma série de figuras relevantes na AniT e de companhias de teatro sedeadas fora dos grandes centros urbanos e na periferia, tendo criado uma frente que conseguiu pressionar os órgãos oficiais e, até recentemente, obteve apoios institucionais para a divulgação dos seus intentos, práticas e pesquisas. Sem podermos precisar com grande exactidão, este movimento tem vindo a perder a sua influência nos últimos anos. Houve grupos de teatro e entidades portuguesas que foram convidados a participar nas iniciativas do “Théâtre Action”, e de entre eles José Caldas Neto.

Em Espanha, as abordagens tradicionais estruturam a AniT com um objectivo prioritário de carácter sócio-educativo, sociocultural e não-artístico, podendo este último estar, eventualmente, presente. A sua forte componente educativa deriva das teorias da Pedagogia Social, entre outras pertencentes à área das Ciências da Educação, mais concretamente da informal e não-formal e da Sociologia (Vieites, 2000c). Nesta primeira fase, em que a Animação Teatral foi considerada uma extensão dependente da Animação Sociocultural, procedeu-se à operacionalização de muitos dos objectivos da “área-mãe” através de dinâmicas e acções com base no teatro como instrumento. As actividades sustentavam-se em metodologias activas de carácter participatório, auto-organizativas e integradoras. Criou-se um espaço de interacção com base no lúdico, no jogo dramático, na

criatividade e na expressão, com ou sem a concretização de um produto final. Esta corrente, que visava o desenvolvimento comunitário, estava associada ao desenvolvimento do teatro amador (Vieites, 2000b).

### 3.3.3 A Animação Teatral em Itália

Itália foi e continua a ser uma das principais referências em AniT. Alguns dos autores que se apresentaram como uma alternativa no quadro de uma pedagogia de auto-afirmação e descoberta foram Mário Lodi, Fiorenzo Alfieri ou Giani Rodari.

A AniT integrou a dimensão dramaturgica, a artística e a pedagógica, numa postura experimental e criativa com base no colectivo e no participatório. Estiveram subjacentes, de forma mais ou menos consciente e são ainda uma referência de experimentação, construção e comunicação, o para-teatro e o *happening*. Sensíveis a tantas áreas diferentes, os conceitos de teatro, espectacularidade e público não caminharam numa direcção única, tendo sido abordados no seu sentido plural, de multiplicidade de sentidos, receptivos a diferentes contaminações.

Os anos 70 do século XX abriram outras vertentes experimentais de aproximação à população como audiência. A elaboração dramaturgica partia de uma investigação com base na expressividade e na criatividade, na relação com o público, na sua memória e herança e na relação com um “espaço vivo” e pleno, na procura da identidade local. Desenvolvia-se uma abordagem que alargou a concepção de “texto” para a de dramaturgia, já que estava centrada no acto de comunicação e no impacto espectacular com um grupo particular de habitantes. O dramaturgo/ encenador centrou-se na escrita do material produzido pelo percurso experimental em grupo e na procura de uma linguagem cénica comum. A preparação do espaço teve a preocupação de que este se tornasse um local pleno de simbologias, receptáculo de uma memória colectiva, com um grande potencial para a elaboração de diferentes leituras. A pesquisa centrou-se na forma como eram elaborados os “modos de comunicação”, que emergiam de todo o processo em direcção ao produto final, e no evidenciar desses “modos” (Bernardi, 2005).<sup>59</sup>

Segundo Perissinotto (2004), os modelos de AniT acentuavam as proposições “com o colectivo” e “do colectivo”. Estas tónicas eram representativas de uma intenção metodológica pela acção, ora mais assente na vertente expressiva, ora mais assente na

<sup>59</sup> Para mais informação consultar o livro de Scabia G. (1976) *Marco Cavallo*. Torino: Einaudi.



vertente teatral. Os três principais modelos de intervenção foram: a “*spettacolazione*” e “*liberatório Teatrale*” (“Espectaculacção” e “Liberatório Teatral”), (Passatore, 1976), o “*Schema Vuoto d’Azioni Teatrali*” (“Esquema Vazio de Acções Teatrais”), (Scabia, 1971), e o “*Teatro dai Ragazzi*” (“Teatro de Rapazes”, semelhante ao Teatro Educação), (Gagliardi, 1970; Sanfilippo, 1972; Rostagno, 1972). Os actores e agentes culturais, atraídos por estas abordagens, deram importantes contributos ao desenvolvimento da busca experimental e criativa, na tentativa de um encontro entre AniT e teatro (Cassani, 1984 e Moretti, 1980). Este conjunto de pensadores e práticos teve grande influência na emergência do Teatro para a Infância.

Passatore (2004), adepto da “utopia teatral”, sintetizou o percurso de AniT do teatro à escola e da escola ao social, ao que Perissinotto acrescenta “e do social ao teatro” (*Ibid.*: 75)<sup>60</sup>. Este ideal de AniT reconhece-se como forma de libertação, de estranhamento espontâneo, de realização teatral colectiva, de questionamento da realidade e de criação de propostas alternativas à rotina quotidiana: um teatro da comunicação, de estar em conjunto de forma diferente, teatro da poesia e da livre expressão, teatro político, teatro criativo (Passatore, 1976). Actualmente Passatore declara que:

“Posso acrescentar com serena autocrítica posterior que, apesar da evidente ingenuidade, da utopia sonhada, da convicção ideológica, o animador histórico sabia também cantar, tocar, dançar, recitar, brincar mas, sobretudo, imaginar uma vida gozada como teatro, para um teatro gozado como vida.”

(Passatore, 2000: 327)

Rostagno, no livro de Bernardi (2005), identifica quatro fases mais marcantes no percurso dos anos 70 do século XX da AniT em Itália:

“A primeira fase, representada pela recusa das tradições, são essas pedagógico-teatrais, a favor da proclamada necessidade de renascimento radical (...) (fase ideológica); uma segunda fase, caracterizada pelas relações existentes entre a livre expressão e a actividade escolástica curricular (fase psicopedagógica); uma terceira fase, que tenta superar o âmbito restrito da experimentação escolástica a favor da extensão da experiência para o território, para os seus contextos e para o mundo dos adultos (fase social). Uma quarta fase, que se ressentia da crise das certezas políticas

(...) actua processos de descondicionamento e de formação sociocultural, que nasce da exigência do homem em autodeterminar-se (fase antropológica).”

(Bernardi, 2005: 45)

Um segundo momento da AniT em Itália, nos anos 80, emergiu de necessidades de aprofundamento sentidas por operadores da Animação, mas também das expectativas geradas entre ciclos da comunidade. Ficou marcado por uma maior insinuação do teatro profissional e pela utilização do texto. No entanto, esta transição não foi pacífica<sup>61</sup> e alguns sentiram-na como uma “traição” aos princípios de participação activa e de “unidade expressiva” que a caracterizavam. Foi necessário encontrar soluções que permitissem novas linhas de experimentação e novas práticas, sem prescindir dos princípios estruturantes da AniT. Tornara-se urgente uma maior lucidez e clareza acerca da sua prática e pensamentos, caso contrário corria-se o risco de implosão num limbo de intenções criativas. Tinha de se encontrar os instrumentos através dos quais a AniT se consolidasse com identidade própria. Nesse aspecto, tornou-se fundamental a parceria com as universidades que desenvolveram investigação sobre metodologias e referências da intervenção, articuladas com o seu legado cultural (Perissinotto, 2004).

Identificaram-se as actividades teatrais e parateatrais, metodologias que alicerçavam conceitos-chave de intervenção, interpelação do espectador, participação criativa dos grupos, locais de acção, estratégias de sensibilização cultural e estética, “ligação ao” e “espectacularização do” património performativo da comunidade. Diferenciou-se assim uma primeira etapa, mais assente na espontaneidade e na improvisação, e uma segunda de realização teatral, com a presença de um texto, de uma partitura pré-definida com a presença de elementos dramáticos. Actualizaram-se as formas de produção e de participação no espectáculo, sem prescindir dos princípios artístico-expressivos, culturais e sociais que eram os seus fundamentos. Esse esforço de renovação dramática tornou-se uma constante da AniT (Bernardi, 2005).

Outra questão na génese da transformação do conceito de intervenção foi a necessidade de alguns animadores regressarem ao teatro profissional. Esta necessidade estava relacionada com a realização de um percurso no qual muitas das práticas já haviam sido implementadas, com todas as suas vantagens e desvantagens. As instituições públicas, já tinham chamado a si a tarefa da AniT, traçando programas que elas próprias geriam e

<sup>60</sup> A enunciação da passagem do social ao teatro está associada ao facto de Passatore ter transitado para a direcção artística no sector público de Torino nos finais dos anos 70 do século XX.

<sup>61</sup> Para uma visão mais aprofundada destas críticas, consultar Perissinotto (2004).

seleccionavam, com a contratação de animadores. Este percurso também permitiu o nascimento de grupos, associações, orientadores e especialistas em AniT. Se, por um lado, foi positiva a divulgação da AniT, por outro, foi negativo permitir que se deturpasse um espaço em prol do exercício do poder institucionalizado. Este predomínio reflectiu-se na manipulação de temas e na replicação formatada de abordagens com reflexo no predomínio de temas, de replicação uniformizada de formatos, ou seja, com repercussões sobretudo a nível do político e da consistência artística<sup>62</sup>. Como consequência destas alterações, a AniT institucionalizou-se, perdendo o seu cunho poético e agitador, e a visão “instrumentalista” do teatro acentuou-se (Beneventi, 1993).

De regresso ao profissionalismo, tornaram-se mais profícuas as pesquisas realizadas dentro do campo teatral, atentas aos princípios de participação, de poética teatral, de reforço de identidade cultural: a AniT mantinha viva a vontade de se reivindicar como espaço alternativo, tanto em relação à cultura massificadora como à acomodada aos circuitos oficiais (Cárdenas, 1999).

### 3.3.3.1 A Influência no Teatro para a Infância

Perissinotto (2004) afirma que uma das alternativas desta fuga em frente foi a criação de um teatro para a infância e para a adolescência, centrado nas suas preocupações geracionais ou relacionadas com ritos de passagem. Debruçava-se sobre a fábula do texto antigo e moderno, ou o teatro do absurdo, ou do sonho e da aventura. Emergiu a criação de um teatro para uma faixa etária específica. Os espectáculos apresentavam traços comuns com a filosofia e as produções no âmbito da AniT, sobretudo no que se referia às alterações introduzidas pelos frutos das experiências anteriormente realizadas, no acolhimento e relação com o público, na curiosidade a suscitar, na exploração de signos presentes ao local de apresentação. Este tipo de teatro erigia-se sobre o princípio pedagógico do “ver e fazer”. Ver para abrir novas perspectivas sobre os conteúdos do espectáculo e também sobre as possibilidades de criar teatro com crianças e jovens. Esta linha conheceu dificuldades devido ao seu carácter inovador, dificuldades essas relacionadas com as modalidades de produção, auto-afirmação de uma poética própria, financiamento e sustentabilidade, mercado e

<sup>62</sup> Em alguns casos, a própria escola já se tinha apropriado de modelos e técnicas de Animação e desenvolvia-as por si sem necessidade da intervenção dos animadores (em muitos casos também sem provocar o fascínio de que os animadores eram portadores), o que se tornava menos “incomodativo” para a escola porque mais contido e adaptado ao discurso e objectivos didácticos de um pedagogismo “participatório” da escola tradicional.

itinerância, relacionamento com entidades de acolhimento, reconhecimento político e institucional. Na perspectiva da escola, esta nova oferta continha várias qualidades: sabia aplicar os princípios dramaturgicos num espectáculo que resultava rico e eficaz do ponto de vista artístico e pedagógico. Era direccionado para um alvo específico, não generalista, relativamente ao qual a companhia tinha conhecimento. Oferecia uma alternativa teatral consistente a uma faixa etária usualmente esquecida do circuito teatral. A qualidade apresentada era geradora de curiosidade, de acção criadora. Apresentava-se como uma alternativa ao espontaneísmo expressivo elementar e, eventualmente, os conteúdos apresentados tinham algo em comum com os escolares.<sup>63</sup> Perissinotto esclarece que estas apresentações definiam-se em três grandes grupos: “teatro de actor”, “teatro de figuras” (com objectos, para além de marionetas e bonecos) e “teatro misto” (utilização de várias formas). A qualidade da apresentação tentava corresponder aos interesses e expectativas do público a que se dirigia; para isso, prestava atenção ao detalhe e centrava-se:

“no cuidado do ritmo de acção e narração, no cuidado da imagem, no uso não convencional do espaço, no gosto da citação literária em sentido lato e mediático, na mistura de linguagens e soluções técnicas, na ruptura da linearidade do conto e do plano consequencial, bem como na utilização do cómico verbal e de acção que se exprime no lapso, na interacção, no paradoxo e seu desenvolvimento, na amplificação e na redução.”

(Perissinotto, 2004: 111)

Estes espectáculos não prescindiam da continuação de realização de workshops, seminários e oficinas de duração variada e dirigida tanto aos alunos quanto a professores e centravam-se nos aspectos da estética e criação teatral e nos conteúdos da apresentação.<sup>64</sup>

### 3.3.4 Métodos e Técnicas em Animação Teatral

Os formatos em AniT são variados: desde a oferta de espectáculos oferecida por companhias e profissionais de teatro, à criação de *ateliers* de teatro e jogo dramático,

<sup>63</sup> Em certa medida, aproxima-se do programa de intervenção teatral feito pelas companhias de “Theatre in Education”, do mesmo período, em Inglaterra.

<sup>64</sup> Um movimento internacional que uniu os esforços francófonos e portugueses foi o ASSITEJ (Associação Internacional de Teatro para a Infância e Juventude) que, infelizmente, devido à falta de suporte financeiro e ao fim de 20 anos de vida, foi forçado em 2008 a terminar a sua tarefa. Tinha como marco a organização bi-anual do Encontro de Teatro para a Infância e Juventude, tendo sido um importantíssimo contributo para o desenvolvimento e afirmação do teatro para a infância.

passando por eventos que implicam a participação do público, numa atmosfera lúdica, com propensões ritualistas e de festa.

O foco de destinatários em AniT incide nas populações desfavorecidas e noutros ciclos que se encontram descompensados quanto a uma participação activa, criativa e expressiva na esfera pública. Esta postura tem como consequência a dissipação do mito de que uma arte só pode ser exercida por especialistas. A sua abordagem localiza-se sobretudo na criação e na dinamização. A intervenção realiza-se em diferentes contextos desde a comunidade em geral até instituições específicas, com especial incidência nas escolares.

Existem várias propostas de jogo teatral que seria exaustivo apresentar aqui e que variam consoante os contextos, intenções e objectivos com que são realizadas. No entanto, em traços gerais, as técnicas e os conteúdos mais divulgados são os seguintes:

- A utilização e exploração das capacidades vocais (respiração, ressoadores, imaginação vocal, coro).
- A dramatização (relaxamento da tensão muscular, ritmo do gesto, relação com o centro, domínio do corpo, dos sentidos, ginástica criativa, arquétipos e tipos fixos, movimento, observação, concentração, estímulo e dinâmica de grupo, domínio e consciência do corpo e do espaço, improvisação, tempo e ritmo, jogo dramático, desenvolvimento lúdico, jogo de narradores, conflito, intensidade em crescendo e diminuindo, cumplicidade e contracena dramática, épica animal, análise do texto, pantomina).
- A metodologia (Copeau e a escola francesa, Brecht, Meyerhold, Boal).  
(Ventosa, 2006)

### **Intervenção em Contextos Específicos**

A AniT e o processo de como que é construída envolve outras áreas de expressão que não apenas o teatro, onde é fundamental a exploração de materiais e consequente concretização das imagens ficcionais geradas pela descoberta. É utilizado o teatro de figuras com marionetes, objectos, artes figurativas, trabalho criativo, ginástica criativa, narrativas, jogos criativos, fotografias, entre outros indutores, sempre com fins expressivos e privilegiando o acto comunicativo entre protagonistas e espectadores.

Por oposição às habituais recitações de final de ano, uma das linhas promove um conjunto de improvisações onde a criança/ jovem está “genuinamente” envolvida, já que as situações surgem em grande parte do seu universo experiencial e imaginário infantil, que ela

mesmo constitui em linguagem teatral e parateatral, estimulando a autonomia de acção sem o tradicional domínio e intervenção do adulto sobre os resultados; procura-se que o protagonismo se centre na criança/ jovem e na possibilidade de dar a conhecer o seu mundo e a sua percepção do meio envolvente, dentro dos códigos de representação que lhe são familiares. Muito em comum com o movimento de Teatro Educação, centra-se também na dramatização para exploração de conteúdos didácticos de forma a que a assimilação de novos conhecimentos seja realizada de uma maneira lúdica associada à eficiência da aprendizagem (Pontremolli, 2005).

Em contexto comunitário, cedo a AniT entendeu que o teatro não dependia fundamentalmente de um texto e da sua encenação. Para tal, como já referimos, apropriou-se de um conjunto de processos e metodologias avançadas com o “68 do Teatro”, nomeadamente a ideia da não necessidade de especialistas para a execução performativa.

Compreendeu também que, para ser bem recebida, o público deveria ter realizado um percurso na arte dramática ou, a não existir tal percurso anterior, o público teria de ser iniciado com base no que é mais significativo em termos espectaculares e festivos nessa comunidade particular. Esta sensibilização reparte-se em, pelo menos, duas vertentes: levar o teatro às pessoas e as pessoas, especialmente crianças, experienciarem a expressão dramática. Ou seja, desvendar a teatralidade dos rituais existentes, dos eventos colectivos, dos marcos históricos que reforçam a identidade local. As estratégias para o fazer são das mais variadas, desde entrevistas feitas à população, ao levantamento de eventos do local, às pequenas intervenções-surpresa, de carácter lúdico, às passagens televisivas de eventos de AniT anteriores, à criação de oficinas de Teatro e Expressão Dramática num período de tempo limitado, à colaboração com a população local na preparação da dramaturgia e da encenação (Bernardi, 2005).

Para chegar a todos os habitantes, a AniT desenvolve uma sensibilização em diferentes locais que não apenas aqueles inicialmente previstos para a ocorrência do espectáculo. Assim, constrói produções de carácter itinerante, mas também adaptáveis a diferentes espaços (escolas, locais de trabalho, sociedades desportivas e recreativas), que a população tenha por hábito frequentar. O conceito do sujeito se deslocar ao local de acontecimento teatral é precedido pelo conceito do acontecimento teatral se deslocar ao local onde pode interpelar o sujeito. Este processo de “estranhamento” pela utilização espectacular de um local que está carregado de uma rotina e eventualmente apatia quotidiana<sup>65</sup> favorece a

<sup>65</sup> Já conceptualizado em Brecht e presente nas correntes de *happening* e Agit-Prop.

queda de bloqueios para aceder a uma leitura simbólica de “o que é” uma realidade para “o que pode vir a ser” essa realidade. Coadjuvante a esta intervenção, pode existir um diagnóstico elaborado anteriormente com base em entrevistas à população e associações locais, que edificam o programa de intervenção (Perissinotto, 2004).

#### 3.3.4.1 Renovação de Animação Teatral

Segundo Pontremolli (2005), a prática da Animação Teatral degradou-se pelas imposições institucionais, pela rotina que contagiou as intervenções, pela banalização das práticas e pela absorção das mesmas pelo sistema governativo.<sup>66</sup>

Como vimos, a AniT procedeu à sua renovação, acrescentando às preocupações mais radicadas no Homem, na sua identidade cultural e no seu potencial criativo, outras de aprimoramento artístico na sua relação com o acto comunicativo e social. Nesta renovação, entre outras alterações de fundo, deixa de ser parte integrante de teatro “na” escola, para se tornar elo de ligação “entre” teatro e escola. A esta alteração segue-se outra que nos parece indicadora de uma transformação profunda: o termo animador social é substituído pelo termo operador social (Perissinotto, 2004). Esta alteração não é inocente e, se atendermos à análise de Bernardi, corresponde a uma mudança de paradigma. Bernardi é de opinião que o afastamento da utopia inicial de AniT como arte de emancipação lúdica do Homem representa o final “glorioso” da AniT que “afundou simultaneamente as duas utopias paralelas do panteatralismo, ou seja, a ideia da AniT como refúgio do teatro, e do panpedagogismo, ou a ideia da AniT como refundação da pedagogia.” (Bernardi, 2004: 45). No entanto, este autor admite que a AniT procurou novas vias muito proficuas no campo da investigação, do desenvolvimento da área e da vitalidade. Indica, então, que uma dessas vias é o Teatro Social, sendo que este reclama para si e renova as quatro fases com que iniciámos este capítulo e que caracterizaram a AniT nos anos 70, auge do seu dinamismo ideológico e prático.

Já Vieites (2000a), atento à necessidade de afirmação da AniT, afirma, por um lado, a sua diferenciação em relação à Animação Sociocultural, por outro, reflecte e teoriza sobre as matérias e os saberes que podem ser considerados os mais estruturantes na sua construção e afirmação como disciplina independente. Esta recente linha de AniT em Espanha coloca-se

num território suspenso, de transição entre uma perspectiva que encara a AT adjacente à Animação Sociocultural e outra que se inspira nesta, mas se autonomiza ao inscrever-se numa nova genealogia.

#### Notas Finais

Todos os modelos de intervenção de AniT, ao longo do seu percurso, foram a seu modo inovadores na época em que surgiram e souberam questionar-se para poderem evoluir. Foram inovadores nas formas de comunicação e nos temas, na intervenção social, na interpelação aos participantes e no seu envolvimento na ficção e acção, na exploração criativa, nas formas de abordagem aos locais de intervenção, nos próprios locais como espaços de comunicação privilegiados, no pensamento sobre o que é o teatro e para que serve. Enfim, na energia que tenta mobilizar e expandir seja ao fazer teatro, seja ao ver teatro, seja na transversalidade entre ambos, explorada sobretudo em Itália.

Por fim, realçando o exemplo português, Bento (2003) encontra um vasto território conceptual para a afirmação da Animação Teatral. Fragateiro (2000) entrevê o potencial de ampliação da área ao afirmar que:

“Uma prática teatral que aborde as temáticas de hoje, as grandes preocupações que nos atravessam a vida, questionando as diferentes áreas de saber, criando pontes, ligações, interferências entre esses saberes, provocando a emergência de outras ideias, tomando visíveis as descobertas tanto da ciência como da arte e experimentando as múltiplas possibilidades de utilização de tecnologias no desenvolvimento da comunicação humana e na emergência de uma cultura mundial.”

(Fragateiro, 2000: 301)

<sup>66</sup> Pontremolli (2005) acrescenta que esse mesmo risco paira sobre Teatro Social.

### 3.4. Antropologia Teatral

A Antropologia Teatral surge como marco do percurso de teatro e *performance*. A sua importância não reside na universalidade das leis, já que contém especificidades não aplicáveis a toda a prática teatral, mas na identificação de eixos de orientação e metodologias de investigação passíveis de serem aplicados a um espaço de poética teatral bastante amplo. O seu contributo situa-se na sistematização de “bons conselhos” acerca da actuação do actor e, de um ponto de vista pragmático, da *performance* e da prática teatral (Marinis, 1997).

Os precursores de uma investigação sistemática de índole científica em Antropologia Teatral são Barba (1994) e a equipe científica da ISTA (International School of Theatre and Anthropology), de onde se destacam Ferdinando Taviani (1986), Nicola Savarese (1985) e Franco Ruffini (1986), entre muitos outros.

O que a Antropologia Teatral se propõe investigar são os elementos performativos a todos os habitantes da cena teatral – os actores – independentemente da sua origem cultural, com o objectivo de identificar os princípios recorrentes que gerem a energia e a presença do actor em palco.

“Tratando-se dos actores, quer dizer, dos habitantes da cena, a Antropologia Teatral postula, como hipótese constitutiva, que, para lá (ou melhor no interior) dos diversos comportamentos culturais (dos diferentes tipos de jogo teatral), existe uma base comum pré-cultural. Esta dotação de base pré-cultural está no coração da investigação da Antropologia Teatral.”

(Ruffini, 1986: 35)

Barba está na origem da criação da área da Antropologia Teatral, onde foi sistematizado um conjunto de princípios que estão na base do jogo do actor, numa abordagem fenomenológica. Barba e Savarese (1985) dedicaram-se à investigação de aspectos fisiológicos da actuação e do comportamento cénico da conduta corporal do actor durante o treino, os ensaios e o momento de representação. Analisaram igualmente a relação entre o processo criativo e os vários elementos que presidem à actuação. São ainda relevantes as pesquisas ao nível da dramaturgia, dos processos de montagem, a relação entre encenador e actor e entre actor e público.

O nível onde se localiza a investigação é o pré-expressivo ou biológico e dele decorrem os princípios que estão na base do comportamento do actor na situação de

representação. Barba e Savarese destacam a *performance* teatral e os seus elementos constitutivos como pertencentes ao universo não-quotidiano:

“A Antropologia Teatral é o estudo do comportamento biológico e cultural do Homem numa situação de representação, quer dizer, do Homem que utiliza a presença física e mental em função de princípios diferentes daqueles que governam a vida quotidiana.”

(Barba e Savarese, 1985: Preâmbulo)

A generalidade das tendências em Antropologia Cultural tem por base uma comparação intercultural dos diferentes formatos teatrais presentes em cada uma das culturas que pretende abordar e a identificação de paralelismos. Na AT protagonizada por Barba, a sua preocupação é de ordem ontológica, no sentido de entender as relações entre comportamento teatral e comportamento cultural, mas numa orientação que difere da de Turner, Schechner ou Goffman: em vez de procurar analogias, enfatiza a diferença e distância entre teatro e vida quotidiana, ou seja, centra-se no teatro como fenómeno extraquotidiano (Marinis, 1997).

Um dos objectivos da Antropologia Teatral é mapear comportamentos de actuação recorrentes ao longo da História e em diferentes culturas, sem que este enfoque se confunda com uma perspectiva sociocultural sobre o actor (Barba e Savarese, 1985).

#### 3.4.1 Referências da Antropologia Teatral

Foi fundamental a colaboração com actores profissionais oriundos de diferentes culturas e tradições e dos inúmeros estudiosos do teatro que participaram em diferentes momentos de observação e de recolha de dados, possibilitando uma base consistente na identificação de princípios comuns do comportamento teatral. Foram editados vários estudos no seguimento dessas sessões (Skeel, 1994)<sup>68</sup>. Neste texto, vamos enunciar de forma breve qual o objecto de estudo e os princípios resultantes da pesquisa da Antropologia Teatral que estão na base da actuação do actor.

---

<sup>68</sup> Houve vários colaboradores na sistematização de AT oriundos de círculos científicos e da prática do teatro ocidental e oriental. Entre muitos outros encontram-se Patrice Pavis, Jean-Marie Pradier, Rassmussen, Philip Zarrilli, M. Watanabe, S. Panigrahi, K. Azuma, Tsao-Chun Li.

A Antropologia Teatral recorre a questões e respostas já enunciadas por diversos pedagogos do teatro do século XX, ou à análise dos modos tradicionais de espectáculo de culturas não ocidentais. Decroux (1963), mimo francês, foi também uma importante fonte para o aprofundamento da noção de “equilíbrio precário”. No entanto, não identifica uma corrente particular de teatro como referência para a sistematização que está a desenvolver. Esta não adesão a uma corrente precisa é justificada por Barba (1989b) como uma atitude intencional no percurso de descoberta individual enquanto profissional de teatro:

“Aprofundar a nossa própria identidade profissional supõe ultrapassar o etnocentrismo para descobrir o nosso próprio centro dentro da ‘tradição das tradições’. Aqui o termo ‘raízes’ torna-se paradoxal: não indica uma ligação que nos fixa a um lugar mas um *ethos* que permite deslocar-se. Ou antes, representa a força que nos faz mudar de horizonte precisamente porque está enraizada a um centro. Para que esta força se manifeste é preciso que se reúnam duas condições: a necessidade de definir para si mesma a sua própria tradição e a capacidade de inserir esta tradição individual ou colectiva num contexto que a encadeie em tradições diferentes.”

(Barba, 1989: 31)

A propósito do tema central da investigação em Antropologia Teatral, Grotowsky afirma que muitas das questões de pesquisa fazem referência ao seu tema:

“Existe uma ligação profunda entre o que Barba põe em andamento no ISTA e o meu “Teatro das Fontes”, porque nós dois ocupamo-nos dos fenómenos transculturais. A cultura, cada cultura em particular, determina a base objectiva sócio-biológica já que cada cultura está ligada às técnicas quotidianas do corpo. Então é importante observar o que se mantém constante face à variação das culturas, o que existe como transcultural.”

(Grotowsky, 1985: 124)

Barba e a sua equipa de investigação prolongam algumas das premissas de Grotowsky e encontram novos fundamentos num plano pragmático-operativo. Grotowsky apoia a perspectiva de que a investigação em Antropologia Teatral não lida com princípios universais, mas antes com “leis pragmáticas” e esclarece que:

“As leis pragmáticas dizem-nos como é preciso conduzir-se para certos estados, certos resultados, certas conexões necessárias. Elas não afirmam que uma coisa

funciona de uma dada forma; elas dizem: é preciso fazer de tal ou tal maneira determinada. (...) o problema não é analisar como um facto se produz, mas o que é preciso fazer para que esse facto se produza.”

(Grotowsky, 1985: 125)

Giacche (1989), um dos colaboradores das sessões do ISTA, constatou que a selecção temática e metodológica, que as sessões na ISTA foram desenvolvendo em relação ao objecto de estudo,<sup>69</sup> levou a investigação a afastar-se de um desenho descontextualizado e a aproximar-se de um outro com uma exploração em direcção ao social, ou seja, assistiu-se a um primeiro momento de demarcação e validação do campo de pesquisa e sistematização de instrumentos de observação e a um segundo momento da sua aplicação em diferentes territórios teatrais e produção de *performances*.

### 3.4.2 Conceitos Relacionados com a Pré-Expressividade

A propósito do percurso de Barba, Pavis (1997) realça a dificuldade encontrada, ao desafiar as restrições impostas pelo racionalismo, na procura de uma hermenêutica mais adequada ao foco da investigação. Assinala os contributos dos vários encenadores pedagogos, como suporte à enunciação dessa nova linguagem teatral: “decifrar uma mítica linguagem teatral, quer ela se nomeie hieróglifo (Meyerhold), ideograma (Grotowsky), ‘base expressiva do actor’ (Barba).” (*Ibid.*: 19).<sup>70</sup>

O ponto de partida em AT é a fundamentação da “presença dramática”, decorrente do “grau zero” da comunicação teatral entre actor e espectador e localiza-se no nível pré-expressivo da *performance* do actor; a “presença dramática” consiste ainda na capacidade que este tem de atrair, na sua pré-expressividade, a atenção do espectador.

A pré-expressividade revela, assim, o nível de análise que contém e de onde decorrem os restantes componentes das chamadas técnicas extra-quotidianas do actor, dentro de um movimento dialógico entre os vários factores (Ruffini, 1986). Os investigadores apontaram a coexistência (ou mesmo a não diferenciação) que pode surgir entre os diferentes elementos em momentos específicos.

<sup>69</sup> Os encontros da ISTA foram em Bonn 1980; Volterra, 1981; Blois-Malakoff, 1985; Holstrebo, 1986; Salento, 1987, Bologna, 1990; Brecon Cardiff 1992; Londirna, 1994, in “A Tradição da Ista”, FILO, 1994.

<sup>70</sup> Esta postura não impediu a companhia do “Odin”, e da filosofia que preside ao “Terceiro Teatro”, de avançar com a dessacralização do teatro, que era um objectivo também de Artaud, no sentido de ser reservado apenas a alguns elementos pertencentes ao “reinado de artistas de elite”. Esta “dessacralização” não deve, no entanto, ser confundida com a “trivialização” do teatro (Pavis, 1997).

Um outro autor que se dedicou às questões transculturais do teatro, Taviani (1986), reforça a pessoa no centro do processo, ou o sentido ontológico em Antropologia Teatral, quando esclarece que um dos objectivos da investigação é alargar o campo de conhecimento dos actores identificando os elementos que caracterizam e fazem progredir a sua prática. Parte da premissa de que a “energia cénica”, ou a “segunda natureza” individual ao actor, tende a enriquecer-se através da criação da necessidade de “dilatado o campo da pessoa”, necessidade essa que pode ser em parte correspondida através do domínio de técnicas extra-quotidianas; Esta necessidade (que ultrapassa os limites da técnica) pode ser perspectivada “num contexto de condicionamentos sociais, de convenções teatrais, de mentalidades e de cultura. (...) Mas também pode ser encarada no contexto dos elementos que se mantêm constantes sob as mutações dos actores, das tradições e dos teatros.” (Taviani, 1986: 32).<sup>71</sup>

Barba (1986) identificou os princípios cuja dinâmica considera essencial à composição do fundamento biológico das “técnicas extraquotidianas” que regulam a *performance* do corpo artístico e o processo do actor, sob a óptica da “Procura de Contrários”. A descrição deste comportamento extra-quotidiano resulta na enumeração de princípios “pré-expressivos” apelidados de “princípios que retornam”. Resume esses princípios em três direcções principais: “1) A alteração do equilíbrio quotidiano e a procura de um equilíbrio precário ou “de luxo”; 2) a dinâmica das oposições;<sup>72</sup> 3) o uso de uma coerência incoerente.” (Barba, 1986b: 160).<sup>73</sup>

Segundo Marinis (1997), este último princípio, que foi adicionado mais tarde, engloba e resume os princípios anteriores, conferindo-lhe um estatuto de maior importância hierárquica. Cita Ruffini quando este afirma que a última lei se agrega a fim de explicitar a lógica que habita o universo ilógico do teatro, ou seja de:

“indicar que todos os modos ‘incoerentes’ (quer dizer, ilógicos em relação à esfera do quotidiano) que produzem a alteração do equilíbrio e da dinâmica das oposições devem ser empregados de forma ‘coerente’ – isto é, lógica em relação à esfera

<sup>71</sup> Taviani (1986) refere que uma abordagem transcultural de teatro deve estar atenta a equívocos anteriormente gerados entre os homens de teatro ocidentais e orientais que, a fim de serem evitados, necessitam de princípios de aproximação e de transformação.

<sup>72</sup> Consiste no princípio de que todo o movimento deve iniciar-se pela direcção oposta à que se dirige de forma a que o actor consiga conferir energia suficiente à sua própria acção. Às duas qualidades opostas de energia – dura ou ligeira – Barba chamou “Animus e Anima”, sem lhes atribuir conotação feminina ou masculina mas antes “qualidade de carga”.

<sup>73</sup> Num artigo mais recente, Barba (2007) foca esta questão.

‘ilógica’ do extraquotidiano.”

(Ruffini, 1986: 8)<sup>74</sup>

Noutro artigo, o mesmo autor aponta que estes princípios de orientação resultam de um processo e não de formas de funcionamento: “A alteração de equilíbrio, a dinâmica das oposições, o critério de condensação e/ ou de omissão são o resultado evidente deste processo e não simplesmente da sua base activa. Noutros termos, cada actor constrói o seu próprio processo de adaptação (ao meio-cena).” (Ruffini, 1986: 49).

Barba (1986), conferiu uma nova qualidade mental à pré-expressividade que não se dissocia do físico e que apelidou de “pré-expressivo mental”: corresponde a um “corpo dilatado”, mas também a uma “mente dilatada”, extraquotidiana. Desta noção destacam-se duas intenções: por um lado, transpor a dicotomia entre “físico” e “mental”, reforçando a indivisibilidade entre ambos no processo criativo e de actuação do actor. Por outro, enumerar elementos das técnicas extraquotidianas do actor igualmente presentes no encenador, ou autor/ actor nos momentos de composição dramaturgica.

Este conjunto de técnicas constitui uma pré-condição criativa de acesso à lógica que se estabelece dentro de um comportamento extraquotidiano de “pensar a história” e de a trabalhar dramaturgicamente; na sua base encontra-se o “princípio de negação”, ou o “princípio de desorientação voluntária”.<sup>75</sup> Implica também a noção de “presença” e “energia” ao remeter para a necessidade de captar a atenção do público ainda antes de iniciar a representação. “O que distingue o pensamento criativo é precisamente proceder por saltos, através de uma desorientação repentina que o obriga a reorganizar-se. É o pensamento em vida, nem rectilínea, nem unívoca.” (Barba, 1986b: 165).

Na dimensão extraquotidiana, o comportamento mental tem várias semelhanças com o comportamento físico, com rupturas improvisadas, jogos de contraste e oposições, com procedimentos específicos como a realização de metamorfoses, polifonias e amplificações, numa conjugação entre precisão e acaso, na perseguição de algo em potencial. A atitude de “pensar o pensamento”, proposta por Barba, está directamente relacionada com a descoberta criativa que domina a prática em AT:

“Pensar o pensamento implica desperdício, mudanças de direcção, ligações inesperadas entre níveis e contextos que antes não comunicavam, estradas que se cruzam e

<sup>74</sup> Marinis (1997) considera que, tanto no caso do “excedente energético” como no caso da “coerência incoerente”, estamos diante de dois super-princípios que orientam as normas do extraquotidiano.

<sup>75</sup> O “Princípio da Negação” assenta tanto numa dinâmica física, onde toda a acção energética tem início no seu contrário, como numa atitude mental (Barba, 1986).

que divergem. (...) Evidentemente que há o risco de cair no caos.” Mais adiante conclui que é a dialéctica entre ordem e desordem que permite captar a ordem assimétrica: “(...) é a dialéctica entre a ordem mecânica e a desordem, que nos conduz em direcção ao que os chineses chamam o “Li”, a ordem assimétrica e imprevisível que caracteriza a vida orgânica.” (Barba, 1986b: 170).

### 3.4.3 O Modelo de Investigação em Antropologia Teatral

Na perspectiva de AT a prática é desencadeadora da teoria. Surge como portadora de instrumentos de investigação-acção inovadores, que permitem a construção de teses que tentam estabelecer as bases de sustentação epistemológica que geram os seus vários conceitos.

No modelo da Antropologia Teatral – assumido como “quase-científico” –, a equipe de pesquisa insistiu em não confundir Antropologia Teatral com uma ciência, tendo argumentado que não procurava leis universais, mas apenas sistemas de orientação. Taviani (1986), nessa linha, acrescenta que a Antropologia Teatral se propõe criar espaços de investigação para o desenvolvimento de uma hermenêutica adequada ao estudo do “meio-cena”, cuja especificidade metodológica ultrapassa as interpretações globais convencionais da academia; sugere então que a pesquisa progrida numa estrutura assente em: “miríades de princípios, sistemas de orientação que (...) transcendem as abordagens técnicas singulares e as experiências individuais.” (*Ibid.*: 28); ultrapassam os convencionais “manuais de como fazer”, ou de “transmissão de técnicas”, transportando em si orientações que pretendem “submergir (*o artista*), paradoxalmente, sob um fluxo de exemplos díspares, para o persuadir de que existem algumas regras fundamentais que regressam constantemente sob formas diferentes em diferentes contextos artísticos” (*Ibid.*: 25). Taviani, influenciado pelo modelo proposto pelo antropólogo Clifford Gertz, apresenta a Antropologia Teatral como uma disciplina interpretativa em busca de significados e não de leis. Taviani inspirou-se também nos sistemas de pensamento da autoria de Arthur Koestler e Eisenstein; utilizou o termo “Hand Made Theories”, para denominar as teorias que se constroem a partir de alusões, sugestões e rupturas.

A forma como a ISTA desenvolveu a investigação divide-se em cinco partes:

1. O Tema eleito com área de investigação.

2. O Método de Investigação que conduz a investigação. (Nota: Nas primeiras era o treino, ultimamente é através de demonstrações.)

3. As Descobertas: ideias que decorrem das observações durante ateliers, ensaios ou treinos. Estas descobertas podem ser formais (como o nível pré-expressivo ou o comportamento extra-quotidiano), ou individuais (quando decorre de uma investigação de alguém em particular como aconteceu com Carreri (1985).

4. Confirmação das Descobertas, usando os mesmos métodos de observação e de experimentação. A confirmação surge com a observação repetida do mesmo fenómeno.

5. Aplicação das Descobertas: as descobertas deixam de ser o foco da investigação. Agora utilizam-se para analisar ou explorar outras coisas (como, por exemplo, os princípios do treino do Odin, aliados ao conceito do nível pré-expressivo, entre outros.)

(Watson, 2000)

Este modelo de investigação procurava identificar os elementos constitutivos da dinâmica dos processos do actor, dentro dos princípios pré-expressivos e transculturais que compõem a sua técnica. Os principais princípios operativos da pré-expressividade são energia, presença, segunda natureza, equilíbrio de luxo, oposição, equivalência, omissão, ligação corpo/ mente, dilatação, relação logos/ bios.

Taviani (1986) sistematiza em duas perspectivas a construção do “modelo de análise”:

– Não pretende enquadrar “princípios” mas antes “sistemas de orientação”, ou um “guia objectivo para um percurso pessoal”, que se condensam em “princípios de transformação”: os princípios aludem a um sistema fechado que incide mais no resultado do que no processo, enquanto os “sistemas de orientação” pressupõem que o Estudo incida num processo que varia de actor para actor e que este “sistema” seja flexível à sua individualidade. No entanto, esclarece que toda a transformação se arrisca a não se realizar se não se apoiar num “eixo fixo” apesar da mudança, que são afinal os “sistemas de orientação”.

– O Estudo deve reflectir, “princípios gerais”, mais do que “distinções históricas”: quando o que está em foco na investigação é o processo, então torna-se necessário que o modelo de análise reflecta prioritariamente sobre “princípios gerais e transculturais” que



estão na base da investigação do nível pré-expressivo do actor, dos diferentes aspectos da sua energia e dos seus processos, sem recorrer a distinções “(...) históricas e pessoais” que são importantes sobretudo quando se pretende validar um resultado.” (*Ibid*: 29). E argumenta que: “Podemos estudar como e porquê isto se produz sem esquecer que no teatro muitas outras coisas intervêm entre o actor e o espectador. Nunca nenhuma investigação pretende restringir a importância de tudo aquilo que ela não explora.” (Taviani, 1986: 27)

No entanto, Marinis (1997) põe em questão se as hipóteses formuladas em AT acerca de uma dimensão pré-expressiva estarem mais associados a categorias de ordem hermenêutica, ou de ordem operativa, ou seja, de o seu interesse nascer da sistematização e comprovação da universalidade dos princípios das técnicas extraquotidianas, ou se justificar como sendo um conjunto de bases pragmáticas de criação teatral. Questiona igualmente a ênfase dada ao actor oriental e a uma linguagem espectacular que lhe é específica, por oposição ao ocidental, perdendo-se nesse movimento a imparcialidade que deve ser a raiz do estudo empírico. Assim, e ao contrário do que Barba, juntamente com a equipe da ISTA, pressupôs numa fase inicial, estes princípios não se constituem “categorias *analíticas* ou *hermenêuticas* (o pré-expressivo como nível de análise)” que expliquem o funcionamento e que sejam constitutivas de todo e qualquer tipo de *performance* teatral, mas antes “categorias *operativas* (o pré-expressivo como nível da prática teatral)” úteis para conseguirem certos resultados práticos. A verificar-se o último cenário, Marinis considera que os princípios pré-expressivos se aproximam de “regras de boa formação”, ou de “regras de género e de poética” e que os seus postulados funcionam melhor nesse plano.

Watson (2000) sugere que, subjacente à crítica de falta de procedimentos científicos, se encontra uma maneira muito própria a Barba e a alguns dos seus colaboradores de abordarem os temas, nomeadamente através da utilização de metáforas em vez de um “tratamento intelectual tradicional de lógica dedutiva.” (*Ibid*: 44). As abordagens alternativas são geradoras de controvérsia e só recentemente foram mais aceites pelos cânones do discurso académico.

Os resultados da investigação em Antropologia Teatral e no ISTA ficaram plasmados na prática desenvolvida com o Odin Teatret. A técnica como auto-descoberta reflectiu-se nas produções do “performance text”, nas diferentes metodologias e reflexões de trabalho do actor e nas várias criações performativas.

### 3.4.4 Críticas à Antropologia Teatral

A abordagem em AT, quando se opôs ao racionalismo e ao positivismo semiológico, tornou-se fonte de debates (Pavis, 1997).

Levantaram-se algumas vozes contestatárias sobre o valor científico da metodologia utilizada, ou seja, do quanto esta não servia a investigação de novas categorias e variáveis enquadradas pelo processo de pesquisa proposto em Geertz, mas que se apropriava de uma adaptação desse enquadramento para a confirmação de categorias já identificadas anteriormente, sem o percurso científico necessário à sua emergência. Zarrilli (1988) foi um dos críticos de Barba com a publicação na *The Drama Review* do artigo “For Whom is the ‘Invisible’ Not Visible? Reflections on Representation in the Work of Eugenio Barba.” Barba (1988) teve oportunidade de esclarecer algumas questões que lhe foram lançadas nesse texto através do artigo publicado na mesma revista, “About the Visible and the Invisible in the Theatre and about ISTA in Particular.”, onde expõe a sua postura como investigador diante do objecto cénico.

Algumas críticas dirigidas à Antropologia Teatral foram:

– Pavis apontou alguma indefinição quanto à metodologia e ao processo de análise que está na origem das afirmações científicas, nomeadamente quando é feita uma análise “transcultural” descontextualizada, histórica e socialmente, o que leva a uma confusão do que se entende por “transcultural”, bem como sobre o instrumento de observação e os procedimentos científicos utilizados. A este propósito, afirmou que:

“no estudo do bios do actor, o que é necessário exactamente examinar e medir? Devemo-nos contentar com uma descrição morfológica e anatómica do corpo do actor? Devemos medir o trabalho dos músculos, o ritmo cardíaco, etc.? É preciso medicalizar a investigação teatral? Tais estudos foram desenvolvidos sem que os resultados possam ser relacionados com outras séries de factos, nomeadamente os elementos socioculturais.”

(Pavis, 1997:20)

– Pavis opôs-se também à fractura apontada por Barba entre um corpo quotidiano no seu ambiente cultural e um corpo performativo em ambiente artificial, já que, mesmo quando actua, o corpo do actor está impregnado da sua cultura de origem e da sua gestualidade quotidiana. O corte estabelecido entre vida e representação contrariaria todo o pensamento desenvolvido pelos sociólogos e antropólogos de “teatro=vida” (Shepherd e Wallis, 2004).

No entanto, Carlson (2004) considerou que antropólogos como Singer ou Bauman e criadores teatrais como Barba – apesar das suas diferentes perspectivas e áreas de investigação – têm em comum o facto de entenderem a *performance* como uma actividade extra-quotidiana, como afirma em grande parte das suas pesquisas. Resta saber se essa perspectiva não será o lançamento de um novo nível de análise.

Outros investigadores realçam uma contradição quanto ao espaço de liberdade de experimentação do actor, quando a figura do “mestre” oriental se impõe como referência para a procura do *ethos* do actor. Acresce o facto de que as figuras históricas, que inspiraram Barba, defendiam a criação teatral centralizada no director. Ou seja, é um formato operacional e estético de treino do actor que tem subjacente um modelo com um ascendente e poética que, forçosamente, influenciam o actor na sua expressão e no seu *ethos*: a hierarquia está patente, seja o modelo baseado nos “princípios que retornam”, ou outros.

Por fim, Schininà (2004a) assinalou que esse grupo de artistas se enclausurou de tal forma no treino de técnicas e de pesquisa teatral que os resultados atingidos não “comunicam” com quem não pertence a essa mesma comunidade de artistas. Curiosamente, nas suas práticas mais recentes de “Teatro Mundi” e de “Teatro de Interferência”, Barba integra práticas com algumas semelhanças com o *happening*, onde subsiste uma maior aproximação entre cultura, arte e vida.

Schechner (2002) refere que, independentemente das críticas a que possa estar sujeito, Barba sempre foi conseqüente com os objectivos da sua pesquisa. No entanto, esta não se pode enquadrar numa linha académica já que, ao pretender confirmar a universalidade do nível pré-expressivo, ou nível biológico, embate em questões de rigor de investigação. Nesta busca de universalidade, Schechner (*Ibid.*) aponta duas questões: por um lado, em termos de diversidade na observação e recolha de dados, a amostra deveria ser muito mais abrangente e não se limitar quase exclusivamente a *performances* de origem asiática (esquecendo outras como a africana); a partir daí, a investigação poderia ser desenvolvida com base na constituição de um corpo de perguntas que emergiria dessa observação e respectivas respostas. Schechner tem a convicção de que as similitudes encontradas, ou o nível bios, são apenas fruto da difusão cultural. Por outro lado, em termos teóricos, Barba não devia partir da sua própria visão do que é a “excelência teatral” e seleccionar apenas as exposições e demonstrações que coadjuvam a sua opinião; ao comparar as práticas ocidentais e orientais, as ilações são maioritariamente sujeitas a preferências e técnicas, que visam um determinado estilo de representação.

Shepherd e Wallis (2004) referem a determinação de Barba e Savarese em distinguirem Antropologia Cultural, Antropologia Física e Antropologia Teatral: Barba e Savarese consideravam esta última um “género” diferente dos dois anteriores, com um objecto de investigação próprio. Shepherd e Wallis (2004), a este respeito, dizem que, quando Barba e Savarese identificam o seu projecto como “o estudo do comportamento humano, não apenas no nível sócio-cultural, mas também no fisiológico” (*Ibid.*: 8), sem o saberem, estão a aludir aos primórdios da Antropologia. Estes autores concluem que a oposição não se estabelece em relação à Antropologia Cultural, mas antes em relação ao cultural. Concluem que em Barba e Savarese está subjacente a convergência entre drama estético e Antropologia e, como tal, sugerem que a Antropologia Teatral se enquadre na Etnografia da *Performance*. Deixam em suspenso a pergunta de como manter a consistência científica de uma área que tem por centro o Homem, quando esta é descontextualizada de factores culturais. Outra crítica alude ao risco de orientalismo, apesar da reciprocidade que preside aos encontros interculturais poder minimizar esse risco. Por fim, afirmam que Barba e Savarese se contradizem porque, apesar de recusarem a ilação de princípios universais, apresentaram uma alternativa de “princípios de orientação” que contém tendências igualmente universais.

Apesar das críticas tecidas à Antropologia Teatral, tanto Schechner, quanto Marinis, Pavis, ou Shepherd e Wallis são unânimes ao considerarem que a sua investigação foi muito frutífera para um intercâmbio entre Oriente e Ocidente, que vários autores e criadores teatrais se inspiraram tanto nos métodos expostos, quanto nos processos e técnicas de uma outra cultura: Barba representa uma referência incontornável no quadro da *performance* contemporânea.

### Notas Finais

Marinis, numa atitude conciliadora e sensata quanto à futura aplicação dos princípios, defende que:

“os princípios pré-expressivos (...) servem, ou melhor dizendo, *poderiam* servir ao actor, ao estudioso, sempre que se entendam e utilizem correctamente, sem uma excessiva sobrevalorização (provavelmente não constituem, pelo menos na sua formulação actual, as invariantes subjacentes ao funcionamento profundo a qualquer fenómeno teatral), mas também sem uma excessiva subvalorização (não se trata “só” – como também alguns têm insinuado – da poética do Odin e do seu director). Em

todo o caso, é indispensável que quem teoriza acerca da Antropologia Teatral *segundo* Barba faça um esforço por precisar melhor a natureza, o estatuto teórico e as funções dos princípios pré-expressivos.”

(Marinis, 1997: 89)

Oferece-nos igualmente com os seus princípios constitutivos uma base muito alargada de exploração da comunicação performativa e em que termos essa comunicação pode acontecer. Elementos pré-expressivos, como os já apontados anteriormente, podem assumir-se como estímulos a uma determinada poética teatral criativa e de acção, bem como constarem como variáveis de monitorização do processo de evolução de cada participante. Aliás, Oriolli (2007), um dos fundadores da Teatroterapia, apresenta uma abordagem das sessões de terapia teatral com base nas propostas psicofísicas de Barba, onde elenca rubricas de monitorização.

A Antropologia Teatral abre caminho para que esses princípios sejam uma boa orientação de operacionalização da arte teatral, mas também constitutivos de um processo de descoberta da pessoa numa acção interdialogica com a descoberta do *performer* em palco. Resta perceber se algumas das “leis pragmáticas” são também aplicáveis a criações teatrais com um universo de pessoas que não são actores, mas que pretendem transitar, ou transitaram, de não *performers* para *performers*. Salvaguardamos, no entanto, a necessidade de que estes princípios sejam traduzidos para uma plataforma específica à área dos não *performers* e que não subsista uma obrigatoriedade (ou pior: uma linearidade) na aplicação de todos eles.

### 3.5. Exemplos de Metodologias de Teatro para e com a Comunidade

Schechner (1988) afirma que as actividades em *performance* ultrapassam em grande parte o que existe em “Teatro Comunidade” e é comumente designado enquanto tal, tanto na Europa como na América. Acrescenta que as raízes do teatro na sua relação com a comunidade é merecedora de investigação científica e que o que é considerado como “movimento” na perspectiva ocidental tem correspondência em África e Ásia a géneros de teatro e de dança bastante difundidos nessas culturas. Aponta como exemplos de criadores de referência de trabalho performativo, com uma perspectiva e prática mais abrangente, nomes como Anna Halprin, Eugénio Barba ou Augusto Boal. De seguida traça-se um panorama das principais características de prática teatral destes últimos dois criadores<sup>76</sup>.

#### 3.5.1 Augusto Boal: Intervenção e Transformação

Augusto Boal (1983), de origem brasileira, tornou-se uma figura de referência no teatro na comunidade através do Teatro do Oprimido (TO). O seu objectivo é mudar a natureza das relações sociais e, consequentemente, o próprio tecido social. Promove a ideia do poder transformador do teatro na sociedade e no indivíduo, para que este se torne um sujeito activo, que intervém no percurso político da sociedade em que está inserido. Oferece instrumentos de libertação através da experimentação de jogos teatrais dirigidos a não actores (*Ibid.*), que favorecem o processo de consciencitização sobre injustiça social, relações de poder e opressão; estes métodos integram também técnicas de resolução de problemas, tanto ao nível social, como de grupo e individual (Boal, 1990). O TO tem por base a ideologia marxista de igualdade social. Sustenta a constante destabilização, mas de uma forma libertadora. O seu teatro valoriza a influência da realidade simbólica na realidade empírica. Nesta perspectiva, o TO é uma forma de arte que, ao assentar numa articulação particular entre narrativa e acontecimento, fornece mecanismos de ligação entre carga simbólica e actualidade (Boal, 1991).

Boal, e a sua companhia do Teatro Arena, desenvolveu, entre os anos 50 e 60 do século XX, modelos de teatro participatório, cujos espectáculos interactivos foram realizados

<sup>76</sup> Para mais informações sobre a prática do teatro comunidade e Teatro Popular consultar Schechter, J. (2003) *Popular Theatre: A Sourcebook*, London: Routledge.

fora do palco convencional, intervindo nos espaços públicos. Nesta forma de teatro é destacada a comunicação entre actores e audiência e a prevalência do processo sobre o produto. A abordagem tem sido alvo de actualizações fundamentais ao longo dos anos com um impacto forte em todo o mundo (Kuppers, 2007a).

Este modelo de teatro participatório tem como principal preocupação a ideia de dar voz aos mais fracos, de banir a apatia, de impedir a subjugação dos oprimidos pelo poder político, de inverter o domínio manipulador dos poderosos, de gerar a acção e transformar uma sociedade de injustiças e tiranias numa sociedade solidária e igualitária. Resgata para o Teatro Popular todo o tipo de manifestações que se relacionam com a forma, a cultura e a linguagem do povo. Bernardi (2004) cita os seguintes exemplos como inspiradores das exhibições de TO:

“as tradições festivas, as escolas de samba, os coros, os dialectos e línguas dos oprimidos, o folclore, a superstição, os cantos, as fábulas, os jogos, a vida de Cristo e a Bíblia, por fim, o teatro clássico relido à luz da libertação. Tudo, forma e conteúdos, deve favorecer a tomada de consciência e a acção, a organização, a vida e a luta dos oprimidos.”

(Bernardi, 2004: 51)

No entanto, ao longo do tempo e consoante os países e culturas onde Boal interveio, a ideia de opressão foi-se complexificando no que se constitui o “Opressor Exterior” e o “Opressor Interior”; a passagem de um para outro está ligada à aplicação das técnicas dos primórdios do TO em sociedades onde dificilmente se identifica a origem da opressão, já que esta não se manifesta de forma evidente. Essa constatação resultou da experiência de Boal no continente europeu e nos Estados Unidos. Se, nas sociedades de países da América Latina, surgiam questões como a falta de liberdade de expressão, a coerção física, a pobreza, ou a tirania sobre os mais fracos, naquelas do Ocidente europeu e dos Estados Unidos surgiam outras questões, como a alienação, o isolamento, a solidão e o conformismo social, que impediam o desenvolvimento de uma sociedade participativa assente em princípios humanitários. Ou seja, nestas últimas, apesar dos princípios de direito social estarem mais implementados, mantinha-se (e mantém-se) a manipulação de mentalidades. Consequentemente, assiste-se à continuação das discrepâncias a nível económico, com impacto na capacidade de uma pessoa fazer ouvir a sua voz, no acesso à decisão política sobre o rumo das nações, ou de acesso aos direitos essenciais, como educação, saúde e

cultura: estas clivagens perpetuam a inacção e a continuação de domínio de uns sobre os outros. A fim de responder a esta vertente individual, o TO desenvolveu um repertório terapêutico, cuja perspectiva, durante certo tempo, contagiou a estrutura das outras técnicas (Shutzman e Cohen-Cruz, 1994). Boal (1990) tinha como linha orientadora que a alteração de regimes políticos, ou a emancipação do domínio psico-social enraizado no indivíduo, teria de ser iniciada e perpetrada pelo próprio “oprimido”, de forma fisicalizada e em acção. Nesta linha, defende que a arte se pode descobrir através da exploração da própria criatividade, que através da descoberta da criatividade se descobre o poder que reside em nós próprios e, por fim, a forma de exercer esse poder na construção do ideal comunitário.

### 3.5.1.1 Modelos de Acção e Influências Teóricas no Teatro do Oprimido

Como homem de teatro que era, Boal desenvolveu, no âmbito do Teatro do Oprimido, exercícios para actores e não-actores, que posteriormente compilou num dos seus mais importantes livros, “200 Exercícios e jogos para o Actor e o Não-Actor, com Vontade de dizer Algo Através do Teatro” (1983). Pretendiam integrar técnicas facilmente replicáveis, de forma a poderem ser adaptadas a diferentes contextos.

O TO, na perseguição desses propósitos, destacou-se ao criar modelos (“transitivos”) práticos, através de sistemas de actuação elementares, onde foi relevante a selecção de conteúdos e discursos do interesse de todos. Estes modelos pretendiam evidenciar-se como “momentos transitivos”, mais do que como “modelos intransitivos” (Schutzman e Cohen-Cruz, 1994). Daí a noção de “transitivo” associada à flexibilidade, já que é precisamente a reprodução “intransitiva” – que se cristaliza e não transita – que leva à acomodação. Nesta perspectiva, a sua aplicação foi muito abrangente, com impacto em várias áreas como a educação, o teatro e comunidade, a Animação Teatral, entre outras.

Muitos destes jogos, por sua vez, desdobravam-se e reagrupavam-se em metodologias e conceitos mais adequados à situação particular em que eram implementados, que deram origem a diferentes modalidades de onde se destacam o “Teatro do Invisível”, o “Teatro Imagem”, o “Teatro Fórum”, ou o “Teatro Legislativo”. As técnicas de desenvolvimento do espectáculo assentam na linguagem corporal e na metáfora. A sua prática é orientada por qualidades de jogo teatral não convencional, a animação mobilizadora da participação, o carácter interactivo e os temas significativos.

Dilui a linha tradicionalmente demarcada entre o actor e o espectador, em que são factores importantes a manifestação de comunalidades entre actores e não-actores, ou a

evidenciação da acessibilidade ao acto de representar. Estas questões estiveram na da criação de estratégias facilitadoras à participação do espectador e da desmistificação da especialização do actor, dentro do que Boal apelidou de “espect-actor”. Cohen-Cruz (1994) é de opinião que o TO vai mais longe ao incluir o espectador como um activo colaborador artístico: tem por princípio que a criatividade do actor não deve ser canalizada apenas para a interpretação, mas também para a co-autoria, ou co-encenação. Esta inclusão é o que Boal considera ser uma influência de Brecht, ou ainda de manifestações culturais festivas como o Carnaval.

Outros dos seus conceitos-chave são: o anti-modelo, o polícia na cabeça, a dinamização, a Dramaturgia Simultânea, a Aprendizagem Transitiva e a Aprendizagem Intransitiva, o *Joker*, o Sistema do *Joker*, o Arco-Íris do Desejo (Schutzman e Cohen-Cruz, 1994).

As sessões dividiam-se usualmente em três etapas: informação, jogos e exercícios estruturados (Kuppers, 2007a). Têm em comum estratégias e actividades que envolvem directamente a audiência no espectáculo: seja por curtos exercícios que mobilizam o público para o que está em vias de se realizar; seja por propostas que partem dos membros do público a serem desenvolvidas pelos actores “em palco”; seja pela intervenção directa de um ou mais membros do público na acção que se desenrola diante de si, onde o não-actor, agora actor, tem a oportunidade de alterar o curso dessa acção dentro do que, com base numa visão crítica do acontecimento, considera nessa situação mais pertinente em termos relacionais, sociais e ideológicos. Nomeadamente no Teatro Fórum, as acções teatrais propostas têm um paralelo directo com histórias sociais de opressão, de manipulação de perspectivas e de construções mentais que, de alguma forma, habitam a realidade dos membros do público. No entanto, Boal considera que o potencial do Teatro Fórum não reside apenas no conteúdo da situação mas, sobretudo, na inversão de papéis sociais convencionais:

“Desde o primeiro momento, a primeira transgressão, quando o espect-actor diz “Stop!” o espectador desloca-se do papel de assistente passivo. Profana o altar onde os padres dizem a missa, ele próprio dinamiza-a. Quando este espectador sobe ao palco para oferecer uma alternativa, seja ela boa ou má não importa – o que ele está a mostrar é que nenhum modelo de comportamento é único, há sempre alternativas.”

(Taussig e Schechner, 1990: 27)

Esclarece acerca do Teatro Fórum que uma das principais características reside na desconstrução da peça proposta pelos artistas, para a sua posterior construção e modificação através dos contributos do colectivo. É neste processo que emerge a aprendizagem pedagógica em colectivo, que difere da aprendizagem didáctica (Boal, 1982).

### **Influência de Paulo Freire**

Em termos conceptuais, a abordagem de TO tem principal inspiração em Paulo Freire (1975). Freire sintetizou a sua perspectiva de “educação como prática da liberdade” no livro *Pedagogia do Oprimido*, onde enuncia o papel do educador do seguinte modo: “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipa, interdisciplinar este universo temático (dos temas geradores), recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu.” (Freire, 1975: 146).

O seu sistema, que se desenrolava em espaços não oficiais, surgiu como resposta à necessidade de alfabetização dos camponeses, bem como à situação de marginalização e opressão em que se encontrava um grande número de populações desfavorecidas. Na base da “Pedagogia do Oprimido”, estão conceitos como consciencitização, dialogicidade, <sup>77</sup>empowerment e transformação, que reforçam a sua convicção de que os homens só se libertam em comunhão (Torres, 1980).

Profundamente influenciado pelo pensamento de Karl Marx e a noção de “praxis social”, de filósofos como Lucien Goldman, Freire elaborou modelos de pedagogia activa através dos quais as abordagens normalizadoras e autoritárias de aprendizagem, encaradas como concepções “bancárias” da educação utilizadas como instrumento de opressão, eram substituídas por outras participatórias e críticas, onde as pessoas eram encorajadas a manifestar os seus pensamentos e a trocar ideias.

Tinha a convicção de que os indivíduos oprimidos continham o potencial de transformar as situações que os limitavam, e as estruturas coercivas em que estavam submersos, em outras mais favoráveis a todos. Defendia que a passividade era alimentada pela situação de poder do opressor e pela visão depreciativa que perpetuava junto do oprimido, em que este, ao sentimento de medo, acrescentava a interiorização da imagem de inferioridade. Esta relação de prepotência fomentava a aceitação de discrepâncias sociais e de hierarquias, a ausência de conhecimento e a presença de comportamento acrítico por parte

<sup>77</sup> Denominado “empoderamento” em língua brasileira. Por não ser pacífica esta tradução em termos linguísticos, optou-se por manter, ao longo do texto, o termo em inglês.

dos mais desempoderados. Através da “consciencitização” de que estava imbuído o método proposto por Freire, as populações eram estimuladas a envolverem-se no seu próprio processo de libertação, através da aquisição de instrumentos de análise crítica e de acção; este processo estava alicerçado na ideologia da luta de classes e da solidariedade necessárias à inversão da situação de desvantagem e transformação da sociedade. Através do gerar colectivo das situações-problema e da sua interrogação, os grupos locais tornavam-se os principais pivôs de identificação de problemas, de resistência e transformação social; a sua metodologia operava de modo a realçar as contradições existentes, que se tinham tornado invisíveis através do manejo de poder e conhecimento, perpetrado no regime hegemónico. Simultaneamente, debruçava-se sobre o significado desse poder e que mecanismos activavam no seu funcionamento (Guba e Lincoln, 1994).

Partindo da ideia de que a educação se devia debruçar sobre o processo e a busca dialogada desse processo e respectivos temas – mais do que sobre a obtenção de resultados quantificáveis –, avançou com a noção de “temas geradores, ou temática significativa” (Freire, 1967) que, por sua vez, servia o processo de descodificação da realidade e de percepção de um novo conhecimento (Kamberlis e Dimitriadis, 2005). Ainda a este propósito, propôs uma metodologia de investigação e de aproximação aos camponeses, através da recolha etnográfica informal de detalhes apenas aparentemente menos importantes, sugerida pelo sociólogo Wright Wills (Freire, 1975).

### **Influência da Psicoterapia de Moreno**

Tornou-se evidente que apesar, do espírito democrático subjacente às sociedades da Europa e da América do Norte, os sujeitos se mantinham distantes no que respeitava a envolverem-se num espírito de colectivo ou em terem uma voz. Boal concluiu que existia uma opressão que não era explícita e vinda do exterior: esta forma de opressão com a qual se deparava era mais subtil e interiorizada. Resultava, por um lado, de valores conservadores enraizados, que convidavam à comodificação e, por outro, de relações estereotipadas que acabavam por se constituir dogmas de moral e comportamento. Este tipo de mentalidade, postura social e atitudes era transmitido ao longo da vida por pais, pares, professores, *media*, de tal modo que, sub-repticiamente, direccionava e limitava as acções do sujeito (“o polícia na cabeça”). Boal (1990), sob a influência de sua mulher, adquiriu novas perspectivas sobre a pertinência da Psicoterapia de Moreno nesse tipo de situação. A visão de Moreno levou-o a considerar as realidades interiores e psíquicas do indivíduo como um dado fundamental nos

processos de trabalho. Na base estava a convicção de que, sendo o teatro e a vida conflitos, o objectivo seria transitar da situação de indiferença para a de humanidade, da situação de monólogo para o restabelecimento do diálogo.

Defendia que a integração das realidades da vida psíquica era incontornável como suporte à acção do sujeito na mudança do mundo, de si mesmo e da relação com esse mundo: tanto os aspectos sociais, como os da vida interior, eram essenciais e complementavam-se no processo de activação de mecanismos de acção do sujeito na sua emancipação, solidariedade e transformação social. Chegou à importante conclusão de que a terapia e o teatro se sobrepunham, o que proporcionou um novo rumo à sua pesquisa, que se revelou mais adequado aos grupos a que se dirigia (Feldhendler, 1994). No entanto, faz uma distinção entre terapia tradicional e aquela que preside ao TO, nomeadamente na relação que se estabelece entre terapeuta e cliente; no foco em tarefas de cura e/ ou alívio de sofrimento, ou outros sintomas de desordem emocional; no estabelecimento de um tempo pré-definido para o processo de recuperação. A abordagem de Boal centra-se, sobretudo, no potencial terapêutico de ordem político-social, de transformação das relações entre o indivíduo e a sociedade. Considera que o interesse do efeito terapêutico do teatro reside na dinâmica de ver e ser visto que possibilita novas representações<sup>78</sup> de si mesmo e do outro; este processo, ao activar uma mudança de perspectivas, cria o espaço para a emergência e manifestação de desejos de mudança.

É através do método de teatro e terapia e da ocorrência do “espaço estético” que a mudança e a “re-criação” do quotidiano têm lugar. Este conceito tem semelhanças com o *locus nascendi* de Moreno, ou o “espaço transicional” de Winnicott (1951), onde persiste a alteridade constante entre ficção e realidade. O espaço estético funda-se no local específico ao acontecimento teatral, de “re-presentação”, com o potencial de equacionar os efeitos e interações dessa recriação, à medida que esta vai emergindo e tomando forma. O processo criativo, a experimentação, a concretização da acção e as várias alternativas de transformação constituem-se elementos que despoletam a postura crítica e, conseqüentemente, a mudança de comportamento. Boal define do seguinte modo o espaço estético: “O espaço estético existe todas as vezes que existe separação entre o espaço do actor e o do espectador, ou a dissociação de dois tempos. (...) Coincidimos com nós próprios

---

<sup>78</sup> Representação é entendida neste contexto no seu sentido mais abrangente: não apenas verbal ou visual, mas também como produto de uma ideologia, num vasto esquema que justifica a percepção do mundo envolvente, as suas trocas, relações e comportamento (Denzin e Lincoln, 2005).

se, no presente em que vivemos, integramos a recordação do passado e a imaginação do futuro” (Boal, 1990: 28). Segundo Boal, o espaço estético contém a mesma plasticidade dos sonhos, pela simultaneidade da ficção e da realidade, pela interligação entre memória e imaginação, pela possibilidade de descoberta, condensação e transformação do espaço, do tempo, das pessoas e dos objectos. Afirma ainda que é o espaço estético que confere ao teatro as propriedades que o tornam forma de conhecimento: “O espaço estético possui propriedades gnoseológicas, quer dizer, propriedades que estimulam o saber e a descoberta, o conhecimento e o reconhecimento.” (*Ibid.*: 29). Aponta igualmente que é no espaço estético que emerge a dicotomia do actor, onde a pessoa que representa é simultaneamente o personagem representado e onde as emoções que representa se tornam experiências reais: “O espaço estético é dicotómico e cria a dicotomia, e todos aqueles que o penetram tornam-se dicotómicos.” (*Ibid.*: 33). Por fim, assinala a sua qualidade telemicroscópica, ou a faculdade de alterar escalas e distâncias. Dá particular relevância ao envolvimento sensorial que acontece no actor nesse espaço, já que é através dos sentidos e não através dos mecanismos de racionalização que a experiência se torna significativa e é validada. É através do encontro entre a realidade subjectiva e a realidade objectiva – que acontece na acção em cena – que é criado um espaço de aprendizagem e transformação:

“O desdobraimento, que com certeza é também possível noutros espaços, é aqui, em cena, inevitável, intenso: estético. Estes processos de conhecimento, esta terapia específica, artística, são constituídos não apenas por ideias, mas também por emoções e sensações. O teatro é uma terapia na qual entramos de corpo e alma, soma e psique.”

(Boal, 1990: 40)

Nesta perspectiva, é no encontro entre “soma e psique” que o sujeito se torna protagonista activo no caminho a dar à sua vida, em *performer* com voz própria na transformação da sociedade.

Opõe-se à catarse proposta em Aristóteles, de identificação com o herói da tragédia que considera purificar a necessidade de mudança, onde a frustração dá lugar a um sentimento temporário de alívio e tranquilização; esse sentimento em nada colabora com a necessidade de urgência de transgressão, ao contrário, anestesias essa necessidade. Propõe a catarse da acção que contém a dinâmica de libertação, pela purga daquilo que impede o indivíduo de agir. Faz um paralelismo com a catarse médica pelo expelir do veneno que foi

introduzido no corpo: “Se você toma um veneno, precisa de algo para o expelir. A catarse no sentido médico é para você se purificar de algo introduzido no seu corpo, ou produzido pelo seu corpo. Claro que neste sentido estou a favor, você tem que se desembaraçar do que lhe faz mal.” (Taussig e Schechner, 1994: 27). A catarse defendida por Boal consiste em que tanto o sujeito como o público ultrapassem os medos e bloqueios que impedem que se sintam estimulados a participar na subversão de estruturas sociais de coerção.

### 3.5.1.2 Relação com o Novo Teatro e a *Avant Garde*

Boal (2000), no seu percurso enquanto fazedor de teatro, teve acesso a fontes muito diferenciadas que foram formando o seu sistema. Até que ponto foi precursor ou seguidor de algumas das técnicas que mais o afirmam não é um tema pacífico. No início da sua carreira profissional de teatro, a sua estada em Nova Iorque deu-lhe a oportunidade de esboçar o que viria a constituir-se as bases teórico-práticas do Teatro do Oprimido. O facto de ter estudado dramaturgia, nomeadamente com Norris Houghton e John Gassner, alertou-o para a gratuidade do teatro comercial, o seu efeito alienatório e a necessidade de intervenção na comunidade com causas sociais; foi ainda no “Actor’s Studio” que tomou contacto com “O Método”, com inspiração em Stanislavsky, de onde retirou aprendizagens sobre a “natureza humana” e a sua relação com o actor e entrevistou igualmente a actualidade e o potencial da reelaboração de autores clássicos. Teve também acesso às abordagens a técnicas de improvisação inclusivas de Viola Spolin e de Paul Sills, que sustentaram a sua Dramaturgia Simultânea e o “espect-actor”, entre outros jogos e exercícios presentes no teatro participatório. Mas foi ao experienciar práticas e acontecimentos protagonizados por grupos do movimento de *avant garde* americana – como o Federal Theatre Project –, que promoviam a técnica de “Living Newspaper” de Brecht, que surgiu muito do material que posteriormente seria adaptado ao Teatro Jornal, Teatro Fórum e à figura do *Joker* (Hundley, 2006).

De Brecht recuperou a participação activa do público na análise da fábula, na afirmação da mensagem política contida nas situações dramáticas, na subversão social através do teatro, na transgressão e reinvenção das normas teatrais; em termos técnicos e de dramaturgia, reviu a noção de distanciamento e o desenvolvimento de personagens-tipo, mais do que aquelas psicologicamente credíveis (Teixeira, 2007).

Uma das inovações deste teatro surge ao contrariar a tendência tradicional de distribuição de papéis específicos aos vários intervenientes da criação: no Teatro Fórum,

esses papéis vão sendo alternados, já que não muda apenas o personagem, mas também quem assume “o papel de “dramaturgo”, de “actor” ou de “director””. (Taussig e Schechner, 1994: 25).

Vários autores (Marinis, 1988; Carlson, 1996; Milling e Ley, 2001; Schutzman e Cohen-Cruz, 1994) esboçam a opinião de que as propostas de Boal se enquadram no movimento teatral que caracterizou o teatro nos anos 60 e 70 do século XX, de activismo artístico com enfoque em questões sociais de Teatro Alternativo, numa designação de Kershaw (2001), ou Novo Teatro, apelidação recuperada por Marinis (1988). Em termos ideológicos, um dos principais objectivos é a forte ligação entre o teatro e a reivindicação política, ou seja, a afirmação da sua função social, próxima dos públicos a que se dirige. As produções tendem a ser ecléticas, constituídas por cenas independentes entre si, relacionando-se unicamente através do tema (Hundley, 2006). Têm também em comum preocupações com a essência do evento teatral, o envolvimento entre actor e público, a recusa da estética teatral gratuita, ao naturalismo ou à realização das apresentações em espaços fechados circunscritos ao “grande” teatro. Dado que pretende interferir na rotina das pessoas e dos grupos, o TO pode surgir em qualquer lugar, praça, ou situação, num envolvimento imediato dos presentes, de que é exemplo o Teatro do Invisível. Tanto neste, como noutros formatos, o despojamento da cena é fundamental. Entre Taussig e Schechner (1994), em entrevista a Boal, fica implícito que o TO se insere na corrente pós-modernista de evento performativo, nomeadamente pela fragmentação que compõe os seus espectáculos e pelas alternativas ilimitadas que projecta.

### 3.5.1.3 Fragilidades na Adaptação do Teatro do Oprimido

Schutzman e Cohen-Cruz (1994) admitem que são muitas as questões levantadas na aplicação do TO. No entanto, consideram que são questões obrigatórias e que um contributo essencial para a sua actualização e flexibilização aos desafios éticos e políticos da contemporaneidade. Algumas delas são:

“Quem pode ou não facilitar o trabalho político em direcção à mudança social? Sob que condições (históricas, ambientais, psicodinâmicas, etc.) funcionam estas técnicas? Que critérios determinam se estas técnicas “funcionam” ou não? Qual é a relação entre desenvolvimento pessoal e mudança social? Quais as dinâmicas de poder que constituem os métodos/ formas teatrais de TO e como é que subvertem e/ ou sustentam estruturas tradicionais de poder? Que colisões interculturais teve de

levantar este conjunto de técnicas de forma a sobreviver? Em que formas sobrevive e com que propósito?” (Schutzman e Cohen-Cruz, 1994: 6)

Milling e Lay (2001) contestam vários aspectos do livro “Teatro do Oprimido”. Apontam, por exemplo, a passagem em que Boal afirma que todo o teatro é forçosamente político, mas também que só se pode considerar político quando quebra as leis do teatro “contemplativo” e se assume, então, como teatro participatório. Diante da confusão gerada por duas afirmações opostas, as autoras realçam a sua contradição, natureza determinista e limitação de alternativas:

“Uma estrita interpretação da fórmula de Boal teria de insistir em que o teatro só pode ser “político” neste segundo sentido, quando as “leis” lhe permitem que assim seja, já que deve “obedecer-lhes rigorosamente”. Isto é inevitavelmente problemático, pois sugere determinismo mais do que escolha activa. Parece exigir igualmente uma séria análise do que são estas leis, e como operam.”

(Milling e Lay, 2001: 150)

Fischer (1994) foca o risco de banalização ao cair num ciclo fechado que se dirige aos que já estão sensíveis aos temas, sem que subsista deste modo uma “verdadeira” transformação. Nesta mesma direcção, constatou a existência de audiências homogéneas que não complexificam as diferenças, já que as soluções surgem em torno de um colectivo que tem interesses comuns e preocupações idênticas. Aponta também a questão da especialização do actor: apesar de Boal defender a existência de não-especialistas na divulgação e operacionalização das técnicas de TO, a autora, através da sua prática e da informação recolhida noutros grupos de Teatro Fórum, deparou-se com a falta de treino teatral que se reflectia na dificuldade em manter o personagem durante a improvisação ou, ainda, em sustentar a *performance* após o desaparecimento dos sentimentos que a exaltavam.

Wilkinson e Kitzinger (2010) debruçam-se sobre os limites da representação e auto-representação durante as sessões de TO, ou até que ponto nestas sessões é criado um ambiente suficientemente seguro para que os indivíduos que são detentores da história – em primeira mão – se sintam motivados em a partilhar e em auto-representar-se; acontece que, em vez disso, algumas das vezes remetem-se para o silêncio e a “sua história” é sujeita à interpretação enviesada de quem – com menos timidez – a “representa”.



Rahnema (2010) denuncia alguma arrogância em perseguir a ideia de “empoderamento” dos mais desfavorecidos, de dar voz a quem não a tem, quando se transportam certezas e *a priori* sobre o grupo. Esclarece que:

“Quando A considera essencial que B seja “empoderado”, A assume não só que B não tem poder – ou não tem o tipo certo de poder –, mas também que A tem a forma secreta de um poder no qual B tem de ser iniciado. Na ideologia participatória corrente, esta fórmula é, de facto, nada mais do que uma versão revista de poder de Estado, ou do que podia ser chamado poder do medo. (...) O seu (do grupo) é um poder diferente que nem sempre é percebido como tal, e que não pode ser actualizado da mesma maneira, mas que, no entanto, é bastante real em variadas maneiras.”

(Rahnema, 2010: 143)

Kemmis e McTaggart (2005) mostram-se cautelosos quanto a uma perspectiva ideológica de *empowerment*, assente na luta de classes sociais, que não acolhe outras implicações presentes nas teorias da esfera pública e da esfera privada de Habermas. Sustêm que o *empowerment* se baseia no “(...) poder comunicativo desenvolvido nas esferas públicas, através de acções comunicativas e do discurso público. Nesta perspectiva, o alvo do *empowerment* é racional e ajusta decisões e acções que são consideradas legítimas por aqueles envolvidos e afectados.” (Kemmis e McTaggart, 2005: 569)

Thompson (2009) expõe alguns contra-sensos do “espectáculo da injúria” e da forma pouco interpeladora como situações de sofrimento e de desigualdade são denunciadas, sobretudo se se pretende estabelecer uma relação de proximidade com “o outro” e gerar solidariedade. Mostra-se em desacordo com a aplicação “pura” do teatro de Boal em contextos onde a sua estrutura está desfasada dos componentes culturais desses contextos, como acontece em alguns países de África.

A propósito do risco de o animador criar no grupo expectativas demasiado altas, ou de gerar uma ambição irrealista de salvar o mundo, Plastow (1998) foca o efeito “desempoderador” que pode sobrevir desse ímpeto; sugere que, em vez disso, o animador deve estimular a colaboração para a mudança dos seus próprios mundos. Aponta igualmente que podem ser contraproducentes perspectivas demasiado simplificadas das classes sociais, ou de como se estabelece a relação entre opressor e oprimido.

John Fletcher (2003) é de opinião que, numa sociedade em que não é “visível” um opressor comum e concreto, torna-se extremamente difícil mapear a acção política em direcção a uma utopia partilhada; outra dificuldade reside no facto de o mesmo indivíduo poder assumir alternadamente o papel de opressor e de oprimido.

### 3.5.1.4 Influência no Teatro e Comunidade

Boal foi uma das figuras que mais favoreceu a expansão do Teatro e Comunidade no que se refere a propostas concretas de metodologias flexíveis e inclusivas, em grupos e populações de diferentes origens. Os benefícios do TO decorrem das técnicas que promove e da filosofia que o anima. Vários profissionais de teatro na comunidade (Kuppers, Felhendler, Cohen-Cruz, Campbell, Schinà, Bernardi) consideram que as várias técnicas são de usos múltiplos, flexíveis a adaptações a situações específicas, ou ainda ao estilo de quem as utiliza. Estas foram algumas das razões que favoreceram o efeito multiplicador e a divulgação tanto das modalidades como dos princípios de justiça, emancipação e igualdade de direitos de que o TO está imbuído.

O *ethos* da sua teoria tornou-se estruturante na emergência de práticas que se actualizaram e que integram algumas das técnicas do TO. No entanto, alguns teórico-práticos, apesar de considerarem as propostas de Boal fundamentais para a emergência do Teatro na Comunidade e de continuarem receptivos à utilização das suas técnicas, são mais cépticos quanto à sua filosofia, ou aos conceitos que lhes estão na base. A título de exemplo, valorizam o enorme potencial de constituição do grupo, a rápida organicidade com que se constrói a metáfora, ou a utilização imediata e eficaz do corpo no jogo teatral, mas não participam da crítica à integração de elementos de fantasia e demais elementos estéticos (Nicholson, 2005).

As práticas estão bastante difundidas na dinamização de públicos em diversas áreas, como seja a Animação Sociocultural, a Animação Teatral em Espanha e Itália, o Théâtre Action em França e na Bélgica, o Theatre Education em Inglaterra e todo um movimento em expansão no Brasil (Marcia Pompeo Nogueira, Beatriz Cabral, Ingrid Koudela, Paul Heritage).

### Notas Finais

O TO é testemunho da capacidade de cruzamento entre o bom profissional activo de teatro – conhecedor de modelos, práticas e teorias contemporâneas em diferentes áreas,

desde a encenação, à interpretação ou à dramaturgia, e sensível à arte do quotidiano – e o bom profissional activo da aplicação de teatro entre não-profissionais: é na comunidade, e com ela, que desenvolve essa prática e saber em *performance*. Como já aludimos anteriormente, no TO não é certo que os conteúdos se desenvolvam “através” da comunidade: a acontecer, os contextos teriam de ter maior relevo do que a mensagem política, ou alvos pré-determinados que se pretendem atingir no grupo. Definitivamente, a prática de Boal, e toda a herança que deixou à humanidade, abre caminho para o esbatimento de fronteiras entre teatro profissional e teatro e comunidade e também para a construção de um paradigma social assente na solidariedade e no potencial transformador da *performance*.

Cohen-Cruz está convicta de que as ambições políticas e sociais do TO continuam a nutrir muitas práticas entre os profissionais de teatro, enquanto activistas artísticos e comunitários, sendo que cabe a esses especialistas actualizar a herança que Boal deixou, adequando-a à contemporaneidade e aos contextos onde é aplicada: “TO (...) necessita de novos *sites*, infunde múltiplas fases do processo teatral e expande os papéis do actor e do espectador. Num tempo marcado pela crença de que não existe nada de novo em arte, (...), pode estar a erguer-se a hibridez interdisciplinar.” (Cohen-Cruz, 1994: 122).

### 3.5.2 Eugénio Barba: a Troca e o Processo no Actor

A postura intercultural, incrementada em grande parte por Barba, influenciou muitas das práticas e teorias teatrais contemporâneas que, por sua vez, se reflectiram no trabalho com a comunidade.

Marinis (1997) afirma que as perspectivas de Barba sobre o teatro, o actor e os seus processos integram-se no movimento do Novo Teatro e apresentam-se como alternativas conceptuais e de intervenção social e cultural. Schechner (2000) refere que Barba não deve ser colocado sob a influência de uma corrente específica do teatro, já que integra no seu trabalho muitas das várias tendências do Teatro de Vanguarda.

Já focámos anteriormente o âmbito da pesquisa teatral na qual Barba foi uma figura de destaque. Nessa pesquisa podem-se identificar três áreas principais:

– A Antropologia Teatral, que foi foco de estudo neste capítulo, centrada na sistematização de “princípios de orientação” acerca da actuação do actor e do acto performativo, procura estabelecer o princípio biológico do corpo “extra-quotidiano” do actor, com base na “pré-expressividade” numa “abordagem etnológica” (Pavis, 1997: 19).

Para demonstrar a validade de alguns elementos operativos da “pré-expressividade” e proceder à análise dos elementos constitutivos do processo dos actores, desenvolveram-se laboratórios criativos diante de um conjunto de investigadores colaboradores da ISTA (Barba e Savarese: 1985).

– A aplicação prática a actores e nas produções artísticas do Odin Teatret de princípios e metodologias de Antropologia Teatral, que decorrem das observações e experimentação com base nas tendências no teatro ocidental contemporâneo e do teatro oriental tradicional (Barba, 1989).

– O “Terceiro Teatro”, que pretende formar uma rede entre grupos com uma preocupação sobre a função social do teatro e preservar importantes princípios de intervenção na comunidade, como a valorização da relação com o contexto, ou a integração de significados culturais. Estes grupos constituem-se propostas alternativas de colectivo artístico e estão associados à experimentação teatral. Colocam-se à margem da acomodação que subsiste à elite cultural (quer esta tenha índole vanguardista, ou não), não sendo institucionalmente reconhecidos como detentores de carácter profissional (Watson, 2000).<sup>79</sup>

É transversal e fundamental em qualquer uma destas áreas a interculturalidade como território de investigação, interrogação e exploração. A esse propósito, Barba afirma que o encontro entre Oriente e Ocidente gerou dinâmicas enriquecedoras às várias perspectivas de origem:

“No reencontro entre Oriente-Occidente, a sedução, a imitação, as trocas são recíprocas. Várias vezes invejámos nos orientais um saber teatral que transmite de geração em geração a obra de arte viva que é o actor; por sua vez, eles invejaram no nosso teatro a capacidade de afrontar temas renovados sem fim, de acordo com a época, acrescentando variantes aos textos da tradição por via de interpretações pessoais que têm frequentemente a energia da conquista formal e ideológica.”

(Barba, 1989 : 19)

<sup>79</sup> Um dos produtos recentes desta tendência é o “Teatro como Interferência”, de Barba, com referência no site do Odin Teatret: [www.odinteatret.com](http://www.odinteatret.com) e no artigo de Dan Olsen, “A Survey of Some International Projects in Response to Ideological Constraints”, apresentado em 2009 na Conferência da International Federation of Theatre Research (IFTR) em Lisboa, Portugal.

### 3.5.2.1 Influências Teórico Práticas em Barba

Como referências de fazedores de teatro ocidental do século XX, encontram-se Stanislavsky e a procura da interioridade e verdade no jogo do actor, Meyerhold e o conceito de “ciclo de actuação” e exploração das acções físicas, Artaud e o retorno às origens e ao sagrado (Milling e Ley, 2001), e Jacques Copeau e o encontro com as comunidades e a noção do director-pedagogo. Era comum a este grupo de directores, nos quais Barba se reviu, a visão acerca da centralidade do encenador no processo de criação teatral do actor e do espectáculo.

No seu percurso, Barba (1989) atribuiu relevância tanto ao teatro ocidental quanto ao oriental: “O Kathakali e o Nô, o Onnagata e o Barong, Rukmini Devi e Mei Lanfang estavam presentes ao lado de Stanislavsky, Meyerhold, Eisenstein, Grotowski, ou Decroux desde que comecei a fazer teatro.” (*Ibid.*: 18). Paralelamente, Barba recuperou da figura de Mestre que preside, na abordagem oriental, também já investigada por Grotowsky, a inúmeros princípios que estabelecem a relação entre actor e encenador, bem como do tipo de disciplina, entrega, confiança mútua e tempo de dedicação à exploração de técnicas “em profundidade”. Apesar de ser evidente a ascendência do Mestre sobre o discípulo, Barba insiste na vertente de pesquisa autodidacta que dá espaço à descoberta do *ethos* do actor.

O mestre de Barba foi Grotowsky, precursor de uma pesquisa rigorosa e sistemática sobre a arte do actor e os seus processos criativos. Brook escreve a este propósito que “ninguém mais no mundo, que eu saiba, depois de Stanislavsky, investigou a natureza da representação do actor, o seu fenómeno, o seu sentido, a natureza e a ciência dos seus processos mentais, físicos e afectivos tão profunda e completamente como Grotowsky.” (Brook in Grotowsky, 1975: 9).

Barba herdou a visão de sagrado que preside à prática teatral e aos processos criativos do actor, bem como a ênfase dada à ligação profunda entre o orgânico e o artificial que Grotowsky descreveu nos seus livros, “Théâtre des Sources” e “Objective Drama” (Marinis, 1997). Grotowsky procurava no trabalho com o actor o rigor e a disciplina da execução técnica, a qualidade da entrega, a procura da “verdade” e da intensidade em cena, a fisicalidade e a acção física como desencadeadoras da criatividade. Ao recuperar vivências pessoais do actor para a acção teatral, pretendia explorar a ligação entre a acção física e os processos internos do actor, processos esses que poderiam ser influenciados pelas suas reacções a um estímulo externo. Uma das marcas mais relevantes da sua investigação surgiu da convicção de que o actor revelava a sua própria identidade através do desempenho do

papel durante a representação (Grotowsky, 1975). A abordagem parateatral desenvolvida por Grotowsky no “Teatro das Fontes” teve grande influência em Barba.

A influência de Grotowsky ficou plasmada no trabalho com o colectivo, na utilização da improvisação, na relevância atribuída ao processo, na experimentação em formato de laboratório de investigação, num retorno às origens, ao despojamento, “às fontes”, e na procura da convergência entre o actor e o espectador (Drain, 1995). No entanto, enquanto o primeiro procurou nesta convergência a catarse do actor que, por sua vez, induz a catarse do espectador, Barba explorou a convergência entre o actor, o seu papel e o público.

### 3.5.2.2 Alguns Aspectos da Abordagem Teatral de Barba

Segundo Watson (2000), num primeiro período, Barba assumiu-se como “mestre” do grupo, com o seu “olhar exterior” e reflexivo, na procura e aprimoramento de técnicas que respondessem às exigências cénicas (1964-1972). Num período subsequente (1972-1981), os actores partiram à procura de outras abordagens sobre as quais consolidassem o seu *ethos*, consolidação essa que pressupunha dominassem e fossem especialistas da técnica sobre a qual queriam compor. Para isso, observaram o comportamento de actores e artistas de outras culturas, nomeadamente a oriental e de áreas parateatrais.

Essas viagens permitiram igualmente a recolha de material para uma nova perspectiva de aplicação dos “princípios que retornam”. Surgiram novas possibilidades de utilização de voz, de recuperação de técnicas de domínio físico, de exploração de princípios entre actor e acção, bem como da dramaturgia da acção e encenação, da relação com o texto escrito e uma definição mais clara de “obra aberta” e da tónica da observação e recolha de dados das improvisações. A abertura à influência inter-cultural e a atenção dedicada à integração de novos signos performativos tornaram-se definitivamente uma das marcas da investigação em termos operativos e conceptuais.

Para os actores atingirem os objectivos de domínio físico e mental era necessária uma exercitação diária e de uma entrega tal que o grupo foi acusado por muitos de se “enclausurar” numa tarefa que não comunicava com quem não pertencesse a essa comunidade de artistas. Desde 1981, o treino foi praticado com base numa estruturação individualizada nesses princípios. Os exercícios baseavam-se na utilização do “eixo fixo” como alicerce à descoberta pessoal, procurando afastar-se da simples mestria, ou *savoir faire* técnico. A noção de “eixo fixo” e a delineação dos seus constituintes como um dos alicerces

da Antropologia Teatral foram fundamentadas por Taviani (1986) como um sistema de orientação que serve de bússola a um percurso pessoal.

Barba estabeleceu uma forte interdependência entre técnica do actor, domínio do corpo e capacidade de ultrapassar limites: “uma utilização particular do nosso corpo ou melhor, romper com automatismos e entrar numa segunda cultura física’.” (Volli, 1985: 117).

Marinis (1988) resume a evolução do *training* como a transformação que mobilizou diferentes ângulos de análise “do *training* colectivo ao *training* individual, do *training* como instrumento para adquirir capacidades técnicas, ao *training* como processo de autodefinição.” (*Ibid.*: 237). Ou seja, o *training* ultrapassou o “mito da técnica”, transformou-se, do seu significado de disciplina física rigorosa por si mesma, num novo significado em que o *training* é fundamental “à dialéctica constitutiva de qualquer bom processo criador: quer dizer, à dialéctica entre disciplina e espontaneidade, entre forma fixa e reacção orgânica.” (*Ibid.*: 238). Tal como Grotowsky, quando procurou um actor específico capaz de cumprir os objectivos a que o “Teatro Pobre” se propunha, a questão não se colocava na técnica, mas na ética, ou seja, em “formar actores que estejam em condições de conceber e viver o seu trabalho de um modo diferente e melhor que o visual.” (*Ibid.*: 115). Transformou-se igualmente no seu significado cénico, evoluindo de uma distinção entre as duas vias (uma, o *training* e, outra, os ensaios e o espectáculo) para uma posterior utilização dos exercícios e improvisações como componentes do espectáculo.<sup>80</sup>

Alterou-se o paradigma de criação teatral, no que respeita à emergência da obra, aos elementos centrais do processo de descoberta e de composição; esbateu-se a diferença entre dança e teatro, explorou-se uma outra abordagem do personagem, entre outras alterações de centralidades no processo de construção performativa:

“Um trabalho de mais de vinte anos no Odin Teatro conduziu-me, através de uma série de soluções práticas, a não dar grande importância à diferença entre aquilo a que apelidamos “dança” e o que chamamos “teatro”; a não aceitar o personagem como unidade de medida do teatro; a não fazer coincidir automaticamente o sexo do actor e aquele do personagem; a explorar a riqueza sonora das línguas, a sua força emotiva capaz de transmitir informações para além do seu valor semântico.”

<sup>80</sup> Alguns dos elementos a explorar foram a precisão física, o equilíbrio da tensão corporal e a sua relação com o relaxamento, impulso e aceleração vs contenção, “energia de luxo”, percepção rítmica e “sats”, inscritos nas noções de fluxo e de organicidade.

(Barba, 1989: 21)

Barba explorou a simbiose entre a utilização do corpo como texto – encarando o corpo inteligente do actor como portador de vários níveis de “discurso”, de “significados”, a abordagem do personagem através do “Como” em vez de “O Quê” e a sua composição com base na criação do “performance text”, como contendo diferentes corpos e acções numa dimensão tridimensional que favorece a pluralidade de significados e de interpretações: assim, o “performance text” é indissociável de um determinado processo de criação e da relação com o público (“espaço de controlo”) e da ligação que pretende atingir com este. A nova postura do fazer teatral revela-se no equilíbrio que estabelece entre a intriga e a dramaturgia das acções, bem como na dialéctica que promove entre complexidade da simultaneidade (com a fragmentação, a variação de ritmo, os pontos de ruptura) e linearidade do encadeamento dessas mesmas acções (Barba, 1985). “Criar a vida dramática é não somente entrançar as acções e as tensões do espectáculo, mas também aumentar a atenção do espectador, os ritmos e as tensões desta atenção, sem procurar impor-lhe uma interpretação.” (Barba, 1985: 189).

### 3.5.2.3 Influência no Teatro e Comunidade

Alguns elementos extraquotidianos, definidos por Barba e as suas equipas, podem ser um ponto de referência para uma prática mais inclusiva de não-actores, já que o “pré-expressivo” nos apresenta uma abordagem da actuação teatral que se debruça sobre o indivíduo e o seu *ethos* e o reclama como central a uma pedagogia do actor. A influência de Grotowski afirma o quanto a representação do papel é um trampolim para a revelação da identidade do actor em cena. Fica criado um espaço para a passagem do não-*performer* a *performer*, não do ponto de vista do domínio das tradicionais técnicas do actor, mas sobretudo do ponto de vista ético apontado por Grotowski, ou seja, da manifestação da pessoa/ *performer* e da compreensão do que constitui o universo não-quotidiano e comunicativo onde o *performer* se localiza. Através de Oriolli (2007) a perspectiva psico-física de Barba deu origem à Teatrotterapia.

Para além disso, os moldes de desenvolvimento e operacionalização do Terceiro Teatro permitem criar uma rede de divulgação dos produtos teatrais pelos diferentes públicos e populações, com outras visões sobre o mercado cultural, que beneficiam a sobrevivência de propostas de Teatro Alternativo, à margem do sistema de poder governativo.

É de especial importância, como foi referido anteriormente, todo o contributo de Barba sobre o mecanismo de troca e encontro que pode presidir à mostra dessas produções culturais. Através deste conceito, Barba ampliou a perspectiva de que o teatro não se deve limitar às convenções de quem o exhibe, afirmou o seu poder transgressor e valorizou o seu potencial comunicativo. Em certos formatos, em populações com hábitos culturais diferentes, sugeriu a aceitação de reacções e formas de estar frente ao espectáculo que decorrem de comportamentos desse público específico, que integram positivamente a *performance*, dilatando-a do espaço do palco para os acontecimentos fora dele.

#### Notas Finais

Sem dúvida que os contributos de Barba abriram novas possibilidades de entrever o “tecido” da relação entre actores e público, ou do significado de todo o acto performativo (Watson, 2002), o que permite, por sua vez, identificar elementos passíveis de aplicação a outras áreas de teatro não profissional, ou da terapia. Apesar das críticas que podem ser tecidas a Barba, sobre a tendência para se isolar num aprimoramento da técnica do actor que exige uma dedicação quase obsessiva ao treino e à figura do mestre, não deixa de ser verdade que este autor investigou vários conceitos e práticas passíveis de serem adaptados a outros contextos. O mesmo é válido para a construção das *performances* num contacto próximo com as audiências, os locais e os espaços não teatrais, de onde se destaca os seus recentes trabalhos no “Teatro de Interferência”. Neste formato, Barba investiga e elabora criações com base no cruzamento entre manifestações espectaculares com uma forte carga simbólica e cultural e elementos do quotidiano que geram anacronismos que interferem na rotina diária de um determinado lugar. Barba é um importante marco no desenvolvimento de pesquisas, modelos e exercícios que estimulam a presença em palco, o conhecimento que o actor tem de si e a exploração da dimensão psico-física, para falar apenas nos elementos de maior destaque. Providenciou igualmente formatos alternativos de aproximação, participação e comunicação pelo e dentro do teatro. Por fim, há a considerar o seu contributo para a investigação do feito teatral como área particular e artística que se distingue das Ciências Sociais e, como tal, merecedora de instrumentos próprios de observação e análise (Barba, 2008). Na continuação desta investigação, haverá oportunidade de elencar mais detalhadamente elementos constitutivos do Teatro Social e da sua operacionalização na comunidade, que decorrem do *ethos* defendido na visão de Barba (Malini, 2007).

### 3.6 Contributos de Outras Áreas das Ciências Sociais

Neste subcapítulo, mais do que uma revisão exaustiva do contributo teórico/ prático de todos aqueles que participaram para a emergência e desenvolvimento das áreas de influência de Teatro Social, pretende-se elencar alguns nomes, as respectivas lógicas de pensamento e conceitos que inspiraram a concepção de TeS.

Segundo a visão de alguns dos seus mais significativos pioneiros (Claudio Bernardi, 2004; Guglielmo Schininà, 2009; Sisto Dalla Palma, 2002; Alessandro Pontremolli, 2005; Daniel Boon e Jane Plastow, 1988; Sue Jennings, 2005; James Thompson 2009; Jenny Hughes 2006; Philip Taylor, 2003; Helen Nicholson, 2005; Kees Epskamp, 2006; Eugene Van Erven, 2001; Richard Schechner, 2004; Dwight Conquergood, 2002; Petra Kupperts, 2007a; Jan Cohen-Cruz, 1994; Jonathan Fox, 2010; Paul Heritage, 2004b; Marina Coutinho e Marcia Pompeo 2010; Lucília Valente, 2009; Manuel Vieites 2000a), qualquer uma destas áreas consolida-se através da integração de outras áreas congéneres e afirma-se na influência que teve em áreas emergentes: a Sociologia (Georges Gurwitsch 1956; Erving Goffman, 1977; Jean Duvignaud, 1965; Anthony Giddens, 1998; Kenneth Burke, 1957) e a Antropologia (Victor Turner 1982; Richard Bauman 1986; Gregory Bateson, 1996; Mikhail Bakhtin, 1965; Johan Huizinga, 1950) imprimiram uma nova relevância à perspectiva teatral e aos seus múltiplos aspectos, na medida em que a utilizaram para a compreensão de fenómenos culturais, sociais e comportamentais; a Dramaterapia (Peter Slade, 1981; Richard Courtney, 1982; Sue Jennings, 1997; Brian Way, 1967; Robert Landy, 1996; Lucília Valente e David Fontana, 1994), com o enfoque na pessoa e nas interacções grupais com repercussões directas no social, inscreve-se como centro de toda a actividade humana na constante procura de uma harmonia vivencial em termos psicofísicos e psicossociais (Robert Landy, 1997; Guglielmo Schininà, 2002b; Monica Dragone, 2003); o Teatro Educação (Dorothy Heathcote e Gavin Bolton, 1995; Peter Slade, 1958; Malcolm Ross, 1982.; David Hornbrook, 1989; Gisèle Barret, 1975; Jean Pierre Ryngaert, 1981; Ingrid Koudela, 1999; Lucília Valente, 2009c), através da noção de educação ao longo da vida e da escola como espaço eleito de experimentação e aprendizagem a vários níveis, perspectiva-se como extravasando os limites da escola, tanto em termos físicos como vivenciais, atingindo significativamente vários ciclos de vida.

Estas práticas inserem-se no grande grupo das actividades dramáticas e estão associadas ao teatro, independentemente de possuírem ou não na sua génese uma natureza artística, ou um carácter profissional. Qualquer uma delas tem uma filosofia, linguagem e

práticas próprias cujos objectivos, não se concentrando primordialmente na apresentação do espectáculo ou no público, realçam o indivíduo no processo. A sua pesquisa contribuiu em grande parte para a sistematização de princípios que, de alguma forma, influenciaram e influenciam o fazer teatral, nomeadamente no que se refere à preparação do actor, à criatividade a estimular na equipa artística, à compreensão do universo ficcional e performativo, à relação entre encenador, actor e audiência, entre outros.

De seguida damos uma visão geral da Antropologia e Sociologia, da Dramaterapia e do Teatro Educação, de forma a enquadrar as principais teorias na base de TeS.

### 3.6.1 Antropologia e Sociologia

Os principais precursores na área da Sociologia e da Antropologia, que contribuíram para a emergência das modernas teorias sobre Teatro e *Performance* são Georges Gurvitch, Erving Goffman, ou Jean Duvignaud e Victor Turner, Kenneth Burke, Mikhail Bakhtin, ou George Bateson, para nomear apenas alguns mais relacionados com o tema deste Estudo.

Existem diferenças entre a Antropologia e a Sociologia quanto ao objecto e quanto ao método que utilizaram na sua investigação. Enquanto a perspectiva antropológica vê o teatro como uma dimensão que é constitutiva e entra em acção nos momentos-chave da vida social, a sociológica encontra elementos teatrais nos pequenos momentos, acontecimentos e interações quotidianas, sem que conclua explicitamente se esta dimensão é constitutiva, ou apenas explicativa (Marinis, 1997). O teatro, tanto na perspectiva de prática material, como na de modelo que resulta de teorizações complexas, proporcionou a várias áreas das Ciências Sociais instrumentos de análise e chaves interpretativas que geraram novas conceptualizações sobre fenómenos sociais. Marinis, a fim de proceder à indagação científica e experimental, agrupou as seguintes questões: “(quais são as) analogias estruturais entre fenómenos rituais, em sentido amplo, e fenómenos teatrais, entre comportamentos culturais e comportamentos cénicos, entre rituais quotidianos e rituais representativos.” (*Ibid.*: 83).

#### 3.6.1.1 O Teatro na Sociologia e a Metáfora Teatral

Gurvitch (1956) foi o primeiro a entrever as várias possibilidades de conhecimento sobre o Homem em sociedade através do estudo da presença de elementos de teatro e *performance* em cerimónias sociais, desde as cerimónias mais simples às mais elaboradas.

Ao realizar uma abordagem social do teatro, que pressupunha uma concepção mais dinâmica do mesmo, destacou a ocorrência da teatralidade na vida social, a representação de papéis e a correspondência existente entre sociedade e teatro (Shepherd e Wallis, 2004; Bial, 2004).

Duvignaud (1965), sociólogo francês com uma vasta obra a partir dos anos 60 do século XX, propôs-se estudar as afinidades existentes entre formas distintas de experiência colectiva e diferentes aspectos do teatro, a partir da identificação de componentes dramáticos que moviam os grupos sociais e os indivíduos, ou seja, quis investigar a dimensão “teatral” da vida social. Estudou então as semelhanças e as diferenças entre “cerimónias dramáticas” e “cerimónias sociais”, entendendo por estas não apenas as formas de teatralização “espontânea”, representada sobretudo nas sociedades agrárias e tribais, mas também considerou “actos dramáticos” aqueles acontecimentos colectivos como festas familiares, encontros políticos, ou a inauguração de um monumento, onde os homens interpretavam um papel consoante um guião pré-estabelecido, a fim de assumirem o seu papel social. A partir de um dado momento, assiste-se em Duvignaud a um interesse crescente pelo plano micro-sociológico em detrimento do plano macro-sociológico, em consonância com a teoria dos papéis de Goffman. Concluiu que a sociedade recorre ao teatro para responder à necessidade de se afirmar perante outras, ou como acto de consolidação, ou ainda como forma de se questionar e transformar. Baseava-se na evidência histórica de que a teatralidade de uma sociedade aumentava em proporção equivalente ao aumento de crise que atravessasse, fosse essa crise originada por motivos históricos, sócio-económicos, ou políticos (Marinis, 1997; Helbo, 1987).

No entanto, o maior expoente, no estudo da presença do teatro em toda a vida social até aos rituais mais ínfimos, foi Erwin Goffman, do ramo da psicologia social. Goffman inaugurou o cruzamento entre Sociologia e *Performance* do quotidiano numa abordagem que se pode também definir como “proposta de teatro como modelo explicativo da sociedade” (Marinis, 1997).

Goffman (1973) sintetizou os contributos da Sociologia, dos Estudos da Cultura e da Psicologia, e expôs as bases da sua análise mantendo o enfoque na audiência; nessa perspectiva, argumentou a ocorrência da *performance* social no quotidiano, na forma como esta é reconhecida pela sociedade, na sua função e importância na constituição do tecido social, baseada em conceitos como “apresentação”, “jogo de papéis”, e “façade/ framing”. Ao estudar o comportamento humano em público, identificou elementos teatrais que estão subjacentes aos pequenos rituais que regem a vida quotidiana e as relações interpessoais, no

que mais tarde definiu como “metáfora teatral”, ou “perspectiva dramática” (Marinis, 1997). Assim, através da metáfora teatral, sugere-se que todos os processos sociais e todas as interações são como o drama, com regras, papéis, máscaras e ilusões. Goffman definiu *performance*, ou representação como “a totalidade da actividade de um actor que se desenvolve num lapso de tempo caracterizado pela presença contínua do actor em face de um conjunto determinado de observadores influenciados por essa actividade.” (Goffman, 1973: 29). Goffman, na sua análise, incorpora outros elementos pertencentes ao universo teatral como sejam “A Convicção do Actor”, “A Realização Dramática”, a “Idealização”, “A Coerência de Expressão”, “A Mistificação” e a “Realidade e Simulação” (*Ibid.*)<sup>81</sup>.

Em Goffman, a derivação dos elementos dramáticos aplicava-se às interações humanas e não a uma forma de arte. A sua preocupação não é a de criar um novo modelo para a compreensão do teatro, mas antes a de utilizar a linguagem de que se compõe o teatro a fim de analisar o quotidiano social. Partiu do princípio de que o comportamento em público se baseava na necessidade do indivíduo, ou “actor social”, transmitir uma determinada imagem, ou imagens de si que reflectissem a forma como gostaria de ser reconhecido pelos outros e atingir um determinado efeito na audiência. Consoante as situações, o “actor social” assumiria diferentes papéis sociais a fim de desenvolver interações pessoais, fossem estes de ordem pública, ou privada. Para o assumir de papéis, o indivíduo recorreria, de forma mais ou menos consciente, a um conjunto de técnicas associadas a formas de ficção e de encenação: a expressividade do corpo, a mímica, a gestualidade, o tom de voz, entre outras (Shepherd e Wallis, 2004).

Segundo Carlson (2004), Goffman sustém-se no conceito de “façade/ framing” inspirado em Gregory Bateson e em “A Theory of Play and Fantasy”: consiste no mecanismo psicológico de percepção que permite à audiência enquadrar o universo ficcional e o “território” de jogo, a fim de atribuir sentido a um determinado acontecimento não real. Goffman ampliou este conceito como sendo um princípio de organização social em que os “actores sociais” procedem à selecção e agrupamento desses acontecimentos como inerentes a essa esfera particular, a fim de reconhecerem certos acontecimentos do quotidiano como pertencentes à esfera da realidade transformável da *performance* e do jogo; este mecanismo permite o estabelecimento de relações diferentes daquelas que se situam num contexto de

realidade não transformável, onde as relações estão condicionadas pelas responsabilidades da vida do dia-a-dia fora dessa “frame”. Neste sentido, a qualidade essencial da *performance* baseia-se na relação estabelecida entre indivíduo e audiência. A partir deste postulado, Goffman analisa as implicações da *performance* e da representação de papéis no quotidiano para o estabelecimento do *self* social, em que o foco se localiza tanto na audiência quanto no *performer/* actor social, na actividade deste ao representar um papel, na forma como selecciona e aplica mecanismos performativos/ actividades que garantem uma comunicação bem-sucedida entre ambos e na forma como a *performance* social decorrente é vista e validada pela sociedade. Trata-se, portanto, da parcela de representação durante a qual se define tanto o contexto onde ocorre a interacção entre o grupo e o *performer*, como a situação desse mesmo contexto proposta aos observadores. Goffman nomeia esta articulação como “La façade”: “A *façade* não é outra coisa para além da aparelhagem simbólica utilizada habitualmente pelo actor, a seu favor ou não, durante a representação.” (Goffman, 1973: 29).<sup>82</sup>

William James (1925 in Carlson 2004) pesquisou sobre a importância do conceito de *performance* social na afirmação da identidade e constituição saudável do *self* – ou de grande parte dele. Antecipando Goffman, realçou na sua análise a perspectiva da audiência e defendeu a ideia de que cada indivíduo contém tantos *selves* quanto o número de grupos cuja opinião interessa ao *self*, a fim de se exercer e expandir a sua imagem diante deles; um dado importante é que não vê no *self* um resultado imposto ou criado pela *performance* social, mas antes uma oportunidade de construção do *self* com base em todos os outros *selves*, com capacidade de selecção, ajustamento ou recusa que, eventualmente, se pode vir a constituir como o “*self* social ideal”.

### 3.6.1.2 A Performance Social no Teatro e Performance

Alguns autores questionam a construção da perspectiva de *performance* social com base na metáfora teatral, argumentando que os actores estão conscientes dos constrangimentos necessários ao enquadramento e aparato teatral e têm a intenção clara de não se remeterem essencialmente para o papel social, assumindo a intenção, compromisso e

<sup>81</sup> Goffman foi influenciado por uma série de autores que o antecederam, como sejam George Simmel, a Escola de Chicago com Everett C. Hughes e George Mead e, particularmente, Kenneth Burke, onde, de entre outras coisas, Goffman recuperou a fórmula de “enfoque dramático”. Também Sartre, através de uma maior diferenciação entre “persona-papel”.

<sup>82</sup> Carlson afirma que, apesar de ser consensual entre os vários teóricos da *performance* a importância atribuída à relação entre *performer* e audiência, os teóricos da *performance* cultural bem como os da *performance* social dão uma maior ênfase ao contexto e à audiência, enquanto os filósofos de Ética e os estudiosos da área da Psicologia se debruçam sobretudo sobre os processos e actividades do *performer*. Outros importantes conceitos são os de “keying” e o de “strip of experience”.

responsabilidade de construção de um determinado enquadramento e respectivo papel teatral.

Marinis (1997) destaca a função comunicativa existente tanto em *performance* social como em teatro, com um mesmo repertório de técnicas teatrais e a disposição para a representação de papéis; no entanto, alerta para que essas semelhanças não sejam confundidas com uma não diferenciação entre teatro e vida quotidiana, resultantes de uma leitura enviesada de Goffman. Considera que a análise elaborada pelos defensores da “metáfora teatral” está imbuída de um conceito de teatro “excessivamente genérico e aproximativo, sobre tudo, pouco fundamentado historicamente; (...) uma concepção antiquada e estreita, totalmente recolhida nos limites da convenção representativa e da ficção dramática.” (Marinis, 1997: 174). Como indicador desta construção difusa, fruto da “imagem mental do estudioso”, Marinis refere o quanto a ruptura da “Frame” teatral está, em Goffman, associada a uma “experiência negativa”, quando é precisamente nesta ruptura que subsistem alguns dos princípios importantes ao teatro e *performance* contemporâneos.

Outros sucessores de Goffman desenvolveram variantes que se centraram sobretudo numa visão positiva da *performance*. Várias foram as personalidades que exploraram o potencial da teoria da *performance* e dos papéis sociais em áreas específicas, como seja Jacob Moreno e o psicodrama.

A postura crítica em relação ao modelo teatral que subjaz à análise de Goffman não impediu que vários autores partilhassem a opinião de que a Sociologia da *Performance* foi importante na investigação científica e prática criativa. Apesar dos contributos não terem sido os mais profícuos, quando estas áreas se ocuparam do teatro em si, aos poucos tiveram resultados positivos no que se refere aos modelos encontrados para analisar fenómenos sociais; de facto, tanto a teoria como a prática do teatro beneficiaram através do aprofundamento de diferentes conceitos, nomeadamente do de “máscara” ou de “role distance”.

Marinis aponta também o contributo destas áreas para a aproximação entre feito teatral e realidade, tendo desembocado na sigla de “teatro=vida”, contida de forma utópica, ou não, nos ideais e na prática de muitos dos homens e mulheres de teatro que marcaram o panorama internacional do século XX. Marinis conclui que: “enquanto, por um lado, os sociólogos e os antropólogos trabalham na metáfora teatral (vida=teatro), por outro, paralelamente, os teatristas trabalham numa espécie de metáfora ideológica (teatro=vida).” (Marinis, 1997: 176).

### 3.6.1.3 Manifestações Culturais e Performativas na Antropologia Cultural

A Antropologia representa um contributo fulcral não só na compreensão da *performance*, das suas implicações culturais e interculturais, mas também como informadora da investigação com base na prática etnográfica, do peso do drama na constituição de comunidades e na importância do ritual e da *performance* como lugar de transição e de identificação individual e cultural (Milton Singer, 1959; Victor Turner, 1982; Dwight Conquergood, 1985; Kirsten Hastrup, 1995).

Segundo Carlson (2004), Singer foi o precursor do conceito de “*Performance Cultural*”, em 1959 avançou com uma abordagem que viria a influenciar a compreensão da relação entre Teoria da Antropologia e do Teatro na área da *performance* a partir dos anos 70. Singer afirmava que uma determinada população pensava e via a sua cultura como “encapsulada” em pequenos eventos, ou “*performances* culturais”, que poderiam e deveriam ser mostrados nesse mesmo grupo ou noutros grupos e que se constituíam como unidades observáveis da estrutura dessa mesma cultura. Essas *performances* consistiam numa série de actividades que envolviam e tinham significado para determinado grupo cultural, como sejam teatro, dança, recitações, festas religiosas, entre outras. Esta abordagem da *performance* como veículo de concretização de pressupostos culturais é actualmente considerada uma visão ultrapassada. Teóricos como Keneth Burke<sup>83</sup> (1957) e outros que lhe sucederam, como Richard Dorson (1972) e Richard Bauman (1986), foram cada vez mais perspectivando a *performance* não como a ilustração de uma cultura, mas como enformando a própria cultura, atribuindo-lhe assim uma maior dimensão na constituição da identidade individual e social. As novas orientações pressupunham não um enfoque no “evento” e na “retórica” em si, mas uma abordagem ao contexto que impunha uma maior ênfase na função deste no acto comunicativo e performativo, centrando-se em situações específicas em que essa comunicação e modos de acção se constituíam. Esta visão debruçava-se sobre a ocorrência da totalidade da *performance* em contexto e nas dinâmicas de recepção geradas, mais do que sobre as actividades do *performer* que as compunha<sup>84</sup>.

<sup>83</sup> A quem se deve a fórmula “enfoque dramaturgico”.

<sup>84</sup> Dessa perspectiva germinou a questão sobre se a *performance* resulta do que o *performer* executa, ou se, até certo ponto, resulta do contexto em que essa *performance* é desenvolvida.



## Mito, Rito e Festa

Segundo Shepherd e Wallis (2004), alguns dos temas comuns à investigação antropológica e à investigação teatral são o mito, o rito, a festa, as origens e o sagrado. Enquanto, na perspectiva da pesquisa teatral, os pressupostos antropológicos oferecem bases de reflexão acerca do nível comunicativo que se estabelece entre *performer* e audiência e que transcendem o âmbito do evento dramático em si, na perspectiva da pesquisa antropológica, o campo teatral permite uma vasta experimentação ao centrar-se no acto e no jogo de representação do Homem, permitindo recriar micro-sociedades e validar o vínculo do indivíduo com o grupo. Este interesse entre ambas as áreas gerou um intercâmbio de papéis em que homens de teatro assumiram a seu tempo o papel de antropólogos e antropólogos-sociais e culturais e aplicaram metodologias e técnicas teatrais nos seus estudos, como Turner, Hastrup ou Conquergood.

## O Jogo e o Lúdico

A influência do lúdico e do jogo humano como qualidades inerentes às actividades performativas foi um tema de investigação desenvolvido por Huizinga (1938) e Caillois (1958), cujas conclusões vieram incorporar o conceito de lazer, que Turner enquadrou nas actividades liminóides. Apesar de terem progredido nas suas conclusões individualmente, ambos se debruçam sobre a função do jogo na cultura humana. Huizinga dá ênfase à identificação de um conjunto de indicadores presentes em diferentes formatos de manifestações culturais (concursos, *performances*, exposições), enquanto Caillois se debruça sobre a delimitação de estruturas de actividades do jogo, desde manifestações espontâneas de alegria na infância, até outros formatos correspondentes no mundo animal. As seis qualidades que Caillois atribui ao jogo são: “não é obrigatório, é circunscrito no tempo e no espaço, indeterminado, materialmente improdutivo, de limite por regras, e preocupado com uma realidade alternativa.” (Carlson, 2004: 21). Estas qualidades são idênticas às características identificadas por Huizinga: são actividades de escolha livre, que podem ser suspensas a qualquer momento (associadas à noção de lazer); são construídas à parte da rotina do dia-a-dia, decorrem numa esfera temporal própria, com uma disposição muito particular derivada da situação e do momento. Caillois e, por vezes também, Huizinga contextualizam as categorias presentes nas actividades culturais do jogo, associando-as a elementos presentes na teoria do teatro (“agon” ou desafio, “mimesis”, “álea” ou acaso, e

“illinx”/ “vertigo” ou subversão e “pânico voluptuoso (...) sucedido por uma consciência física”). A perspectiva da importância do jogo, em termos individuais e culturais, avançada por estes dois investigadores, permitiu a adopção de novos dados que iluminaram a reflexão na área do teatro e da *performance*, nomeadamente em intervenções em meio escolar ou na comunidade em geral e também na área da Antropologia. Huizinga, ao adoptar um ângulo de análise em que relaciona o jogo e o ritual, conclui que o jogo é um factor de reforço do espírito de comunidade, com efeitos que se estendem para lá do momento do seu acontecimento, providenciando um fluxo de representações que informam e reciclam sobre valores, convenções e papéis, que estão implícitos, mas não são explícitos numa cultura. Ambos atribuem ao jogo uma função subversiva, com comportamentos de ruptura com a norma, fundamental à perpetuação de uma vida saudável em comunidade.

## A Festa

Nas situações performativas antecipadas por um carácter subversivo e de desafio às regras e papéis, cria-se a oportunidade de exercer novas formas de interrelação entre os indivíduos. Associado ao despertar dos sentidos e do espírito de jogo, encontra-se o Carnaval, que se categoriza no grupo de manifestações e outras festas cuja formatação implica que as restrições impostas pela ordem que rege uma determinada estrutura social se encontrem momentaneamente suspensas. Contém, de forma mais ou menos evidente, temas presentes em rituais desenvolvidos nas sociedades tribais e agrárias, como, por exemplo, os relacionados com a morte e a renovação.

Um dos autores que mais contribuiu para o estudo do papel subversivo de manifestações culturais como o Carnaval foi Bakhtin (1965), que associou, a um contacto espontâneo e informal entre os indivíduos, a livre expressão de vontades latentes ou reprimidas através de comportamentos e manifestações excêntricas, com propensão para a disrupção, a miscelânea, a combinação de opostos, o absurdo, ou o desvario. Um dos dados mais importantes fornecidos por Bakhtin é que o Carnaval não está associado a um pensamento abstracto de expressão cultural, mas retira das vivências e acontecimentos da vida em comunidade, de todos os dias, a matéria-prima sobre a qual vai incidir esse comportamento histriónico e grotesco. Esta inferência contribuiu para a compreensão das expectativas criadas num momento de construção performativa em meio rural, onde este tipo de manifestações ainda está bastante divulgado.

Bakhtin vê no teatro e no espectáculo uma variante destas forças culturais mais ancestrais, embora com características bem mais mediatizadas e mutiladas que as suas predecessoras. Clifford (1988), com base nesta constatação, avançou para uma análise da extensão e variantes destas manifestações na contemporaneidade e concluiu que dificilmente se consegue isolar os sistemas de funcionamento próprios de cada sociedade, visto que as sociedades actuais se caracterizam por pontos de intersecção e cruzamento entre si. Assim, passa a ter lugar uma *performance* local improvisada e “creolizada”, termo de Clifford, que resgata manifestações performativas passadas, mas também adiciona e sobrepõe outros símbolos e formas de representação, inicialmente externas a esse grupo. Como último factor de contágio intercultural, surgem as realidades relacionadas com a globalização, onde a facilidade de comunicação e de transporte permite a circulação de *performances* culturais, ou entre *performances* culturais (Carlson, 2004).

### 3.6.1.4 Performance na Antropologia Cultural

Ainda nos anos 60 e 70 do século XX, houve um particular interesse na ligação da *performance* cultural ao teatro e ao drama. Criaram-se modelos analíticos que se debruçaram sobre a importância da *performance* como eixo de desenvolvimento social e cultural. Uma das maiores referências foi Turner (1974, 1982) através do seu estudo acerca da função social do ritual e do conceito de margem, ou espaço liminal. Turner entendia a “margem” como local privilegiado de acção na negociação entre o indivíduo e a sua carga cultural e social, de transgressão e expansão de limites e de reforço da identidade individual: este processo teria influência na reestruturação dos laços e das estruturas sociais. Os conceitos de Turner foram amplamente explorados por Schechner (1989) na aplicação de modelos com base na estrutura do espaço liminal, ou com a identificação de analogias entre processo ritual e processo teatral.

Turner (1974) elaborou o conceito de “drama social” com base no estudo da organização da estrutura tradicional de acção dramática, utilizando-a como metáfora para a análise de manifestações culturais não-teatrais. O “drama social” pressupõe que a *performance* se localiza entre a esfera do quotidiano e a do não-quotidiano e que surja no espaço de transição entre dois estados de actividade cultural estabelecida, espaço esse essencial à criação de novos modelos de interacção social. O “drama social” está directamente relacionado com os conflitos latentes de uma determinada sociedade e consiste

no mecanismo que faz surgir as “acções-chave”, elaboradas num formato ritual, eventualmente capazes de solucionar esses conflitos. A partir deste conceito, construiu um modelo que aplicou a um conjunto diversificado de manifestações culturais presente em várias estruturas sociais.

Turner (1969) inspirou-se em Van Gennep (1908) e no seu estudo dos ritos de passagem. Esses ritos eram descritos como cerimónias constituídas por procedimentos e regras específicas de um determinado grupo populacional e que validavam a entrada do indivíduo num novo ciclo de vida, percorrendo etapas de crescimento e de aceitação dentro do grupo e o assumir de um novo papel social; ou ainda, cerimónias que incorporavam outras situações, que garantiam a passagem e transformação de uma situação social para outra, como seja, situações de guerra para paz (Jennings, 1995; Tambiah, 1985).

Associado ao “drama social” encontra-se o conceito de espaço liminal que tem igualmente por base Van Gennep, que identificou três etapas que presidiam aos ritos: separação, margem, ou limiar e agregação. A primeira implicava a separação de uma determinada ordem, ou papel social, do domínio do quotidiano; a segunda, do limiar da consciência, ou liminal, num espaço performativo e transicional entre quotidiano e não quotidiano e entre papéis ou entre ordens, e a terceira, da incorporação. No entanto, Turner (1982) subdividiu a fase transicional em duas etapas, uma primeira composta por um crescendo de crises e uma segunda formada pela activação gradual de mecanismos formais e informais de resolução da crise e de restabelecimento.

Turner reutilizou também os termos de pré-liminal, liminal e pós-liminal para descrever este mesmo processo. Apelidou as actividades liminais de anti-estrutura, porque eventualmente são criadas situações fora do quotidiano que podem activar novas perspectivas de códigos culturais até aí ausentes numa determinada cultura, tornando-se assim o espaço liminal um território de germinação de criatividade cultural<sup>85</sup>. Turner identificou nas *performances* liminais presentes nas sociedades tribais e agrárias um poder inversor ou desafiador da ordem, mas nunca subversivo da mesma. Nas sociedades industriais modernas, com redes sociais e rituais diferentes daqueles das sociedades tribais e agrárias, já não é possível uma afirmação cultural nos termos das actividades liminais. As actividades liminais deram lugar às liminóides, que são mais limitadas e individualizadas e

---

<sup>85</sup> Posteriormente, Smith (1997), através do estudo baseado nos jogos das crianças e dos adultos, desenvolveu a ideia da aprendizagem através da desordem, ou do aprender a alterar a ordem, que atribui uma outra qualidade às actividades liminais e ao seu potencial transgressor para emergência de ordens alternativas e de formas normativas inovadoras.

que incluem todo o tipo de actividades que se localizam fora das actividades regulares de trabalho, como sejam o desporto, o lazer<sup>86</sup>, o jogo, ou a arte; os espaços liminóides, ao contrário da estrutura convencional do quotidiano, estão impregnados de acaso, incerteza, jogo e complexidade e, conseqüentemente, de subversão. Esta subversão tem latente a possibilidade de criação de novos modelos, símbolos, ou paradigmas que podem desembocar em alternativas à ordem estabelecida: desta feita, a sua índole é mais radical do que no espaço liminal. A interacção que preside ao “drama social” não se resume à simples resolução de conflitos sociais: envolve o indivíduo num processo onde coexiste o exercício de si em relação ao grupo e a um comportamento social que lhe é exigido, por um lado, e uma resposta cultural com espaços de resistência e experimentação, por outro; esta “esfera” não encontra correspondência em outros espaços fora do universo liminal e performativo (Turner, 1982).

### 3.6.1.5 Antropologia Cultural no Teatro e Performance

A perspectiva de Turner teve um enorme efeito na prossecução da própria actividade artística, não só em termos culturais, mas também em termos de conceptualização teórica, estética e prática. Um das suas maiores referências é Schechner (1989). Schechner, em conjunto com Turner, desenvolveu pesquisas práticas que demonstraram que a cooperação entre o antropológico e o teatral eram uma fonte de aprendizagens e abordagens inovadoras em cada uma das áreas. No centro desta colaboração residia a investigação de conceitos como *performance* e “drama”. A especificação do termo “social drama” desencadeou uma abordagem que ultrapassava uma distinção simplificada entre drama estético e *performance* de eficácia social, cuja tónica se colocava num conjunto de interacções quotidianas (Schechner, 1988).

As descobertas de Turner influenciaram a área do teatro e da *performance* e o aparecimento de conceitos que geraram inovações na abordagem teatral e artística. A perspectiva de espaço liminal, como local onde se desenvolvem actividades imbuídas de transgressão e de potenciação de alternativas culturais, tornou-se uma fonte inspiradora tanto para teóricos como para práticos da *performance*. Permitiu-lhes fundamentar o papel social da *performance*, em oposição aberta à corrente teatral convencional.

A investigação focava um tema de interesse comum a vários colaboradores da *avant garde* dos anos 70, acerca das relações entre o universo ficcional e a vida quotidiana. Com base na investigação realizada, Schechner debruçou-se sobre a correspondência e sobre a diferenciação entre “drama social” e “drama estético”, ou drama como arte, identificando alguns pontos distintos e pontos comuns entre ambos, que originou uma figura em forma de oito, onde está plasmada a sua interrelação. Esse esquema é revelador da convergência entre “drama estético” e “drama social”. Turner concorda com esta convergência mas afirma que: “a forma processual dos dramas sociais está implícita nos dramas estéticos... enquanto a retórica dos dramas sociais – e, por este motivo, a forma do argumento – é extraída das *performances* culturais”<sup>87</sup> (Turner, 1982: 90).

Foi igualmente importante estabelecer a relação entre “drama estético” e as três fases apontadas por Gennep e depois Turner (separação, transição e incorporação), já que Schechner considerava que estas etapas orientavam igualmente os processos presentes em todo o universo do teatro e na pluralidade das suas formas, de onde emergiu o conceito de *Restored Behaviour*.

A noção de “drama estético”, com base no modelo da “drama social” de Turner, impulsionou o entendimento da teoria e da poética da *performance* dos anos 70, que conheceu uma importante sistematização no livro, “From Theatre to Anthropology”, de Schechner (1989). A perspectiva de Turner permitiu colocar o “drama estético” ao lado de um conjunto de outras *performances* humanas. De facto, recuperava-o do “teatro” propriamente dito e fornecia novos mecanismos de interpretação para a definição dos seus alicerces e fundamentos.

Schechner realçou a diferença entre rituais e teatro já que os primeiros são como o teatro mas não são teatro. No teatro, é pedido à pessoa que “personifique alguém”. Nos rituais é pedido que seja ela própria naquilo para que foi designada. No teatro, são valorizadas as qualidades de virtuosidade, de domínio de códigos teatrais e de presença em palco do artista. Nos rituais, o que é mais importante é o significado e a consequência da acção do ritual, através da presença daquele que a protagonizou:

“As formas de arte codificadas em grande parte são sobre quão bem o artista está habilitado a representar (to perform) – e, em menor parte, sobre o que a *performance* significa. (...) De facto, por vezes, a falta de virtuosidade teatral acrescenta-se ao

<sup>86</sup> Turner defende que o lazer é um conceito que nasce com a sociedade industrial moderna e que vem delimitar o período do trabalho e o do não-trabalho.

<sup>87</sup> A título de exemplo, o “drama estético” pode ser encarado como fazendo parte da fase de “reparação” do “drama social”.

poder da *performance* ritual ao salientar a importância da acção e do papel socialmente sagrado do *performer* do ritual.”

(Schechner, 2006: 191)

Outros exemplos do cruzamento entre Antropologia e Teatro, mas numa outra direcção, encontram-se nos trabalhos realizados por Barba e Hastrup, ou a prática desenvolvida por Brook e Grotowsky.

### Notas Finais

Como ficou patente, o teatro proporcionou, tanto à Antropologia como à Sociologia, instrumentos de análise que deram lugar a novas conceptualizações que se tornaram essenciais ao estudo de fenómenos sociais. Apesar de algumas divergências já apontadas anteriormente, os conceitos, processos e estruturas, que decorrem da *Performance Social* e da Antropologia Cultural, foram um enorme contributo para a inovação de perspectivas sobre o papel do teatro e *performance* no indivíduo e na comunidade.

Todo este percurso influencia os modelos de teatro a desenvolver na comunidade, na medida em que destacam o quanto a criação performativa brota do contexto social e cultural em que é realizada, seja pelo conjunto de signos, seja pela leitura a que estes são subordinados. Alicerça a ideia de que essas actividades performativas são enriquecedoras, não ao pretender “revitalizar tradições” – tendência presente na Animação Sociocultural, onde perdura a ilustração das actividades culturais –, mas ao abrir espaço para recriar a identidade do indivíduo e do colectivo.

### 3.6.2 Dramaterapia

A arte teatral encerra a função terapêutica, estética e social. Ao celebrar a imaginação, o universo ficcional e a transcendência da percepção do quotidiano, a arte procura a ruptura com as fronteiras, independentemente da natureza destas. Nesta ruptura não está ausente a intenção de transgressão, também com efeitos de libertação pessoal. É no equacionar dessas fronteiras, na escolha entre a sua delimitação ou ultrapassagem que reside a consciência do acto criativo. Tanto em teatro como em Dramaterapia é esta escolha que precipita o “salto”.

Pitruzella (2004) sublinha que é na intersecção entre teatro e Dramaterapia que reside uma das vias mais profícuas de teatro dos indivíduos e dos grupos. Assume-se que, através

da Dramaterapia, se criam os espaços necessários à transformação dos laços entre o indivíduo e o social e se promove a abertura a uma nova etapa de vida. A Associação de Dramaterapeutas define-a do seguinte modo:

“A Dramaterapia é uma forma de terapia psicológica na qual todas as artes performativas são utilizadas dentro de uma relação terapêutica. Os Dramaterapeutas, simultaneamente artistas e clínicos, valem-se dos seus treinos em teatro/ drama e terapia para criar métodos que mobilizam os clientes na realização de mudanças psicológicas, emocionais e sociais. Em contexto dramático, a terapia atribui igual valor tanto ao corpo e à mente; histórias, mitos, textos de teatro, fantoches, máscaras e improvisação são exemplos da variedade de intervenções artísticas que o dramaterapeuta pode utilizar. Estas permitirão que o cliente explore experiências de vida difíceis e dolorosas através de uma abordagem indirecta.”

British Association of Dramatherapists

Presidem à Dramaterapia conceitos e teorias sobre o ritual e formas de arte ancestrais, o teatro, sobretudo dos finais do século XIX até aos nossos dias, e teorias acerca do processo criativo com repercussão no social. Existem ainda influências da Antropologia Social que informam as práticas relacionadas com o ritual e o simbolismo, da Sociologia, da Psiquiatria e da Psicologia que esclarecem acerca da relação entre inconsciente e consciente e das etapas de desenvolvimento do Homem, do ponto de vista do comportamento e da relação, entre outras. Áreas fundamentais à emergência da Dramaterapia são também as da Educação e da Pedagogia. Surge no encontro entre a psicologia e o drama, reconhecendo neste a capacidade de cura<sup>88</sup>, ou de melhoria e de reorganização da postura individual e social. Inspira-se também na Psicoterapia de Moreno.

A Dramaterapia, um dos ramos da Arte Terapia, utiliza processos, métodos e técnicas de dramatização com finalidades terapêuticas, destacando cada indivíduo dentro do grupo. Procura promover a consciência de si, através da criação de laços afectivos e sociais com esse mesmo grupo e a afirmação de papéis individuais, familiares, profissionais e sociais. O fortalecimento é estimulado pela expressão de sentimentos, pensamentos e ideias (Jennings, 2005).

<sup>88</sup> Existem, em Dramaterapia, tendências que a consideram uma forma de “cura” e outras para quem esse é um objectivo um tanto ambicioso e que preferem o termo “melhoria”. Anna Seymour afirma que “Não pretendemos curar. Por vezes, o melhor que um terapeuta pode fazer é ajudar o cliente a tornar a vida mais suportável.” (Seymour, 2009:35).

Chabukswar (2009) afirma que a Dramaterapia pode ser aplicada a uma enorme variedade de grupos de todos os níveis etários, em diferentes contextos institucionais e sociais, como hospitais, escolas, bairros, ou outros. Considera o drama como uma forma ancestral de conhecimento e auto-conhecimento, a ser desenvolvido num espaço seguro e “transicional”, onde o potencial terapêutico do teatro e da actividade dramática ajam como fonte de libertação. Ajuda assim a antecipar ambientes e vidas alternativas que são satisfatórias e valem a pena ser vividas. No centro desse movimento de libertação estão as emoções, as percepções, as acções e o jogo. Acrescenta a este propósito que o drama é um processo inseparável do crescimento do indivíduo, que é uma via eficaz na experimentação de situações novas e uma forma de aprendizagem de formas de utilização dessa experimentação:

“A Dramaterapia reconhece estas formas de crescimento através de metodologia planeada que unifica os estados aparentemente paradoxais de fazer e distanciamento. (...) Este espaço no tempo pertence-nos porque nós o percebemos; o autoconhecimento pertence-nos porque o criamos e o experienciamos e ultrapassamos o conhecimento de nós próprios.”

(Chabukswar, 2009: 346)

A Dramaterapia propõe-se encontrar vias de reflexão na sequência da actividade dramática. A reflexão positiva é uma fonte de inspiração para a emergência de uma óptica saudável, tanto das diversidades manifestas como dos potenciais latentes. É através da reflexão dos actos desenvolvidos durante a sessão que surge no sujeito uma configuração da sua forma de ser, uma auto-consciência do seu “aqui e agora” em conexão com o que se constitui mais relevante no seu quotidiano. Desta forma, o quotidiano surge dentro de uma perspectiva de mudança que agrega passado, presente e futuro, onde o invisível se torna manifesto.

Ao promover a totalidade do ser, nessa actividade que contém a mudança, sustém-se numa visão holística do Homem. Estabelecendo contacto com a pessoa no seu todo, numa conjugação entre acção, expressão criativa e verbalização vai provocar sucessivos *insights*<sup>89</sup> (descoberta interior) a fim de que o indivíduo reconheça actos de significado e consiga identificar posturas pessoais que fortaleçam a sua identidade. Utiliza um processo de

<sup>89</sup> Em terapia, o *insight* é como uma “célula” que vive de forma latente no indivíduo, se auto-reproduz durante o processo e no devido momento se ejecta. É uma descoberta interior, da qual o indivíduo reconhece novos significados nas suas acções e interações nos diferentes domínios da sua vida.

desconstrução momentânea para voltar a construir em harmonia com a natureza de quem entabulou esse processo.

A Dramaterapia apresenta-se como uma opção às terapias tradicionais já que, em vez de se basear fundamentalmente na análise dos transtornos psicóticos e neuróticos, concentra-se no potencial criativo e expressivo da pessoa para explorar alternativas e promover assim o bem-estar físico, mental, psicológico, afectivo e espiritual<sup>90</sup>; exploram-se assim conflitos, dilemas, formas de resolução de problemas e potenciais encobertos, dentro do conceito de *empowerment* (Valente, 1991a; Kemmis e McTaggart, 2005).

### 3.6.2.1 Origens da Dramaterapia

A Dramaterapia desenvolveu-se em Inglaterra e nos Estados Unidos da América entre os anos 60 e 70 do século XX com base no drama na educação e em jogos teatrais promovidos por especialistas de teatro. A área da Psicologia é estruturante na fundamentação da Dramaterapia. No entanto, quem primeiro uniu os termos “Drama” e “Terapia”, em 1959, foi Slade (1958), também na origem do Teatro Educação com o “Child Drama” em Inglaterra (Valente, L., 1991a; Schattner, G. e Courtney, R., 1981).

A mais importante referência surge de Moreno, na primeira metade do século XX, e do Psicodrama. Foi Moreno quem estabeleceu o início das chamadas “Terapias Activas”, dada a relevância atribuída à acção em comparação com a palavra. Davis, um conceituado terapeuta de psicodrama e de Dramaterapia, realça o quanto, já na sua época, Moreno considerava a herança do ritual e da tradição uma importante fonte para a resolução simbólica de crises e conflitos. Sendo esta herança algo que atravessava todas as culturas, a sua aplicação tinha repercussões, tanto a nível das comunidades como em termos individuais. Considerava a capacidade de dramatização, da criatividade, do lúdico e da curiosidade características inerentes ao ser humano, fundamentais na potenciação da pessoa e na resolução de problemas (Davis, 1987). Foi também ele quem formulou e estruturou a terapia de grupo, inovadora na sua época, já que o que persistia até então era o atendimento de um para um, de terapeuta para cliente.

Moreno preconizava como objectivo do Psicodrama a busca da “verdade” através de meios dramáticos. “A descoberta principal de Moreno foi compreender a profunda valência sócio-psicológica da experiência teatral e sobretudo da relevância não só terapêutica, mas

<sup>90</sup> A ligação entre corpo e mente é explorada em algumas correntes de terapia através do teatro como a de Walter Orioli, sob influência de Barba, ou da Bioenergética, de Alexander Lowen.

também cultural e social do grupo.” (Bernardi, 2004: 47). Defendia que o Psicodrama podia ocorrer em qualquer lugar e em qualquer momento, desde que fossem criadas as condições de espontaneidade; para tal, definiu as condições que pudessem catalisar a sua ocorrência e canalizá-la para objectivos terapêuticos. As técnicas que desenvolveu baseiam-se em improvisações, auto-expressão activa através do drama e jogo de papéis. O efeito catártico<sup>91</sup> é um aspecto central na prática do psicodrama. Recusava a divisão entre consciente, pré-consciente e inconsciente, defendendo que o indivíduo é uno. Interessava-lhe agir sobre o “aqui e agora” do grupo e, com cada sujeito, sobre o comportamento e a acção dramatizada. Posteriormente, em termos psicanalíticos, esta recusa progrediu para um reconhecimento do potencial do psicodrama enquanto técnica, mas não da teoria que o sustinha; nomeadamente, porque a estrutura psíquica dos pacientes não demonstrava grandes transformações diante do efeito catártico.

Antes do Teatro Terapêutico, desenvolveu o Teatro Espontâneo, que não se recolheu aos círculos de terapia: Moreno infiltrou-se em grupos marginalizados, aplicando o seu método numa tentativa de ajudá-los a interagir com o social, através da tomada de consciência e expressão de si. Em 1917, defendia uma ideia revolucionária de teatro. Só aceitava como fórmula de teatro realmente implicadora aquela que se opusesse ao teatro tradicional, que abolisse a distinção entre actor, espectador e autor e que intensificasse a experiência dramática.

O ponto de referência da proposta moreniana era a sociedade, já que, na sua génese, punha em questão as máscaras, os estereótipos e alguns formatos massificadores que constituíam a vida colectiva. Chamava ao paciente, “protagonista” e ao terapeuta, “director”. Apesar de Moreno encenar o seu trabalho e apresentá-lo a uma audiência, o intuito era essencialmente o de quebrar barreiras entre actores e essa mesma audiência. Via no teatro tradicional, que considerava ser todo aquele que não era Teatro Espontâneo, a perpetuação de colonização do imaginário através de uma instituição. Outro dado interessante do Teatro Espontâneo relaciona-se com a alteração do desempenho do autor que, até ao momento, estava activo apenas na redacção da narrativa: o teatro-improvisação vinha oferecer a possibilidade de autoria em simultâneo com a de execução, onde imaginário, emoções, visualização, interpretação e acção estão num contínuo processo de transformação. Ao

<sup>91</sup> Martin Davis, esclarece que “Catarse, um conceito difícil de definir, pode ser representada como a movimentação interna de interações emocionais e evocativas, previamente evitadas porque os sentimentos emergentes poderiam ser intoleráveis dentro do padrão existente de expectativas de papéis ou de constructos pessoais. (...) Catarse é o momento no qual a estrutura de papéis existente se suporta finalmente na reforma em si.” (Davis, 1987: 116).

conferir ao director-dramaturgo a liberdade de criar os argumentos no momento da sua execução, e ao actor, a liberdade de improvisar, criando e desenvolvendo os papéis, o Teatro Espontâneo desloca-se da “criação como produto” para a “criação como processo”.

Numa segunda fase, no âmbito do Teatro Terapêutico, nasce o psicodrama e, mais tarde, o sociodrama. O conceito de “papel individual” na sua relação com “papel social” torna-se central. Enquanto no psicodrama o paciente, o seu relato e a sua história são o centro do drama a improvisar, no sociodrama todo o grupo improvisa sobre o tema que preocupa a comunidade, num formato de psicoterapia de grupo (Courtney, 1981). É no processo que decorre entre o contexto dramático, contexto grupal e contexto social que o protagonista se reconstrói e afirma a sua natureza, emancipando-se da carga massificadora imposta pelos papéis sociais e pelas ideologias que através deles se perpetuam. Através da exploração e reconstrução dos papéis, procura-se a reconstrução de sistemas sociais, testando numa situação segura o efeito da transformação nesses papéis. A Dramaterapia adopta muitos destes princípios mas prescinde do carácter de intensidade e universalidade “messiânica” que caracterizava Moreno. Também não encontra na catarse o objectivo da sua intervenção junto do grupo (Davis, 1987).

Outra importante referência é Jung que foi o primeiro a investigar a natureza e o valor do símbolo, da função simbólica e dos arquétipos. Como forma de acesso ao inconsciente utilizou conceitos inovadores como o de arquétipo ou de inconsciente colectivo, e deu especial relevância ao mito, à lenda e ao símbolo. Este investigador elaborou metodologias terapêuticas com base nesses elementos que foram amplamente adaptadas e utilizadas nas abordagens dramaterapêuticas, nomeadamente através da ênfase atribuída à mitologia, à religião e à filosofia. Partiu da convicção de que a história e a imagem podem representar a percepção objectiva e subjectiva da realidade interna e externa. A teoria das histórias e das lendas pressupõe um padrão na “viagem” da alma, da psique e do herói interior e simboliza os conflitos e a sua resolução. A universalidade com que trespassaram a(s) história(s) do Homem, numa grande variedade de culturas até aos nossos tempos e em diferentes níveis de conhecimento de si, da sua génese e do que o rodeia, vincam a sua ancestralidade e sabedoria. Providenciam uma oportunidade multidimensional de diálogo entre o terapeuta, o paciente e essa sabedoria ancestral. Jung desenvolveu o conceito de “inconsciente colectivo”, ou de uma sabedoria profunda; grande parte da sua terapia estava

<sup>92</sup> Segundo Hanna Segal, psicanalista de referência, a equivalência simbólica constitui-se quando a realidade de um objecto, ou actividade é negada identificando-se com uma outra, quer subsista, ou não, o reconhecimento de semelhanças e a consciência e respeito pela separação.

focada no acesso a esse inconsciente. Para Jung, o inconsciente era fonte de bem-estar, criatividade e de orientação interior. Encontrou na imaginação e na criatividade fontes de cura. Jung desenvolveu técnicas de imaginação activa, através das quais encoraja o paciente a fantasiar, a explorar e a inventar os seus próprios mitos; deste modo, a construção das histórias tende a simbolizar a sua vida e as suas aspirações futuras, seja para verbalizá-las seja para exprimi-las (*acting out*). Jung também estimula a expressão de sentimentos através de uma panóplia de diferentes técnicas e abordagens como a pintura, a escultura, a música e o movimento. Tentou expandir a vivência de diferentes realidades que subsistem no indivíduo e na sua psique, através da criação de estratégias de diálogo entre a área do pensamento e da lógica com a da imaginação e da experiência.

O conceito de “arquétipo” integra a sua perspectiva do homem na relação com a psique. As principais características dos arquétipos são: a universalidade, através do espaço e do tempo, ou seja, através de todas as culturas e épocas; a bipolaridade, em que cada um contém, de forma complementar, as qualidades positiva e negativa; a produção de efeitos poderosos, como a fascinação e o sentir-se elevado por algo grandioso, ou significativo; o situar-se nos extremos, o que faz com que, seja ela qual for, a experiência arquetípica torne-se absolutamente boa, ou absolutamente má, como “maior que grande”, ou “mais pequena que o pequeno”, como “sempre”, ou “nunca” (Jung, 1939).

Winnicott (1975) é também uma referência essencial, já que, no seguimento dos contributos de Jung e complementando as suas descobertas, investigou as raízes da capacidade de simbolizar no desenvolvimento psicológico da pessoa e pesquisou sobre as condições psicológicas necessárias ao seu desenvolvimento. Esta construção de um espaço de ensaio, onde prevalecem objectos transicionais, foi apontada por este pensador, que realçou a importância destas vivências ficcionais para a construção das sucessivas etapas de desenvolvimento do indivíduo desde a sua infância, em termos cognitivos, afectivos e sociais e de como deste processo depende, uma boa parte, do equilíbrio pessoal e da qualidade de relação com o meio envolvente. Esta “área de ilusão” e “terceira área”, onde se inscrevem as experiências com o objecto transicional, têm como característica estruturante a admissão do paradoxo.

Outras referências vindas sobretudo da área da Psicologia, surgem com Rogers e a noção de empatia, Vigotsky com as teorias da aprendizagem através da interacção social e da linguagem, apenas para apontar os mais relevantes. Freud, como complemento, ou por oposição, está na base de qualquer um deles.

### 3.6.2.2 Os Criadores da Dramaterapia

Com base na investigação elaborada por Valente (1991a), os contributos teórico-práticos para a criação da Dramaterapia, como área científica em Inglaterra, são oriundos de diferentes expoentes, sendo os mais marcantes os de: Peter Slade, Dorothy Heathcote, Richard Courtney, Roger Grainger, Robert Landy, Sue Jennings, ou Brian Way, em Inglaterra e Estados Unidos, para nomear apenas alguns.

Encontram-se correntes, ora de acentuação mais psicológica ora mais artística. Pitruzella (2004), dramaterapeuta e psicoterapeuta italiano, define Dramaterapia como uma terapia de natureza criativa, que se sustém no uso artístico da imaginação e na exploração expressiva do corpo, centrando a sua atenção mais no processo artístico do que no resultado terapêutico.

Entre os práticos de Dramaterapia coexiste uma grande variedade de técnicas que visam a reabilitação: as que têm uma fonte no processo de matriz teatral (Jennings, Jones, Cavallo), aquelas que privilegiam a dramatização de contos, fábulas e mitos e conseqüente (des)construção simbólica e metafórica (Gersie, Lahad), actividades associadas à interpretação narrativa e papéis previamente inventariados e definidos (Landy). Estas diferenças, tal como foi apontado no Estudo acima mencionado, em vez de se apresentarem como fracturas dentro de uma disciplina, podem ser representativas de grande riqueza e heterogeneidade que alimenta a área, reforça a sua vertente flexível e atende a uma renovação constante.

Peter Slade foi o primeiro a conjugar o termo Drama ao termo Terapia; foi nessa articulação que se inspirou para encontrar os princípios da sua actuação como pedagogo e orientador em drama. Formalizou o seu pensamento no livro, *Child Drama*, em 1956. *Child Drama* convoca as várias dimensões do sujeito: física, emocional, afectiva e cognitiva. O uso de técnicas dramáticas como forma de terapia inspirara-se nos “jogos espontâneos” das crianças, utilizando e modificando em parte o conceito junguiano de “imaginação activa”. Em todo o processo, considerava fundamental a construção de laços afectivos e afinidades entre os participantes e entre os participantes e o orientador de forma a promover uma catarse “generalizada.”<sup>93</sup> (Valente, 1991a).

Defendia a criação de um contexto educativo e terapêutico, em que, através da dramatização, se procurava mobilizar sentimentos intensos de realidade e de experiência,

<sup>93</sup> “Enquanto Slade providencia uma catarse “generalizada”, para Moreno havia uma catarse “específica”, porque o terapeuta dirigia a sua atenção para um problema específico do paciente” (Courtney 1981: 7)

conjugando a “absorção”, ou total entrega ao desenvolvimento da acção em curso, com a “sinceridade”, que era associada a fundamentos como a verdade e o comportamento honesto (Slade, 1981).

Foi graças à sua perspectiva da Expressão Dramática na escola que a vertente psicoterapêutica do drama se consolidou. Na sua génese estavam preocupações com aqueles menos habilitados a integrarem-se no sistema escolar, ou com os menos talentosos, para os quais o sistema não tinha suficiente sensibilidade e muito menos resposta. A arte conquistou um papel de superação de contingências sociais, na resolução de problemáticas pessoais e no encontro consigo próprio, fosse no assumir de fragilidades como na exploração de potencialidades.

Esta vertente teve como grande seguidor Brian Way e a publicação do seu livro, “Development Through Drama” (1967) viria a inspirar a segunda geração de professores de Expressão Dramática com o seu enfoque no desenvolvimento pessoal, restaurador no adulto do desenvolvimento natural conseguido através do jogo, do dramático e do lúdico. Conceitos como “a pessoa na totalidade” herdaram muito do ideal de Rousseau no que respeita a sensibilidade, tolerância, imaginação e reflexão, abrindo portas para uma adaptação social.

A ênfase atribuída ao envolvimento no drama e jogo dramático na infância implicava que estes nunca pudessem ser canalizados para um produto performativo, já que isso iria colidir com a qualidade da entrega e a possível predominância do produto em detrimento do processo. No conceito de “Drama in Therapy”, foi fundamental o enfoque e compreensão do drama na criança. Este enfoque suportava-se no conhecimento da sua forma de jogo, criatividade, processos criativos, vida interior, imaginário e enfim, do universo infantil e das suas percepções. Foi também inovador em Slade o facto de encontrar vias dramáticas através das quais as percepções da criança, como criança, pudessem ser manifestadas. Esta preocupação tinha também na sua base a teoria de que, no desenvolvimento do jogo na criança (componente ontogénico), se reconhecem padrões de evolução do Homem ao longo da história (componente filogénico).

Richard Courtney (1981) é uma figura de grande relevo na área da Dramaterapia e também do Teatro Educação de Inglaterra. Entendia a Dramaterapia como resultado da conjugação entre teatro (“e se mágico”), educação (“Creative Drama”) e terapia (Psicodrama), inaugurando uma nova disciplina onde a audiência era testemunha, objecto e participante da acção terapêutica.

Considerava o drama uma actividade universal e o drama espontâneo, um complemento dinâmico fundamental ao bem-estar pessoal e social e ao ajustamento à existência. Destacava elementos como a presença do factor estético na vida interior do sujeito, sem querer estratificar ou sobrepor elementos cognitivos aos sociais e afectivos; defende que a acção dramática é válida, tanto na arte quanto na vida. Partia do princípio de que o pensamento dramático, ou a capacidade de o Homem projectar ambientes ficcionais e antecipar situações reais, é um elemento central da mente, inscrevendo-se em ambos os territórios do pensamento e dos sentimentos. Afirma ainda que esse pensamento está presente na coexistência entre os níveis do pessoal, social e cultural. Ao nível do desenvolvimento pessoal, as suas palavras-chave são: mente, imaginação, percepção; ao nível do social são: imagem, relação interior/ exterior, simbolização, holístico, papéis; ao nível do cultural são: ritos, *mimesis*, catarse. Encontrava na Dramaterapia uma alternativa saudável para a realização de algumas funções do ritual, que quase desapareceram na nossa sociedade actual. Considerava a Dramaterapia área sem limites precisos, em movimento, com um potencial em constante expansão.

Robert Landy, outra importante referência, sistematizou o conceito de “persona” e elaborou uma taxionomia de papéis. Desenvolveu ainda metodologias de Dramaterapia com base em narrativas e construção da “persona” e redefiniu o conceito de distância<sup>94</sup>. A taxionomia de papéis, enquanto tratamento, pode constituir-se tanto como abordagem específica, ou como complemento de outras abordagens (de reabilitação/ potenciação do sujeito). No entanto, pode ser também aplicada como verificação e avaliação de diferentes fases do tratamento. A esse propósito declara que:

“A taxonomia de papéis é uma forma sistemática de ver a personalidade em termos dramáticos, quer dizer, em termos de *personae*. Conceptualizo *personae* como papéis. Defini papel não só como carácter em drama, mas também como recipiente de todos os pensamentos e sentimentos que temos acerca de nós próprios e dos outros, nos nossos mundos sociais e imaginários (Landy 1990: 230) e mais tarde como a unidade básica da personalidade contendo qualidades específicas que providenciam a singularidade e coerência a essa unidade.”

(Landy, 1997: 7)

---

<sup>94</sup> Para mais detalhes, consultar Landy, R. (1996).



De seguida Landy fundamenta como a existência humana é inerentemente dramática e como tal defende que os conceitos de papel e de guião apoiam a compreensão e a reflexão sobre a vida quotidiana de cada um. Landy compreendeu o “papel”, no sentido de modelo e interpretação do modelo, de conduta individual e de função social, cuja construção se baseava no *self* psicológico, como forma de o indivíduo se apreender no decurso da sua vida e de apreender as relações que estabelece, assumindo condutas pré-determinadas que actualiza em função da sua personalidade, comportamentos e contexto social. A interpretação de papéis em contexto dramático permite que a expressão seja realizada de forma contida e segura, já que pode incidir na manifestação de aspectos até aí desconhecidos, ou difíceis de tolerar pelo próprio e, eventualmente, também vedados aos outros.

Landy descreveu o processo de distanciação metafórica e estética, em contexto de drama ficcional, como sendo de origem cognitiva e afectiva realçando que, através do processo criativo, era dada a oportunidade de criar ordem e de dar forma a sentimentos que não tinham tradução em qualquer outro formato que não o ficcional, onde se torna terapêutica a oportunidade de identificação de “constructos”, a descoberta do equilíbrio entre sentir e pensar e a revisão de auto-percepções negativas (Bundy, 2006).

É também fundamental o contributo de Sue Jennings. Segundo Jennings (2005), dramaterapeuta e actriz, as teorias da actualidade que influenciam a área são os novos estudos realizados no campo da Neurociência como Cozolino (2002), Teoria dos Sistemas com Bateson e Bronfenbrenner e Bandura com a Teoria de Aprendizagem Social e, finalmente, alguns pensadores do Teatro Social como Schininà (2004), Somers, Taylor, (2003) e Thompson (1994).

O modelo dramaterapêutico proposto por Jennings (1997), defende que a mente constrói uma relação correcta com o mundo circundante por via de uma estrutura interna à própria mente, estrutura cuja natureza é dramática. A sua teoria resulta da articulação dos conhecimentos em diferentes áreas: dos mecanismos dramáticos que sustentam o processo artístico em âmbito teatral; da função do jogo na infância como elemento essencial na percepção da realidade e da construção da relação das teias sociais contidas nessa realidade; do campo antropológico, sobre a função do mito e do rito e dos rituais como fenómenos colectivos e sociais. Indagou sobre a presença do elemento teatral nesses rituais e da conexão entre teatro e ritual. Jennings dá-nos a seguinte perspectiva acerca da função do ritual:

“Schechner sugere que o ritual é o foco de convergência da teoria antropológica, biológica e estética (Schechner, 1991). Eu defendo que a experiência terapêutica do teatro pode ser comparada com a *performance* do ritual de cura que nos mantém, ou nos assiste para retornar ao bem-estar.”

(Jennings, 2005: 15)

A importância que atribui à educação resulta da articulação que encontra entre terapia e educação, como parte de um maior processo de interacção social que ocorre no quotidiano.

É a autora da teoria do “Remedial Drama” (1984), na qual muitas das actividades desenvolvidas têm por base o movimento corporal e a técnica Laban. No entanto, por considerar que a Dramaterapia começa no corpo, Jennings não aceita que subsista um processo linear que tem início no corpo e termina na interpretação de papéis; sendo o Homem multifacetado e o movimento uma dimensão humana, este pode ser amplificado de maneira multidimensional de forma a tornar-se um veículo mediador dessas várias facetas (1997); considera que a Dramaterapia facilita a conexão da pessoa com o seu próprio corpo para assim promover a descoberta do *self* escondido.

Posteriormente, elaborou o conceito de “Theatre of Healing”. Jennings utiliza o paradigma de “Proximidade-Distanciamento”, sugerido por Landy, como fonte de articulação entre a estética contida nos mecanismos teatrais e a terapia, e realça a diferença com uma abordagem mais psicodramática em Dramaterapia. É apologista do encorajamento do jogo dramático e do desenvolvimento da experiência estética, que considera em nada limitar ou opor-se à intenção terapêutica, antes a enriquece e viabiliza. Utiliza a exploração de uma história universal através da “distância dramática” e do texto, para que os pacientes encontrem a sua própria história e trabalhem com o seu próprio material. Também utiliza frequentemente a máscara e outros formatos de projecção.

Propõe também uma abordagem através do modelo dramaterapêutico EPR<sup>95</sup>, que descreve o processo terapêutico e uma evolução particular no interior desse processo, no qual distingue três fases: *Embodiment* – Projecção – Papel. Estas três fases, por sua vez, correspondem à constituição do princípio de realidade na criança no decurso da primeira infância: jogo físico (E), jogo projectivo (P) e jogo dramático (R) (Jennings, 2005).

<sup>95</sup> Para mais informação, consultar Jennings S. (1999) *Introduction to Developmental Playtherapy: Playing for Health*, London: Jessica Kingsley.

### 3.6.2.3 Vertentes e Métodos em Dramaterapia

A intervenção em Dramaterapia divide-se em “Drama como método terapêutico em situações clínicas”, sob a supervisão de um psicoterapeuta com formação em técnicas dramáticas e “Drama como terapia geral em situações não clínicas”, onde se incluem as sessões desenvolvidas nas escolas, grupos especiais, grupos sujeitos a exclusão social, entre outros; neste caso, o responsável é alguém com formação em Dramaterapia e não um clínico (Courtney, 1981). Outra perspectiva que preside à identificação de diferentes práticas de Dramaterapia é aquela que entende que uma age em “experiência na profundidade” e, a outra, procura a “experiência no social” (Jennings, 1987).

Eventualmente, os conceitos e práticas de Dramaterapia clínica estão mais difundidos do que os da não-clínica e dos que se debruçam mais fortemente sobre a experiência social, com a desvantagem de que, devido à sua especificidade de conhecimento e formação na área, excluem a aplicação da Dramaterapia a outras áreas onde a estrutura dramática é utilizada.

Uma das grandes diferenças entre clínica e não-clínica repousa na procura da catarse, que, a ser uma das prioridades da intervenção de facto, colidiria com a prática em áreas onde a terapia pode ser um complemento, mas não o objectivo principal<sup>96</sup>. No entanto, segundo Seymour, a catarse não é o que caracteriza nem tão pouco é comum à prática de toda a Dramaterapia e oferece-nos argumentos esclarecedores a este respeito:

“A Dramaterapia não “procura a catarse”. Esse pode ser o resultado de algumas sessões de Dramaterapia mas não é o grande objectivo da terapia. O processo é oblíquo e subtil, diferentes abordagens teatrais podem ser usadas. Ao trabalhar com a identificação de personagem stanislavskyana, pode produzir efeitos diferentes de uma abordagem “do exterior”, como a do teatro construtivista de Meyerhold, ou de uma abordagem que não está nada interessada na “vida interior” do *performer*, como seja a *Commedia*. Da mesma forma o dramaterapeuta pode trabalhar com o mito, a história ou o ritual.”

(Seymour, 2009: 8)

Também se pode obter algum esclarecimento quanto às vertentes da aplicação da Dramaterapia a partir da questão da supervisão e da linguagem a utilizar no processo que

<sup>96</sup> No entanto, Jennings (1987) estabelece uma co-relação entre o psicodrama, as experiências do inconsciente e os ritos de passagem de Van Gennep (1960), onde o efeito catártico está alicerçado na interacção entre os vários elementos e não num processo individual.

esta pretende atingir com o grupo. O processo pode ser desenvolvido com base numa grande variedade de técnicas.

Valente (1991a), no estudo que desenvolveu com toda a população de dramaterapeutas inscritos na British Association of Dramatherapy, identificou um conjunto das técnicas mais utilizadas em Dramaterapia como técnicas projectivas, escrita de guiões, escultura, improvisação dramática, utilização de contos, mitos e lendas, sendo que foi este último grupo que emergiu como técnica mais utilizada por esses profissionais. A utilização de textos dramáticos, mitos, lendas e rituais fornece a estrutura para a formação da distância e segurança necessárias à exploração do processo interior, de relacionamento e de comunicação. Os métodos utilizados são activos e participatórios e incluem uma grande variedade de técnicas de base teatral com um forte recurso à imaginação, improvisação, jogo de papéis, exercícios físicos, entre outras. As diferentes modalidades são seleccionadas consoante as realidades do contexto, a etapa da sessão, as necessidades diagnosticadas e os objectivos a atingir no grupo e com cada um dos indivíduos que o compõem. As técnicas são tanto de origem verbal como não-verbal. Baseiam-se na actividade simbólica e metafórica despoletada pelas narrativas já mencionadas (histórias, lendas, metáforas, mitos e rituais), com objectos (máscara, fantoches, modelagem), espectogramas, e pode recorrer ao cruzamento com outras linguagens (rítmica, plástica, entre outras). A função simbólica tem origem na experiência directa providenciada pelas sensações.

Cria um espaço para que cada um proceda à revisitação de vivências e memórias em termos simbólicos e metafóricos. Jones (2008) identifica as seguintes características, no cerne dos processos da Dramaterapia: projecção dramática; empatia e distanciamento dramaterapêutico; jogo de papéis e personificação; audiência interactiva e testemunho; *embodiment*; jogo; a conexão com a vida e transformação. Neste processo, é fundamental a postura do dramaterapeuta.

Chabukswar considera essencial ao perfil do dramaterapeuta o seguinte:

“capacidade para liderar, para seguir, para possibilitar aos outros construir uma relação com as artes, para estabelecer as normas, para conter e acondicionar as várias paisagens emocionais, para ajudar a dar sinal e apoiar *insights*, e ser uma testemunha contínua dos outros e do seu próprio processo, são aptidões de vida indispensáveis.”

(Chabukswar, 2009: 125)

O ambiente que o dramaterapeuta procura criar é o reflexo da ausência de atitudes que julgam ou sugerem algo de bom ou mau. A ele assiste-lhe a responsabilidade de orientar as sessões num ambiente propício à ocorrência de acontecimentos significativos para o grupo. Compete-lhe ainda realizar um diagnóstico individual e monitorizar e avaliar o andamento de cada um dentro do processo<sup>97</sup>. Intervém para a promoção do bem-estar, da saúde, da expressão individual e de uma melhoria na capacidade de relacionamento e comunicação com o grupo. Encoraja, no grupo, a tomada de consciência através da exploração e reflexão de sentimentos e de relações e, simultaneamente, procura que seja este a equacionar a sua própria dinâmica e a propor alternativas de comportamento e de pensamento. O grupo assume-se como contexto de apoio e suporte à tomada de riscos, à avaliação de resultados e à tomada de consciência da potenciação de mudanças. A expressão criativa providencia a envolvimento e a relação com o grupo, numa tentativa de construção de auto-confiança e auto-estima com base no lúdico e no prazer. Sandberg afirma que:

“Planear, fazer e reflectir providencia a estrutura para o drama (existem “limites prescritos”); o processo (ou “movimento livre”) é a interacção divertida, entre terapeuta e grupo (ou indivíduo) enquanto se envolvem no “e se mágico” do drama (...). À medida que é atingida a eficácia da expressão, a reflexão torna-se um foco cada vez mais importante no jogo.”

(Sandberg, 1981: 30)

Segundo Lahad (1997), a figura do supervisor dramaterapeuta tem como objectivos assistir, compreender e avaliar uma situação e deve desenvolver a capacidade de perceber e articular um conjunto de perspectivas que lhe são apresentadas; avança ainda que a supervisão é integrativa e pressupõe três facetas: gestão, educação e apoio. No acto de supervisão, tem de se desenvolver uma linguagem própria à Dramaterapia a fim de comunicar impressões, conclusões ou partilhar outras descobertas, e que, usualmente, isso é feito utilizando a linguagem e os conceitos da Psicologia. Não querendo demitir-se das influências que a Psicologia e a Psicoterapia representam para a formação do *corpus* dramaterapêutico, chama a atenção para a necessidade de se desenvolver uma linguagem própria, que tenha subjacente o conjunto de conceitos e teorias que caracterizam a

Dramaterapia como disciplina autónoma. Segundo a autora, uma opção para a construção dessa linguagem pode suportar-se nas actividades desenvolvidas com histórias e metáforas; propõe depois um percurso de desenvolvimento da actividade em simultâneo com a supervisão a partir dessa mesma actividade, onde prevalece uma avaliação baseada na acção que se desenrola “no aqui e agora” do grupo, mais do que dentro de uma estrutura catalogada segundo uma visão psicológica.

Todas estas questões chamam a atenção para a riqueza de vertentes na área que não se restringem a uma só visão nem a uma só prática. Valente (2009c) destaca que, no trabalho com a comunidade com base em terapias expressivas, é sinónimo de boa prática aquele que integra as artes de forma harmoniosa, encarando a pessoa numa visão holística, sem a pressão psicologizante na percepção de situações e sujeitos, de onde sai valorizada a via da empatia. Como ficou patente, são vários os pensadores e práticos de Dramaterapia que corroboram esta vertente.

#### 3.6.2.4 Alvos de Intervenção em Dramaterapia

Segundo Bernardi, em Itália existem três correntes principais sob a égide do teatro que promovem o bem-estar, a cura e a terapia do sujeito. Uma é de Pitruzella, já referido anteriormente e com fortes influências inglesas, outra é a Teatrotterapia de Orioli (2007) e finalmente o “Teatro dos Afectos” de Nava (1998). É comum a estas três correntes a interpretação que fazem do termo terapia, que consideram não como a cura de um trauma, ou doença do foro psíquico, mas antes “o processo de emancipação e de autonomia dos nossos problemas constituídos pelas ligações afectivas na família, pelos traumas sociais e pela experiência negativa pessoal.” (Bernardi, 2004: 49). Nesse sentido, aproxima-se da actual Dramaterapia inglesa. Mas enriquece-a através da ampliação de ciclos que se deslocam do indivíduo para a sociedade e para a esfera política.

Este tema lança-nos para uma outra vertente da Dramaterapia que é a da política e a da cultura. Dramaterapeutas como Renée Emunah, que realiza *performances* com os seus pacientes em hospitais porque, entre outros factores, considera que o aplauso é um elemento de reconhecimento e propiciador de auto-estima. Também Jonathan Fox (2010) e Joe Salas (1996), encontram no “Play Back Theatre” uma forma de Dramaterapia onde as questões políticas, comunitárias e sociais podem ser abordadas num clima de segurança e com funções terapêuticas: um dos elementos da audiência narra a sua história, que posteriormente é dramatizada pelos membros da Companhia. Prevalece em todas as intervenções a intenção

<sup>97</sup> Seymour (2009) sugere uma “Escala de Observação do Processo Dramático” na avaliação do comportamento do grupo e do indivíduo que se situa em três categorias a) estereótipo b) imitativa c) criativa; é na direcção de a) a c) que se inscreve a progressão do indivíduo em termos de autonomia e libertação comportamental: de uma atitude defensiva quanto à exposição até atitude de “apropriação”, ou domínio de todo o processo.

com que os dramaterapeutas abordam as situações dos grupos, com base em princípios como: distanciação dramática, metáfora, manifestação da diversidade, entre outros que considerem adequados ao contexto cultural do grupo.

A esse propósito, Kyriacou, numa intervenção junto de dois grupos opostos que até aí tinham estado em guerra, encontra a metáfora da *ponte* e analisa-a a nível concreto, mas também a nível simbólico e precisa que:

“Tive a ideia desafiante de trabalhar com um grande grupo dramaterapeuticamente, usando pontes como a metáfora central. (...) A nível simbólico, existem pontes de comunicação entre as pessoas; entre a parte interior de nós próprios, ou aquilo que percebemos como Eu e Não-eu dentro de nós próprios; entre realidade interior e exterior; e também entre o que a Dramaterapia considera realidade dramática e realidade quotidiana. As pontes também restauram o *continuum* perdido entre dois, ou mais espaços, seja num nível concreto, ou simbólico.”

(Kyriacou, 1997: 264)

Sucedem-se outros exemplos de práticas em grupos de conflito político e cultural, onde a Dramaterapia oferece o seu contributo.

Ainda associado ao cultural, encontram-se as experiências com ligação ao ritual, onde a terapia pode ser vista como ritual de passagem. O ritual de passagem, descrito por Van Gennep (1960), bem como a Dramaterapia, pressupõem uma viagem de separação, transição e re-incorporação. É durante a fase liminal de transição que se opera no indivíduo a transformação e a descoberta. É nesta “viagem” do conhecido para o desconhecido, do caos para a organização, do mal-estar para o bem-estar que o terapeuta aplica as técnicas que julga mais adequadas a fim de apoiar essa viagem, que podem estar mais ou menos estruturadas à partida. Mas é quando esta estrutura está apenas esboçada que se valorizam mais as interações dentro do grupo e, como tal, o grupo assume-se como o principal “locus” das transformações que se operam dentro e entre os sujeitos, incluindo o terapeuta, conferindo a esta abordagem uma dimensão social e cultural, onde o drama não potencia o caos ou falta de controlo, mas contém simultaneamente o caos e as vias de exploração conducentes à organização da experiência.

### 3.6.2.5 Influência de Pensadores de Teatro em Dramaterapia

No artigo de Valente e Fontana (1994), e como resultado da investigação realizada junto de diferentes dramaterapeutas, concluiu-se que as influências de Stanislavsky, Peter Brook, Brecht e Grotowsky eram evidentes na construção da teoria. Segundo Jennings (2005), Artaud é também uma importante referência. A influência de Stanislavsky destaca-se de qualquer uma das outras não só pela introdução da noção do “e se mágico”, que viria a influenciar Moreno e a organização das sessões dos posteriores dramaterapeutas, passando pela forma como estruturou os elementos de abordagem do actor ao papel,<sup>98</sup> como pela forma como o actor deveria estar emocionalmente envolvido com o personagem, a fim de atribuir à cena a “verdade” da vida.

Seymour (2009) faz referência à ligação existente entre o desenvolvimento dramático e o “e se mágico” de Stanislavsky. Escreve que é através da criação de um espaço de exploração dramática, sempre em redefinição, que a criança estabelece a diferença entre o *self* e o outro, e desperta para um sentido de moralidade e consciência. Esta diferença permite-lhe também aprender a sentir por si própria e imaginar o que os outros sentem, adquirir os sentidos de identificação e empatia e apreender a:

“natureza paradoxal da vida – que é possível sentir medo e ser um herói.(...) Na acção, este é o conceito de Stanislavsky do “e se mágico”, é adquirida a suspensão da descrença, como identificação e separação do outro “personagem”. Isto permite a flexibilidade do papel, a liberdade de movimento entre sentidos do *self*, de experienciar o conforto e correr riscos através da deslocação da realidade de todos os dias para realidade ficcional criada.”

(Seymour, 2009: 6)

Por fim, numa concepção que se aproxima do “universo subjunctivo”, apresentado por Schechner<sup>99</sup>, Seymour refere ainda um outro paralelo que se estabelece muito forte com o mundo ficcional do teatro:

“A possibilidade de trabalhar com a natureza expressiva concreta do teatro habilita a projecção do sentimento em objectos, textos, espaços e personagens. Em relação com

<sup>98</sup> Que implica a análise do personagem e a justificação da sua acção em função do seu motivo, super-objectivo, análise do passado, entre outros factores de carácter psicológico.

<sup>99</sup> Schechner, por sua vez, inspirou-se na teoria do psicanalista e pediatra Winnicott.

estes aspectos que podem ser considerados como “não-eu” mas que, na realidade, se tornaram uma parte projectada de mim. (...) De repente o indivíduo não está sozinho, mas apoiado pelo enquadramento teatral.”

(Seymour, 2009: 6)

Esta relação entre o teatro e a terapia tem fortes conotações com as actuais correntes teatrais e do papel do actor na criação do personagem, defendidas pela perspectiva do teatro e *performance* contemporânea.

### Notas Finais

Tal como ficou patente, o contributo da Dramaterapia pode ser muito positivo em processos dramáticos na comunidade e nomeadamente junto do indivíduo, seja pelo potencial transgressor, libertador ou transformador que a sua filosofia defende. É também enriquecedor ao debruçar-se sobre as características e implicações da criação do “espaço seguro”.

Ao longo da pesquisa, apercebemo-nos que está em crescimento um movimento no interior da mesma, de cariz psicológico e associado à área da saúde que – com a boa intenção de afirmar e defender o seu “território” enquanto disciplina com natureza própria –, arrisque a banir outras vertentes que seriam um contributo enriquecedor em âmbitos que não o terapêutico. Esperamos que este capítulo tenha trazido alguma luz sobre os fundamentos desta área, de forma a que ela não se confunda com um “receituário” terapêutico, enclausurado sobre si mesmo.

### 3.6.3 Teatro Educação

Dentro do universo do Teatro Educação, várias são as terminologias utilizadas para a exploração do universo dramático e teatral em meio escolar. Ao longo dos anos e consoante as épocas, influências teóricas e os países de origem surgem as denominações de Expressão Dramática, Jogo Dramático, “Drama Educacional”, Drama Criativo, Jogo Teatral, Arte Dramática, entre outras. Em Portugal, esta disciplina tem por nome Expressão Dramática e é essa denominação que iremos adoptar de ora em diante. Solmer destaca a importância da improvisação, da expressão na aprendizagem através da Expressão Dramática:

“A Expressão Dramática utiliza situações predeterminadas ou completamente deixadas ao acaso do momento (improvisação), que colocam o participante na possibilidade imediata de se exprimir, comunicar, sentir e experimentar. E assim, através do jogo, aprender. Conhecer mais e melhor o mundo em que vive.”

(Solmer, 1999: 356).

Jackson (1993) afirma que, não só nos anos 90, o Teatro Educação em Inglaterra tinha evoluído no seu perfil em relação às suas origens, nos anos 70, como se tinha tornado um fenómeno que não se limitava ao contexto britânico; outros países teriam optado por esse modelo, de forma mais ou menos linear conforme os casos.<sup>102</sup> De seguida, aprofunda-se alguns dos pensamentos na base do TE e modos de operacionalização do mesmo, como também se averigua algumas das tensões que influenciaram o seu percurso.

#### 3.6.3.1 Percurso do Teatro Educação em Inglaterra

Em Inglaterra, a prática da Expressão Dramática desenvolvida com grupos de alunos foi apoiada no movimento do “Theatre in Education” (TIE), que engloba outros modelos de sensibilização para o teatro e expressão dramática que não apenas as sessões com a participação activa de crianças e jovens.<sup>103</sup> Muitos pensadores americanos foram uma forte influência e contribuíram activamente para este movimento. É evidente a influência de outras áreas de estudo ligadas à Psicologia pós-freudiana que consubstanciam a perspectiva da infância como sendo uma etapa da maior relevância no desenvolvimento do Homem, etapa essa com características próprias, como tinha sido demonstrado por grandes estudiosos das áreas da Psicologia Cognitiva e Social (Vigotsky, Piaget, Wallon), da Psicologia Relacional (Rogers) das Teorias da Educação e da Pedagogia relacionadas com o “aprender fazendo”, ou o “aprender pela acção” (Freinet, Montessori, Neill), para nomear apenas as mais relevantes.<sup>104</sup>

Segundo Jackson (1993), o TIE emergiu de um conjunto de circunstâncias: movimentos culturais que procuravam o restabelecimento das raízes teatrais na comunidade, ampliando a sua base de impacto social; a tentativa de o teatro se encontrar com uma função

<sup>102</sup> Nota-se alguma clivagem de opiniões quando alguns ciclos consideram *Applied Theatre* apenas como uma variante do modelo de TIE.

<sup>103</sup> Como seja a apresentação de espectáculos temáticos por parte de companhias profissionais de teatro, usualmente com uma desconstrução elucidativa de momentos teatrais chave no final da apresentação, e/ ou uma curta sessão de jogos dramáticos onde se estabelece a “ligação ao” e a “exploração do” tema.

<sup>104</sup> Destaca-se igualmente a inspiração em pensadores com ideais liberais e humanistas associados ao mundo das artes, como sejam Franz Cizek, ou Henry Caldwell Cook.

de transformação social e educacional; a oportunidade de integração da disciplina de jogo dramático no currículo escolar nos anos 60/ 70; e, finalmente, ao contributo de estudos de carácter científico que viriam a consubstanciar a importância de vivências artísticas e dramáticas para o desenvolvimento integral da criança. A sua prática varia sem que a ela presida uma fórmula pré-definida. Pode realizar-se como uma abordagem mais tradicional da situação teatral com uma sensibilização à construção do personagem (“actors in role”), com o apoio de um guião escrito, com a presença de figurinos e efeitos luminotécnicos e sonoros; ou com uma abordagem com base na Expressão Dramática com objectivos educacionais ou didácticos, onde prevalece a participação activa das crianças e as actividades de improvisação, a partir de imagens exploradas com base no universo mental, afectivo e ficcional da criança (“Devising Theatre”); e a simulação da vida real, com uma estrutura pré-elaborada, com base na vida quotidiana e situações de origem problemática (“role play” e “acting-out”). No “Theatre in Education” (TIE) <sup>105</sup>, destaca-se uma outra vertente denominada “Drama in Education” (DIE). Apesar de terem sido identificadas diferenças entre as duas tendências, predominam os aspectos comuns:<sup>106</sup> perseguem o grande objectivo de estimular espaços para que possam emergir novos conhecimentos, que envolvam genuinamente os alunos, seja no papel de participantes, seja no papel de audiência<sup>107</sup>.

### Referências do Teatro Educação

O TIE teve as suas origens nos anos 60 do século XX e surgiu sob o impulso de Herbert Read (1982) e a sua teoria de Educação pela Arte. Read considerava a arte um factor essencial ao desenvolvimento do Homem como ser individual e social: as artes não apenas como fruição estética, mas também como matéria viva sobre a qual se pode agir criativamente numa dialéctica constante em que a acção do Homem sobre a obra e da obra sobre o Homem desencadeia processos em que este se constrói, questiona e renova, tanto no âmbito individual como social. Foi influenciado pelo romantismo naturalista de valores humanistas de Rousseau (1997) no seu entendimento de certos aspectos da natureza generosa e positiva do ser humano, e privilegiava a importância da relação existente entre o

desenvolvimento da natureza da pessoa e a sensibilidade para as artes, já sintetizada em Dewey (1934).

Foi durante os anos 60 do século XX, em Inglaterra, sob a égide de Slade (1958) que teve início a expressão dramática no ensino oficial, também impulsionado por Way (1967). Foi através do conceito de “Child Drama”, de Slade, e do desenvolvimento da criança através da Expressão Dramática, de Way, que o ramo de Teatro Educação se afirmou, sem nunca deixar de se inscrever nos princípios orientadores da Educação pela Arte, criando um espaço e características específicas de actuação em domínio próprio, dentro da instituição escolar. Argumentando que o “Child Drama” é uma forma de arte nele mesmo, Slade defendia uma atitude do professor não directiva ou crítica que pudesse interferir no processo criativo da criança, limitando-se a chamar a atenção desta para algum detalhe que lhe tivesse escapado. Slade era de opinião de que a experiência do drama potenciava as duas qualidades mais importantes da criança: a absorção e sinceridade. Teve a preocupação de sugerir modelos de educação que privilegiassem o desenvolvimento da criança na sua totalidade, através da prática das artes e da criatividade; defendia a criatividade e a espontaneidade como fundamental na ligação da criança à sua interioridade e ao mundo. Dá perspectiva a expressão dramática como um veículo privilegiado e eficaz de contacto entre a criança e outras dimensões da sua natureza que, ainda hoje, não são suficientemente valorizadas pela sociedade ocidental e pela escola, como sejam a emocional e a expressiva; defende assim que, a par do desenvolvimento cognitivo da criança, interessa o desenvolvimento emocional e social. Tal como realça Pammenter (1993), a tónica não estava no conteúdo da comunicação (que necessitaria de ser explicado), mas antes nos métodos pelos quais a comunicação tinha lugar. As suas técnicas variadas permitiam uma particular atenção ao processo expressivo da criança, independentemente da obtenção de um resultado formal e a exploração criativa através de diferentes “médiuns”.<sup>108</sup>

Apesar de ser o precursor do Teatro Educação em Inglaterra<sup>109</sup>, Slade viu-se posto em causa por alguns dos continuadores do Teatro Educação que lhe criticaram a relevância atribuída à vida interior em detrimento de uma linguagem teatral mais definida, bem como da prática espontânea por oposição à construção de produtos teatrais e expressivos mais

<sup>105</sup> Para mais informações sobre como o TIE organiza e operacionaliza o programa de intervenção, consultar Robinson K. (ed.) (1990).

<sup>106</sup> Existem nestas duas abordagens algumas equivalências com as noções de “Teatro para a comunidade” e “Teatro com a comunidade”, que têm conceitos, objectivos e resultados bastante diferenciados.

<sup>107</sup> Para mais detalhes, consultar Bolton G. in T. Jackson (org.) (1993) e Nicholson H. (2005).

<sup>108</sup> Uma das referências de Slade foi o psicólogo americano Carl Rogers com a noção de empatia, a aprendizagem centrada no aluno e na pessoa e autor do livro, *Tornar-se Pessoa*. Slade, bem como Richard Courtney, seriam mais tarde um marco inspirador de uma outra área científica: a Dramaterapia.

<sup>109</sup> Slade foi também uma forte influência de movimentos muito semelhantes de Teatro Educação que se formaram em outros países como França, Canadá, Austrália e Portugal.

estruturados, produtos esses que tivessem uma ligação mais evidente aos conteúdos programáticos e aos objectivos pedagógicos escolares.

Quase paralelamente a Slade, ainda durante os anos 70 do século XX, surgiu uma importante figura: Dorothy Heathcote. A corrente que esta autora inaugura, apesar de conter a perspectiva do lúdico e da criatividade no jogo dramático, dá uma maior ênfase à dimensão cognitiva e relacional. O seu contributo para o desenvolvimento da expressão dramática assenta em abordagens onde a reflexão sobre a prática permite uma aprendizagem de significados com base nessa mesma prática, num desafio intencional do potencial de aprendizagem da criança, dando forma a ideias que emergiam espontaneamente durante o processo.<sup>110</sup> Já não eram prioritários, o desenvolvimento pessoal, a espontaneidade, ou evidenciar uma forma de arte, mas sobretudo a reflexão com base na acção e na “cultura” dramática. Heathcote redireccionou os intentos terapêuticos presentes em Slade para um processo consciente de evolução no conhecimento atribuindo uma dimensão epistemológica à Expressão Dramática. Ficou bem claro que este tipo de acesso ao conhecimento não tinha paralelo em qualquer outra disciplina de carácter lógico-empírico, já que o Drama era de origem subjectiva e sujeito a *insights* que apenas em sede de exploração dramática seria possível terem lugar<sup>111</sup>. Hornbrook realça que: “Mais do que ser assunto da pedagogia, o drama na educação tornou-se ele próprio numa sofisticada forma de pedagogia” (Hornbrook, 1989: 14).

A fim de conseguir os seus objectivos em grupos sem percurso anterior nas artes, desenvolveu um conjunto de métodos e técnicas com referência a algumas etapas de aprendizagem em criação teatral. Entre elas destaca-se a estrutura de “Teacher in Role”, através da qual o professor se coloca no papel de um dos personagens, directamente associado à sua perspectiva de “direccionar” o debate educacional no grupo, estimulando a confiança dos vários participantes e o andamento da exploração ficcional e estética; o facto de os propósitos dos alunos (que podem ser de origem lúdica) nem sempre coincidirem com os propósitos do professor (de origem pedagógica e social), entre outros interfaces “não nivelados” entre criança e professor, tornam-se, na visão desta autora, uma fonte enriquecedora de compreensão de diferentes matizes inerentes ao processo artístico (Bolton, 1993).

<sup>110</sup> A prática centrava-se tanto na valência da Expressão Dramática como desenvolvimento integral da criança, como no desenvolvimento da disciplina em si.

<sup>111</sup> Heathcote está mais próxima da metodologia de DIE do que de TIE.

Uma das características da sua metodologia era ser essencialmente intuitiva remetendo para terceiros uma interpretação mais racional dos seus métodos. Heathcote foi acusada de ter um discurso místico e uma fraca capacidade de sistematização da sua prática. A este propósito, Neelands (1984) realçou que esse discurso não era místico, e correspondia à procura, por parte de Heathcote, de um vocabulário mais adaptado às suas intenções artísticas e menos tecnicamente académico. Bolton surgiu como complemento e resposta a este hiato. Reforçou a perspectiva de Heathcote, na medida em que encontrou uma terminologia que tornou os meios académicos e oficiais mais sensíveis à área de Teatro Educação e permitiu a consagração da prática dramática na escola. A propósito da tendência para instrumentalizar a Expressão Dramática com conteúdos didácticos ou funcionais, Bolton sublinha que:

“A riqueza da aula de Drama reside no seu potencial de mudança na obtenção de entendimento (um objectivo pedagógico) em simultâneo com o melhoramento de aptidões em Drama e conhecimento de Teatro (um objectivo artístico). Os dois objectivos são interdependentes. A actual perspectiva de educação como instrução realçou uma visão do Drama na Educação como um propósito que tem a ver com a prática de competências de vida e com a aquisição prescrita de conhecimentos e aptidões de Teatro. Ambos os propósitos são reducionistas e funcionais. Acredito que a aula de Drama tem a ver com a criação de uma forma de arte numa via que é significativa para os seus participantes: a partir da experiência de fazer arte é compreendido algo de novo, ou algo é compreendido num novo modo.”<sup>112</sup>

(Bolton, 1993:39)

Mais adiante, reforça que este objectivo de transformação em compreender não pode ser separado da forma (dramática) como o próprio objectivo é perseguido.

### **Consolidação (ou Cristalização?) do “TIE”**

Num segundo momento do Teatro Educação, nos anos 80, assistiu-se ao florescimento do pensamento teórico/ prático. Aprofundou-se o conceito de “aprendizagem

<sup>112</sup> Este é um tema que continua por resolver na filosofia da instituição escolar dos dias de hoje e na receptividade à utilização de práticas artísticas na educação; já que a Escola mantém a filosofia convencional de aprendizagem, recusa os princípios das pedagogias activas e participatórias. Isso é visível nas actividades desenvolvidas pelo grupo “3 em Pipa”, nomeadamente nas sessões de Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), ou na operacionalização de sessões e clubes de teatro e expressão dramática em horário curricular, ou ainda fora dele.

através do processo dramático”<sup>113</sup>, a fim de consolidar e divulgar a área nas escolas como disciplina reconhecida, tanto pelos diferentes círculos institucionais como por aqueles que nela participavam. Manteve-se a intenção de libertar os alunos das estruturas convencionais de ensino-aprendizagem e de estimular a expressão de ideias e sentimentos através da acção física (Hornbrook, 1989). Desenvolveu-se uma terminologia e discursos críticos adequados ao padrão académico, bem como um conjunto de reflexões que incide na procura de um pensamento teórico estruturante, de metodologias próprias de investigação e validação de práticas, e didácticas específicas à operacionalização dos dados teóricos<sup>114</sup>. Foi dado um enfoque particular sobre a questão de como equipar jovens e crianças com uma “cultura dramática”.

Nesta nova tendência, independentemente de alguns dos seus elementos já estarem presentes em anos anteriores, mas assumindo agora um diferente protagonismo, destacam-se personalidades como Malcolm Ross, Richard Courtney, Gavin Bolton, Ken Robinson, Anthony Jackson, David Hornbrook. Pode-se afirmar que reúne consenso entre as diferentes perspectivas do “Drama Educacional” o facto de a simbiose existente entre “significados contextuais” (do grupo) e “significados universais” (do conjunto dos grandes temas) adquirir uma percepção holística quando catapultados pelo drama como arte, permitindo que a fragmentação de significados dê lugar ao despontar de um significado dentro do outro (Bolton, 1993). A esta geração foi profícua a investigação feita na área da Filosofia e Psicologia sobre as “qualidades” da inteligência ou inteligências com Gardner e Goldmann, sobre amadurecimento estético e arte com Langer, Arnheim e Eisner, ou ainda sobre o desenvolvimento psicológico e espaço dramático com Witkin e Winnicot (Hornbrook, 1989).

Nos textos de Psicologia e Arte e de Arte e Educação, o capítulo sobre Estética mereceu grande atenção, o que consequentemente teve influência para a consolidação de teorias e práticas na área do Teatro Educação. A questão do lugar da Estética em Teatro Educação em Inglaterra foi levantada por teórico-práticos como Ross, Taylor e Mc Lean e centralizou parte do debate produzido entre os anos 80 e 90 do século XX. A questão da Estética reforçava a ideia de que o conceito de Teatro Educação deveria conter também os efeitos do domínio do sensorial, que atravessava todas as disciplinas artísticas, e não apenas

<sup>113</sup> Essa postura foi alvo de críticas por parte daqueles que recusavam uma definição em termos académicos, movidos pelo receio de desnaturar e deturpar a “praxis” associada a alguma impotência em se distanciar dela e em conceptualizá-la (Barret, 1976).

<sup>114</sup> Bolton, em 1978, explicitou os três objectivos programáticos das sessões de expressão dramática – a utilizar no modelo de observação e análise de dados, acrescentando-os a outros. Este modelo foi posteriormente criticado por Hornbrook (1989).

da auto-estima e da auto-expressão. O termo e a presença da Estética implicavam a interpelação, tanto da consciência como da mente, na aprendizagem de significados numa dimensão que se nutria, mas também se afastava, da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Comportamental: oferecia aos estudantes um terreno de exploração artística, ao nível da “forma” teatral, da sua estrutura e dos seus elementos, que mais tarde os alunos poderiam cruzar e aplicar durante a sua criação. Mas também deslocava o centro epistemológico do Teatro Educação do território das Ciências Sociais e Humanas para o território das Artes. Esta transição não reúne consenso até aos nossos dias.

Grande parte destas personalidades continua presente na cena das discussões do papel do Teatro Educação, sendo que alguns se movimentaram para o território internacional, ou ainda da aplicação de metodologias fora dos limites da escola.

### 3.6.3.2 Teatro Educação em França e no Canadá

Também em França surge pela primeira vez, em finais dos anos 30 do século XX, a expressão “Jogo Dramático”, difundida por Louis Chanceler, como forma de libertação de expressão em função do prazer de a desenvolver. Mais tarde, tanto em França como no Canadá, surgem nomes que marcam a Expressão Dramática e a Educação, com Jean Pierre Ryngaert, Jean Pierre Voltz, Richard Monod, Gisèle Barret e Helène Beauchamp, respectivamente (Beauchamp, 1985).

Barret (1976) procedeu à análise dos fundamentos da expressão dramática e sistematizou um conjunto de procedimentos em sala de aula. Tem nessas noções uma forte ligação com Courtney (Barret, 1979). Noutros escritos, também elucidou questões relacionadas com o Currículo e as Didácticas ou a formação de professores, o que foi um importante contributo para a implementação da “disciplina”<sup>115</sup> nas escolas. Avançou com vários conceitos-chave da prática<sup>116</sup>, entre eles o de “pedagogia do processo” e a noção de “aqui e agora”<sup>117</sup>, “pedagogia da subjectividade” e “pedagogia da globalidade” e autenticidade, a utilização de “indutores”, sempre numa perspectiva da dialéctica existente entre o individual e o colectivo. Nas *Actas do IV Congresso de Expressão Dramática* Barret define-a como uma expressão “igual a expressão-comunicação pela acção”, sem a querer situar no domínio das Artes, nem no domínio da Ciência, mas antes da “praxis” ou ainda da

<sup>115</sup> Sobre o conceito de Expressão Dramática como disciplina, ver Barret G. (1976).

<sup>116</sup> Um dos seus conceitos de prática junto dos alunos é o de “orientação indirecta”, e de “neutralidade” que não se confunde com “não-directividade”.

<sup>117</sup> Noção “Aqui e Agora” que também é cara à corrente italiana de Animação Teatral.



intervenção, numa convergência teórica, pedagógica e humana. Já o seu contemporâneo Sabourin, nesse mesmo congresso, coloca a expressão dramática na Arte Dramática e defende que, independentemente de ser esboço ou obra acabada, é sempre libertadora e que essa impressão de libertação pode ser sentida em qualquer uma (mas não numa qualquer...) das etapas do processo, podendo-se, em qualquer etapa (mas não numa qualquer), parar e considerá-la um todo. Barret foi influenciada por correntes pós-modernas através de Deleuze e da noção de “neutralidade”, defendendo a coexistência dos extremos e dos opostos inerentes à expressão dramática (Barret, 1976).

Já Ryngaert (1981), também na década de 80, apesar de entender o jogo dramático essencialmente como instrumento pedagógico de aprendizagem, estimulador de um discurso pessoal centrado na pessoa e provocador do enriquecimento de relações dentro do grupo, chamou a atenção para a importância da afirmação da teatralidade. Influenciado e conhecedor da História das práticas francesas de “democratização do teatro” no pós-II Guerra Mundial, com Copeau, Jean Louis Barrault ou Louis Jouvet, manteve-se atento às propostas teatrais suas contemporâneas (com Antoine Vitez ou Patrice Chereau) num impulso de quebrar os estereótipos tão facilmente impostos aos consumidores de “cultura naturalista” através da televisão e do cinema.<sup>118</sup> No seu livro, *O Jogo Teatral em Meio Escolar*, estabelece a ponte entre o teatro e o jogo dramático, sem que um represente uma ameaça para o outro, como foi afirmado em alguns ciclos do Teatro Educação de Inglaterra e que até hoje gera tensões. Numa postura que pretende encontrar um consenso entre as duas áreas e, simultaneamente, diminuir o fosso entre educação e criação, sugere o seguinte como fundamento do jogo dramático: “As relações entre o jogo dramático e o teatro não devem apoiar-se num mal-entendido: o primeiro não tende para a imitação do segundo, o jogo dramático não é nem teatro profissional enfezado, nem uma coisa completamente diferente do teatro” e mais adiante afirma “É claro que o jogo dramático não pode ter por modelo uma capela artística única e alguns mestres do pensamento. Mas também não deve confundir-se exclusivamente com estereótipos gastos que ainda reinam entre nós.” (Ryngaert, 1981: 53). Reforçou a importância da dramaturgia como abordagem de desconstrução da cultura dominante e como elemento fundamental de criação durante o jogo dramático, opondo-se aos modelos tradicionais que promovem uma visão reducionista do teatro. A Ryngaert interessa-lhe sobretudo favorecer a ocorrência de novas perspectivas através da experiência

<sup>118</sup> Colabora com a Universidade Sorbonne, Paris III e os Estudos Teatrais, ao lado de Jean Pierre Sarrazac e de Julie Sermon.

dramática. Aborda o jogo dramático como uma prática intimamente ligada à afectividade, tendo como principal objectivo a autonomia dos grupos e dos indivíduos onde as actividades são desenvolvidas, “sobretudo, para conhecer e dar a conhecer”. (*Ibid.*: 57).

### 3.6.3.3 Breve Panorama do Teatro e Expressão Dramática na Educação em Portugal

Em Portugal, durante os anos 80 do século XX, o movimento de Teatro Educação ganhou um importante impulso, sobretudo através da criação do Curso de Educação pela Arte da Fundação Calouste Gulbenkian (Valente, 2000), sob a coordenação e orientação do professor Arquimedes Silva Santos (1977). Posteriormente, foi criada a disciplina de Oficina de Expressão Dramática (OED) nos currículos escolares e a actual Oficina de Teatro. Para a sua implementação em Portugal foi fundamental a criação da Associação Portuguesa de Expressão Dramática (APED), com a participação de Antonino Solmer, Carlos Fragateiro, Manuel Sousa Dias ou Helena Peixinho<sup>119</sup>, entre outros. Esta Associação promoveu encontros internacionais entre vários pensadores e práticos, dos quais se destaca o realizado no Porto em 1992, de onde surgiu a IDEA (International Drama and Theatre Education Association)<sup>120</sup> que conta ainda com o apoio da UNESCO.<sup>121</sup>

Até hoje, o ensino oficial do Teatro e Expressão Dramática em Portugal tem sido bastante penalizado e alvo da falta de empenho dos órgãos de decisão do poder central e do Ministério da Educação, no reconhecimento do seu valor cultural, educativo e artístico<sup>122</sup>.

### Notas Finais

Apesar das variadíssimas perspectivas e opiniões, pode-se afirmar que o lúdico, a criatividade, a experimentação, a dinamização de grupo e o jogo dramático são constantes nas teorias em Teatro Educação. As preocupações que o animaram e animam têm semelhanças com outros movimentos de teatro participatório – pelo menos a nível Europeu –

<sup>119</sup> Consultar também, a propósito do Teatro Educação em Portugal: Amorim T. (1995) Amaral, A. (2001), Caldas J., Pacheco N. (org.) (1999).

<sup>120</sup> Consultar O’Farrell L. (2002).

<sup>121</sup> Este movimento tem várias extensões na América do Norte, Finlândia, América Latina, sendo o Brasil um dos seus principais expoentes, entre outras nações em África e na Ásia, com maior dificuldade de divulgação da sua acção.

<sup>122</sup> A não criação de estruturas de uma área científica específica nas escolas, e a falta de regulamentação que permita aos professores ingressarem na carreira oficial docente, são alguns dos factores impeditivos para a sua implementação. Apesar da realização do Congresso Internacional sobre Artes na Educação, sob a égide da UNESCO no Centro Cultural de Belém, em 2006, posteriormente, não foram tomadas medidas políticas de fundo que promovessem as artes e particularmente o Teatro e a Expressão Dramática – disciplina preterida pelos sistemas governativos – nas escolas. A presença dos governantes portugueses nesse Congresso desaguou no usual mediatismo político.

na sua pesquisa sobre o teatro na sua função social, ou como potencial de encontro e de recriação cultural.

As diferentes perspectivas deram origem a importantes debates de ideias que ainda hoje subsistem. Alguns destes debates colocam-se na escolha entre ganhar corpo sujeitando-se a uma lógica académica, ou a uma lógica própria; fazer prevalecer o lúdico na expressão dramática, ou a imagem escolarizada do teatro; ser uma actividade estética e intencional, ou espontânea e reflexiva; ser directiva, ou não directiva; operacionalizar o teatro como instrumento, ou como poder estético, agregador e liminal. Algumas posturas criaram tensões e facções que em nada ajudaram à divulgação da área, obstruindo o processo de diálogo e centralizando-se demasiado em detalhes que, afinal, não eram determinantes para o crescimento das diferentes vertentes, tal como foi apontado no início deste texto. Outras abordagens, com o Teatro Educação como referência mas com um enfoque diferente, conseguiram ultrapassar esses entraves e criar novas dinâmicas: tal é o caso do “Applied Theatre” (Teatro Aplicado), que como já foi referido na primeira parte do capítulo de Revisão de Literatura pode ser considerado Teatro Social. Nos próximos capítulos vamos dirigir o nosso foco sobre estas e outras questões directamente relacionadas com Teatro Social.

## IV. METODOLOGIA

### Parte 1: Considerações sobre a Abordagem Metodológica a Adostrar

#### 4.1 Natureza Dinâmica e Complexa do Estudo

Relembramos que o processo de pesquisa pretendeu identificar linhas orientadoras para uma definição de Teatro Social comum a diferentes países. Inspirada nestas linhas, procedeu-se à criação de um projecto de Teatro Social em Odemira com jovens adolescentes em contexto escolar.

A investigação assentou na acção comunicativa e exploratória, projectada “por” e “entre” os participantes *performers* e o investigador *co-performer*. Nesse sentido, o trabalho não constitui apenas reflexão ou prática reflexiva, mas foi, essencialmente, uma aprendizagem e descoberta através da experiência, formando um ciclo entre experiência individual, social e artística e acção inteligente. Sem prescindir do “através e com” do grupo de participantes, nem da tónica no processo e não no resultado, pela sua natureza a investigação, implicou factores epistemológicos e variáveis que não ficariam suficientemente plasmadas pelo recurso apenas a uma metodologia, mas antes na confluência daquelas que valorizam a acção, a ética, a criatividade, as artes, o activismo, o espaço liminal, a *performance*, a cultura. Devido à natureza dinâmica e complexa deste Estudo, a metodologia não pode levar a resultados que se possam conter em categorias definitivas. Daí que a investigadora tenha sentido a necessidade de analisar abordagens que valorizem os aspectos artísticos e performativos e que possam ser aplicados em contextos, situações, grupos e a indivíduos específicos.

Bacon sustenta que: “ao utilizarem técnicas criativas vistas no workshop, os investigadores encontram ligações entre a prática criativa e preocupações teóricas mais abrangentes da sua área” (2006: 151). São estas ligações que formam um dos factores dialógicos que envolveram a procura do encontro entre teoria e prática, uma prática criativa que atenda ao que nela se passa (acção, comunicação, liminariedade, estética, arte) enquanto se realiza (sensualidade dos sentidos, significados, *insights*, pensamentos ou emoções) de forma a que seja o envolvimento performativo e a acção a gerar conhecimento. A investigadora sentiu necessidade de procurar fundamentação para uma metodologia que integra uma prática de *embodiment* em que o corpo é um instrumento de investigação sensível e capaz de interpretar as impressões e de as traduzir em discurso académico.

#### 4.1.1 Limitações do Modelo de Investigação das Ciências Sociais

A vantagem do modelo das Ciências Sociais é que, indo ao encontro do desenho da investigação suportado pela fundamentação e análise teórica, esse modelo disponibiliza métodos de investigação como questionários, entrevistas, relatórios dos participantes, observação, ou outros, quantificáveis e mesuráveis. Hughes (2006), professora na Universidade de Manchester e uma das investigadoras e operadoras de Teatro Aplicado de referência, é de opinião que no contexto deste modelo tanto o suporte teórico, quanto o material recolhido contém dados suficientes para teorizar sobre a relação entre as actividades culturais como as do “Applied Theatre” e o contexto social em que estas se desenvolvem, sem menosprezar a sua capacidade de comunicação a outros agentes exteriores à área. Ou seja, transmite a qualidade fidedigna e legítima da pesquisa efectuada. No entanto, Hughes alerta para as limitações do modelo de investigação das Ciências Sociais. Na sua opinião, algumas dificuldades na investigação de Teatro Aplicado resultam do desajustamento existente entre a falta de instrumentos de avaliação adequados às artes e processos participatórios e os procedimentos da abordagem empírica; nomeadamente, a necessidade de identificação, evidenciação e medição, que caracteriza esta abordagem, resulta na omissão de problemáticas importantes e numa interpretação redutora, que tende a menosprezar o “saber fazer” do operador:

“Existem problemas na aplicação de modelos de Ciências Sociais ao Teatro Aplicado. (...) A falta de recursos para avaliação no Teatro Aplicado tem conduzido a uma falta de métodos e mensuração relevantes e sofisticadas nos quais se apoiar. (...) Um outro problema de como a abordagem das Ciências Sociais tem sido implementada ao Teatro Aplicado é o enfoque nas ‘evidências’ identificáveis, que tende a excluir o ‘conhecimento tácito’ do praticante respondendo a questões menos relevantes e alheias ao contexto local ou a questões da prática.”

(Hughes, 2006: 2)

Neste contexto, a metodologia de investigação colocou de imediato questões sobre o carácter científico deste trabalho, que tem também uma base social. Madison (2005) com base em Habermas (1971), estabelece três modelos de pesquisa social, a saber: a) modelo das ciências naturais, que parte da aceção de que o mundo social pode ser sujeito a uma quantificação através de instrumentos de medição, previsão, aferição e generalização, tal como qualquer outro fenómeno vivo das ciências naturais, através da presença discreta mas

objectiva do investigador; b) modelo histórico e interpretativo, onde, após a enunciação do fenómeno social, são deduzidos os significados e funções do fenómeno social em causa, através da descrição dos comentários e filosofia do investigador; c) modelo da “Critical Theory”, “nos quais a vida social é representada e analisada com o propósito político de ultrapassar a opressão social, formas particulares que reflectem o capitalismo avançado através das polémicas manifestadas pelo investigador.” (Madison, 2005: 6). Algumas limitações na utilização dos modelos a) e b) não residem tanto nos conceitos do modelo em si, mas antes na sua estrutura, que contém, implicitamente, um arquétipo restritivo.

Na academia científica predominam dois tipos de abordagem em investigação científica, onde subsiste a clivagem entre um conhecimento teórico e um conhecimento prático. Milech, em “The Critical Artist” (2006), define sinteticamente o que caracteriza o “Context Model” e o “Commentary Model”. O “Context Model” sustenta-se nas normas dos procedimentos científicos defendidos pela academia, em que é elaborado um documento descritivo do contexto histórico, disciplinar ou outro, elucidativo do conhecimento acumulado na área e do debate teórico actual. Posiciona a investigação dentro de determinadas perspectivas, formaliza o contributo que se pretende oferecer e valida o trabalho de campo que está assim fundamentado em termos teóricos: o trabalho de campo torna-se um elemento-chave como “reforço” complementar da investigação, mas mantém-se a dicotomia entre teoria e prática. O “Commentary Model” baseia-se num comentário à prática desenvolvida através da realização de relatórios de investigação onde estão enquadrados os fundamentos da investigação, a sua contextualização, linhas elucidativas da disciplina, objectivos e outros aspectos que informam da amplitude do projecto bem como da natureza do objecto de estudo. É exigido ao investigador em acção que a descrição da natureza do objecto de estudo esteja conforme as regras de investigação académica.

O que mais distingue estes dois modelos é que, enquanto o primeiro (“Context Model”) arte de uma hierarquia entre teoria e acção criativa em que esta aparece como complemento do Estudo, o segundo (“Commentary Model”) faz da acção criativa a componente fundamental e da dissertação um suplemento que fundamenta a prática “no terreno”. O que têm em comum é que não deixam de manter a dualidade entre teoria e prática, dificilmente entrecruzáveis no discurso final: não contém uma alternativa com um elemento dialógico que consubstancie a ligação entre teoria e prática e, conseqüentemente, entre teoria e reflexão “através da” prática, seja esta de origem criativa, ou não. Que elemento dialógico é esse? A Etnografia da *Performance* e a Investigação-Acção

Participatória através da Investigação Baseada nas Artes (IBA) podem colaborar nesta resposta. Mas, antes, vamos caracterizar muito sucintamente os paradigmas e alterações que contribuíram para a sua emergência.

#### 4.1.2 A Alteração de Paradigma na Investigação

A alteração de paradigma na investigação de carácter científico surgiu da confrontação das ciências exactas sob o signo do positivismo e do determinismo com as descobertas produzidas na Física Quântica, na Nova Epistemologia e no pensamento filosófico. As polémicas geradas sobre a origem do conhecimento e da veracidade científica defendiam a emergência de um novo paradigma assente na complexidade e nos sistemas abertos (Kuhn, 1978; Morin, 1990; Damásio, 2005). Morin construiu a sua teoria do pensamento complexo e permeabilidade dos sistemas, fundamentando n' "O Paradigma Perdido" (1975), que marcou o século XX.

O pensamento de Edgar Morin movimentou-se desde a Epistemologia, a Educação e a Ecologia às teorias políticas (Marxismo) ou ao Cinema.<sup>123</sup> As suas referências em termos filosóficos têm por base Hegel, Marx, Bachelard e Luckacs. Luckacs, que constitui um marco importante no teatro, já se tinha proposto a examinar a complexidade.

O pensamento complexo configura questões que são caras à filosofia da ciência como sejam as relações sujeito-objecto, sujeito-sujeito e sujeito-mundo, num novo paradigma onde predomina uma mudança de pressupostos, do modo de olhar, interiorizar e expressar a realidade. Na complexidade, o indivíduo é co-produtor do objecto que conhece e da objectividade que lhe imprime; aqui, a objectividade está relacionada com a subjectividade, na medida em que a primeira, mesmo quando emerge num determinado momento, nunca anula a existência em constante mutação da segunda.

O pensamento complexo surge de uma ruptura contra o determinismo, contra o conhecimento construído a partir da sua compartimentação, ou da sua redução às partes que o compõem, contra a aplicação do pensamento mecanicista a sistemas altamente elaborados, como seja o social, contra a convicção de que fenómenos como o acaso, a entropia, o ruído, a indeterminação, o paradoxo, a desordem, a desorganização não são factores

epistemológicos que permitem a aproximação ao conhecimento dos sistemas, mas apenas excepções contidas nesses mesmos sistemas.

Morin propõe-se destruir os fundamentos da certeza de forma a deixar emergir um pensamento menos mutilador e compartimentado e mais racional, na medida do possível, numa tentativa de corresponder às exigências de investigação e verificação do conhecimento científico em simultâneo com as da reflexão inerentes ao conhecimento filosófico. Afirma que "A racionalidade (...) não tem nunca a pretensão de esgotar num sistema lógico a totalidade do real, mas tem vontade de dialogar com o que lhe resiste." (Morin, 1990: 102). Tentou encontrar uma outra lógica e um novo paradigma que albergasse dois princípios que se opunham mutuamente: um, que presidia às descobertas da Física e que demonstrava o princípio da desordem; o outro, com origem nos historiadores e biólogos, que propunha um princípio de progressão de universos organizados. Defende que os conceitos não se identificam pelos seus limites, mas sim a partir do seu núcleo, já que a amplitude de um conceito se pode entretecer na amplitude de outro. Para definir o núcleo e pensar a complexidade, torna-se necessário elaborar macroconceitos que, neste caso, se assumem como três princípios fundamentais: O primeiro é o princípio dialógico que "associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagónicos" (*Ibid.*, 106); o segundo princípio é o da recursão organizacional, em que se assiste a um processo em que os produtos e os efeitos são simultaneamente as causas e produtores daquilo que os produziu. As acções produzidas revertem e causam um efeito nas causadoras dessa mesma acção, o que entra em ruptura com o pensamento linear de causa-efeito; o terceiro é o princípio hologramático em que não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte que está no todo. Ainda em oposição com a lógica cartesiana, a complexidade imprime uma dinâmica de articulação perpétua entre o todo e a parte e vice-versa. Nesse todo, destacam-se três etapas que abarcam o paradoxo, a coexistência e a simultaneidade de opostos, que são outras das características fundamentais aos sistemas complexos: "Um todo é mais do que a soma das partes que o constituem"; (...) "O todo é menor do que a soma das partes" (já que as qualidades de cada elemento não se podem exprimir na sua plenitude quando integradas no todo organizacional); (...) "O todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes." (Morin, 1990: 138).

Na concepção sobre complexidade introduziu, como condição e limite da explicação da mesma, o tetragrama de ordem/ desordem/ interacção/ organização, que são interdependentes e sem que qualquer deles seja prioritário: "Na complexidade muito alta, a

<sup>123</sup> Morin teve e tem grande impacto em Portugal, nomeadamente através de conferências com o cientista promovidas, entre outros, pelo Instituto Piaget.

desordem torna-se liberdade e a ordem é muito mais regulação do que imposição.” (*Ibid.*, 158). A complexidade é veículo da impossibilidade de unificação, é o progresso da ordem, da desordem e da organização.

Morin propõe-se construir uma teoria, ou um pensamento transdisciplinar que seja receptivo aos fenómenos complexos, abordando os substratos que a Biologia e a Antropologia têm em comum. Complexo implica a associação entre elementos heterogéneos, que apresenta em simultâneo o paradoxo do uno e do múltiplo. A complexidade contém incertezas, fenómenos aleatórios, que derivam do seu contacto com o acaso.

"Assim, a complexidade coincide com uma parte de incerteza, quer mantendo-se nos limites do nosso conhecimento, quer inscrevendo-se nos fenómenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio dos sistemas ricamente organizados. Ela relaciona sistemas semialeatórios cuja ordem é inseparável dos casos que lhe dizem respeito."

(Morin, 1990: 52)

Para Morin, a complexidade não é um fundamento explicativo da essência do mundo, mas um princípio regulador de pensamento que equaciona o mundo através dos seus paradoxos, sem perder de vista o mundo fenomenal que constitui a realidade com que lidamos; não é uma resposta, mas antes uma forma de pensar através das incertezas e das contradições, onde preside a união:

“dos processos de simplificação que são a selecção, a hierarquização, a separação, a redução, com os outros contraprocessos que são a comunicação, que são a articulação do que está dissociado e distinguido; e é o escapar à alternativa entre o pensamento redutor que só vê os elementos e o pensamento globalista que apenas vê o todo.”

(Morin, 1990: 148)

Morin finca o facto da complexidade não se remeter apenas para essa união, mas de se localizar no centro dela já que “ uma tal relação é ao mesmo tempo antagónica e complementar”. (*Ibid.*, 149). Sobre a acção, realça várias qualidades: “A acção, supõe a complexidade, quer dizer, imprevisto, acaso, iniciativa, decisão, consciência dos desvios e das transformações”. (*Ibid.*, 118). Chama “estratégia” ao itinerário heurístico que procura alcançar uma solução, ou significado a atribuir a algo. A estratégia, como ponto de união entre o imprevisível e o potencial organizador, envolve a capacidade de encarar vários

cenários possíveis ao desenrolar da acção, que depende da versatilidade, da qualidade da informação e da permeabilidade a novos significados. A estratégia luta contra e aproveita-se do acaso e do erro em benefício da totalidade do projecto. “Na complexidade muito alta, a desordem torna-se liberdade, e a ordem é muito mais regulação que imposição.” (*Ibid.*, 157).

Defende que, no universo da complexidade, a investigação recai no oculto por detrás do fenómeno e não no fenómeno em si: nomeadamente, o estudo na área antropológica é complexo já que se enquadra no primeiro princípio de que o todo está na parte que está no todo. Ontologicamente, o pensamento complexo pressupõe a aceitação da natureza múltipla e diversificada do objecto de estudo.

Nestas mudanças de paradigma, também o pós-modernismo e a fenomenologia (Husserl 1999; Heidegger, 1961) proporcionaram novos prismas em domínios como o das Ciências Sociais e Humanas, com destaque neste Estudo para a Antropologia e as Artes Performativas. Os elementos de investigação que até aí eram prova de “verdade científica” e de “transparência da representação” sofreram um revés. A fenomenologia afirma a não existência de uma percepção “pura; preocupa-se em como o mundo assume significados na e através da consciência humana e da descoberta do ‘Outro’”; defende que aquele que percebe é que determina o significado e a perspectiva. Por extensão, foi colocado no centro do debate o lugar do investigador e a subjectividade, a existência de afinidades e intersubjectividades com o objecto ou os sujeitos de estudo e o assumir de um ponto de vista do investigador.

A análise dos sistemas complexos elaborada por Morin, atrás referida, e algumas conclusões a que o autor chegou acerca do que caracteriza esses sistemas, surgiu-nos como um paradigma que contém a amplidão, clareza e esclarecimento suficientemente abrangentes de várias questões que apareceram no percurso da investigação (mas já equacionadas anteriormente), associadas à área social, cultural e artística. Daí a nossa necessidade de “ter exposto” as bases principais deste paradigma que acabou por influenciar transversalmente diferentes fases do Estudo e apoiar a problematização, ou o “fazer de conhecimento”.

## 4.2 A Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa estabelece procedimentos metodológicos que são essencialmente idênticos, independentemente do modelo que a investigadora venha a adoptar. As diferentes etapas dividem-se na apresentação de uma proposta de pesquisa, enunciação da questão ou problema, definição da população a investigar, desenvolvimento de uma calendarização, recolha e análise de dados e escrita de apresentação de conclusões (Bogdan, 1994). No entanto, na senda do pós-positivismo e pós-estruturalismo, é problematizada a definição e o território da investigação qualitativa e os respectivos métodos de investigação. De entre as várias alternativas de estratégias de investigação a serem desenvolvidas (estudo de caso, etnografia, fenomenologia, “grounded theory”, biográfica, histórica, participatória e clínica), Denzin e Lincoln (2005) concluem que: a) a investigação qualitativa nos dias de hoje deve focar a pesquisa para lá da nação, ou do grupo local; não é garantido que se possa estudar tudo e todos, já que os sujeitos investigados desafiam a forma como foram representados; o etnógrafo trabalha dentro de uma realidade “híbrida”, sem uma identidade sólida, onde as percepções pessoais colidem com aceções culturais mais alargadas de raça, nacionalidade, género, entre outras; sendo um projecto de investigação que contém também um sentido moral, alegórico e terapêutico, mais do que registar a experiência humana tem a função de contributo para com a humanidade; apesar de se constituir por rupturas, tem como centro o estudo do mundo social pelo prisma da interacção individual, num compromisso humanístico; para além destas, ficam outras questões por levantar e que é esse o trabalho do etnógrafo na investigação qualitativa, orientado pelo anteriormente exposto. A abordagem etnográfica tem como base as metodologias da Etnografia da *Performance* (“*Performance Ethnography*”) (Conquergood, 2002; Madison, 2005; Willis, 2000; Tedlock, 2005; Richardson e St. Pierre 2005; Alexander, 2005; Denzin, 2006) e da Investigação-Ação Participatória (“*Participatory Action Research*”), (Kemmis e McTaggart, 2005).

### 4.2.1 Validação Científica

A validação científica tradicional é realizada através da triangulação entre as diferentes fontes que constituem o instrumento de observação e dos critérios de pesquisa que presidem a cada uma das etapas. No entanto, integra-se igualmente o conceito de “cristal”, de Richardson e St. Pierre (2005), de forma a expandir as “paisagens de conhecimento” e a

amplitude da abordagem: defendem que o termo “triangulação” sugere a existência de um “ponto fixo” a partir do qual se constrói e se validam as conclusões, quando em contextos criativos existem muito mais do que “três lados” a partir dos quais se gera reflexão; como tal, propõe que, em vez da imagem do “triângulo”, se utilize a imagem do “cristal”: “Cristais são prismas que reflectem exteriores e se auto-refractem, criando diferentes cores, padrões e combinações que se espalham em diferentes direcções. O que vemos depende do nosso ângulo de repouso – não uma triangulação, mas antes uma cristalização.” (Richardson e St. Pierre, 2005: 963). Na angariação de dados, dirige-se atenção particular ao conceito de recolha de materiais empíricos, que envolve entrevistas, observação directa, análise de artefactos, documentos, ou registos culturais, utilização de materiais visuais e o uso da experiência pessoal; a análise das entrevistas e de textos culturais pode ser realizada de diferentes formas, como seja em termos de conteúdo, de narrativa, ou através de outras estratégias semióticas. O tratamento, análise e interpretação de toda a informação recolhida podem ser coadjuvados pela utilização de programas de computador de análise qualitativa cruzados com outros métodos de gestão de dados<sup>124</sup> (*Ibid.*).

### 4.2.2 Investigação-Ação Participatória

A Investigação-Ação Participatória privilegia a prática orientada para a colaboração em ciclos de acção. O processo de investigação implica uma espiral de ciclos auto-reflectivos, entre a planificação da mudança, a actuação e observação, a reflexão e o reiniciar do ciclo. Este processo permite uma reinterpretação de pontos de vista à luz do conhecimento trazido pela experiência, em termos práticos, teóricos e pedagógicos, à medida que a investigação progride. Caracteriza-se por ser uma investigação aberta, fluida e reactiva, que convida à auto-reflexão sistemática. Dado o seu carácter de constante adaptação às realidades e conhecimentos que emergem da experiência, não é valorizado o perseguir da sequência planificada da intervenção, mas antes a sua capacidade de adaptação e resposta às situações e novos dados.

De acordo com Kemmis e Mc Taggart (2005) Os critérios de sucesso colocam-se na forma genuína como os participantes, durante a investigação, evoluíram nas suas práticas, a compreensão subjectiva e objectiva destas práticas e das situações em que as práticas se desenvolveram. Centram-se no “aqui e agora”, no estudo de acções concretas e na mudança

<sup>124</sup> Como é o caso da “CAP Ethnography, Creative Analytical Processes” (Richardson e St. Pierre, 2005).

de “práticas particulares, de pessoas particulares em locais particulares.” (*Ibid.*: 564). Quanto à “Participatory Action Research”, segundo Kemmis e McTaggart, o estudo detalhado da Investigação-Ação Participatória já foi realizado por especialistas em outras ocasiões (Kemmis e McTaggart, 2000; Anusur 1993; Greenwood e Levin, 1998; McNiff, 1988; Zuber-Skerritt, 1996).

Comenta ainda que alguns investigadores sugerem que uma das formas iniciais de “Investigação-Ação Participatória” no desenvolvimento de comunidades teve início com Moreno (Altrichter e Gstettner, 1997). Com raízes em Freire, ou Borda, no conceito de *praxis* ou de reflexão em acção e no pensamento marxista, desenvolveu estratégias de transformação das condições e percepções individuais e sociais com impacto directo na educação e literacia dos adultos no desenvolvimento comunitário, no activismo em direitos humanos e *empowerment*. Investe-se em corresponder às necessidades sociais, económicas e políticas de pessoas comuns.

A Investigação-Ação Participatória propõe-se “a) desenvolver argumentos teóricos para uma abordagem mais ‘accionista’ em investigação-acção. b) (responder à) necessidade dos investigadores em acção participatória fazerem ligações com movimentos sociais mais amplos.” (Kemmis e McTaggart 2005: 560). É uma investigação científica e reflexiva no sentido que lhe confere Dewey, através da ligação entre inteligência e acção: utilizando a acção inteligente de forma experimental e exploratória, cria oportunidades de aprendizagem assentes na experiência e na reflexão sobre o mundo; estas oportunidades tornam-se um suporte para que o indivíduo encontre o seu lugar na sociedade e possa agir na reconstrução da mesma.

Kemmis e Mc McTaggart identificam sete características principais da Investigação-Ação Participatória: é um processo social que age na relação entre o real e o social; é participatória e mobilizadora de conhecimento e auto-conhecimento; assenta na prática e na colaboração; é emancipatória; é crítica; procura a transformação tanto da teoria como da prática, para que esta ecoe através da conexão dialéctica que se estabelece entre o ultrapassar-se (“reaching out”) e o conectar-se mais profundamente consigo mesmo e as suas próprias convicções (“reaching in”).<sup>125</sup>

<sup>125</sup> Definição de Investigação Acção Participatória segundo Kemmis e McTaggart: “É um processo social (que) explora a relação entre os domínios do individual e do social. (...) É participatória (e) envolve as pessoas na análise do seu conhecimento (...) e das suas categorias interpretativas. (...) As pessoas só podem fazer Investigação-Ação “sobre” si mesmos, seja individualmente ou colectivamente. Não é uma investigação realizada “sobre” os outros. (...) É prática e colaborativa. (...) É um processo no qual as pessoas exploram as suas práticas de comunicação, produção, organização social e (...)pretendem trabalhar em conjunto na

Os autores dos princípios acima expostos reconhecem que exageraram nas suas assertações quanto à amplitude dos efeitos de uma tal investigação, tendo posteriormente revisto o papel e projecção do investigador/ facilitador junto do grupo, o contexto e impacto do *empowerment* e atribuído uma maior ênfase como suporte teórico a Habermas e às esferas públicas (Habermas, 1996).

Bogdan e Bilken (1994) apontam o facto de este tipo de condução da pesquisa encorajar uma atitude, um ponto de vista e envolvimento por parte do investigador e simultaneamente dar oportunidade a que pessoas fora do mundo académico sejam igualmente “autoras” da investigação. Em conjunto, investigam o objectivo particular da intervenção, sendo esse objectivo um desafio de oposição a um factor de *status quo*. Enquadrando-se na investigação qualitativa, a pesquisa é validada através de entrevistas, documentos e observação e pelo facto de conferir a mesma relevância enquanto peso de critério de observação, a todos os dados que recolhe *in loco*.

A observação da própria participação é conhecida como auto-etnografia<sup>126</sup>. A auto-etnografia disponibiliza uma combinação entre informação cognitiva e emocional que o investigador etnógrafo pode utilizar a fim de integrar a *performance* que resulta da investigação, ou qualquer outro formato que seja o testemunho do percurso desenvolvido entre ele e os participantes e das preocupações morais e humanistas em acção.<sup>127</sup> Este tipo de projectos em Ciências Sociais estão preocupados em promover as comunidades onde se desenrolam, mais do que em favorecer grupos organizados exteriores a essa comunidade, como sejam as comunidades de educadores, políticos ou financiadores.

---

reconstrução das interações sociais através da reconstrução dos actos que as constituem (...); É emancipatória (...) é um processo no qual as pessoas exploram as maneiras pelas quais as suas práticas são moldadas e limitadas por estruturas sociais mais amplas (cultural, económica e politicamente) (...); É crítica, (...) visa ajudar as pessoas a recuperarem e a libertarem-se dos constrangimentos entranhados nos “mediadores” sociais através dos quais interagem. (...) É reflexiva (recursiva, dialéctica) (...) visa ajudar as pessoas a investigar a realidade, a fim de mudá-la (...); A Investigação Acção Participatória tem como objectivo transformar tanto a teoria como a prática. (...) visa articular e desenvolver uma em relação à outra através do raciocínio crítico sobre a teoria e a prática e as suas consequências. (...) Implica “extravasar” as especificidades de situações particulares, (...) para explorar o potencial de diferentes perspectivas, teorias e discursos. (...) Da mesma forma que implica “aproximar-se” dos pontos de vista providenciados pelas diferentes perspectivas (...) Deste modo (...) visa ligar o local e o global e de viver o slogan que o pessoal é político.” (Kemmis e McTaggart 2005: 566/568).

<sup>126</sup> A auto-etnografia pretende diminuir a clivagem entre o público (monografia) e o privado (memórias), entre o olhar para o interior e o olhar para o exterior: “Autoetnografia é no seu melhor uma performance cultural que transcende a auto-referenciação ao articulá-la com formas culturais que estão directamente envolvidas na criação da cultura. (...) Enfatiza padrões relacionais mais do que autónomos, interconexão mais do que independência, transluência mais do que transparência, e diálogo e performance mais do que monólogo e leitura.” (Tedlock, 2005: 467).

<sup>127</sup> Tedlock (2005) sugere, para mais informação sobre auto-etnografia, a consulta de Strathern (1987), Friedman (1990) Clough (1997), Ellis e Bochner (1996, 2000).

### 4.2.3 Questões Sobre a Articulação entre Teoria e Prática

O texto que se segue esclareceu sobre a validação da articulação entre teoria e prática. É o resumo, parafraseado, daquele apresentado por Guba e Lincoln (2005) que sublinha a importância do prisma filosófico e problematizador na escolha de paradigma epistemológico. Algumas dessas questões prendem-se com os seguintes aspectos:

– Acomodação ou mistura de métodos: É possível misturar elementos de um paradigma noutra, de forma a que a maneira como nos envolvemos na pesquisa esteja a retirar o que de melhor cada um dos paradigmas contém (positivista e fenomenológico)? Sobretudo se existirem elementos axiomáticos que ambos partilhem?

– Acção: É apenas um domínio pertencente à intervenção na comunidade, ou também território de estratégia de investigação, do investigador e dos participantes na investigação? A sua interpretação é algo definitivo ou negociável?

– Controlo do Estudo: Quem inicia? Quem selecciona as questões como sendo as importantes? Quem determina o que são as revelações? Quem determina como proceder à recolha de dados? Quem determina como essas revelações serão tornadas públicas? Quem determina quais as representações que se farão dos participantes na investigação? Na pesquisa tradicional, estas questões não são respondidas através da reflexividade, da voz, ou da sua representação em “textos”, já que estes não são considerados rigorosos, objectivos, válidos. Nos novos paradigmas, a questão do “controlo” associada aos elementos atrás referidos é uma forma de gerar controvérsia e estimular valores como democracia, emancipação e *empowerment*, já que a investigação participatória da pesquisa efectuada na comunidade tem como objectivo que a acção proceda do controlo dos membros do contexto local onde essa pesquisa é desenvolvida, a questão ontológica está profundamente enraizada na epistemológica: atendendo a que o conhecimento do mundo social depende de mecanismos de produção de conhecimento (social, mental e linguístico) então o conhecimento não pode ser separado do conhecedor.

– Critérios de avaliação e sua sustentabilidade em conceitos de verdade e conhecimento: Enquanto o realismo é uma questão ontológica (por oposição ao interpretacionismo e à fenomenologia), o fundacionalismo é uma questão de critérios: os critérios fundacionalistas são descobertos – já que partem do pressuposto que os fenómenos reais implicam necessariamente determinados finais e ultimam critérios para serem testados como verdadeiros -, os critérios não fundacionalistas são negociados - já que argumentam que tal ultimate de critérios não é possível - e só podem existir quando há consenso quanto

à especificidade da sua emergência num determinado momento e em determinadas condições.

– Validade: Será que estas conclusões são suficientemente autênticas (isomórficas a respeito de alguma realidade, portadoras de verdade, relacionadas com a forma como outros constroem o seu mundo social) para que as possamos assumir como certas agindo nas suas implicações? No novo paradigma, não se trata apenas da utilização de um método que seja capaz de fornecer um conjunto de verdades fundamentadas em termos contextuais e locais (que pode ser encontrado em métodos etnográficos), mas do facto de a validade depender igualmente do processo de interpretação a que essa “realidade” foi sujeita, enquadrando e delimitando o estudo em função de um raciocínio defensável e plausível num consenso gerado também na comunidade, no “aqui e agora”.

– Interpretação: Somos “interpretativamente” rigorosos? Podem as nossas construções co-criadas merecer a confiança a fim de providenciarem algum desenvolvimento em algum fenómeno humano importante? Os fenómenos humanos são também objecto de controvérsia. Opondo-se ao conceito dos cientistas sociais clássicos, que entendem o fenómeno humano como limitado às experiências humanas sobre as quais é possível generalizar, os novos paradigmas centram-se na experiência única, na crise individual, na epifania, ou momento de descoberta, com o sentimento e a emoção (que são os que mais desafiam a objectividade tradicional). O que conta nos dados sociais é cada vez mais o experiencial, o corporizado (*embodied*), as qualidades emotivas da experiência humana, como contributo para a qualidade narrativa da vida. Contando com a auto-etnografia, de forma a capturar os elementos que fazem a vida conflitual, em movimento, em problemática.

– Critérios de validação: As bases para a discriminação de critérios de um projecto de transformação surgem quando a pesquisa assume um carácter mais abrangente e se torna uma forma de praticar a filosofia, um questionar sobre o que queremos fazer no mundo e o que entendemos ser o conhecimento humano, as suas limitações e as suas funções. (Alguns critérios são 1) que o conhecimento gerado sirva como complemento ou suplemento; 2) que o conhecimento gerado sirva para desenvolver e cultivar inteligência crítica; 3) que o conhecimento permita o treino e a calibração do julgamento humano, ou da capacidade da sabedoria prática). Como saber se a pesquisa é suficientemente leal a alguma construção humana de forma a que possa agir sobre os membros da comunidade na qual foi conduzida? Existem discussões sobre o que se poderá usar a fim de fazer julgamentos profissionais e de postura em diferentes tipos de trabalho e de validar esses julgamentos: 1) Validade como



autenticidade – critérios de autenticidade (justiça e equilíbrio na forma como as perspectivas, reivindicações, preocupações e vozes são aparentes no texto; autenticidade ontológica e educativa relacionada com o nível de consciência gerada nos indivíduos que integraram a pesquisa e naqueles que constituem o seu meio envolvente; autenticidades catalíticas e táticas, que se referem à habilidade de desenvolver a acção junto dos participantes e do envolvimento do investigador em treiná-los em formas específicas de acção política e social, que estes achem pertinentes; 2) validade como resistência e transgressão: problematizar o fidedigno, validade e verdade, a fim de criar novas relações (com os participantes, com o trabalho, com os outros, com o próprio), através da metáfora do cristal (perspectivas em caleidoscópio); 3) outras validades transgressoras (simulacro/ ironia, paralogia/ neopragmatismo de Lyotard, rigor/ rizomático de Derrida, voluptuosidade/ situada); 4) validade como relação/ afinidade ética.

– Voz, em investigação participatória, está actualmente conotada não apenas com a ideia do verdadeiro investigador e a sua voz, mas também com a ideia de deixar que os participantes falem por eles mesmos, seja no formato de texto, peças, ou outros mediadores de orientação performativa e formas de comunicação designadas por eles. Richardson e St. Pierre (2005) apontam alguns exercícios para que o investigador assuma diferentes perspectivas e narrativas de forma a contrariar a tendência da voz distante e abstracta do “eu” desconectado (ex.: criação de textos em forma de poesia, peça dramática, entre outros).

– Reflexividade: exige que nos interroguemos sobre o modo como os esforços da investigação são enformados e se apresentam em binários, contradições e paradoxos que formam as nossas próprias vidas. Questionarmo-nos ainda sobre o modo como esses binários informam e enformam as identidades no terreno e nos processos de revelação e descoberta na escrita, mas também nas interações com os participantes. A investigação qualitativa é mais que o duplo processo de “writing up” (notas de campo) e “writing down” (narrativa). Essa é uma visão demasiado simplista, já que são criados inúmeros textos no processo de trabalho de campo: escrever não é uma simples transcrição da realidade, mas também um processo de revelação do assunto (e, às vezes, do próprio problema) e descoberta do *self*.

– Representações Textuais pós-modernas<sup>128</sup>: com a criação de textos que quebram fronteiras, que se movimentam do centro para as margens a fim de comentar ou descentrar o

centro e transgridem os limites das ciências sociais convencionais na procura de uma ciência social sobre a vida humana e não sobre assuntos/ temas. As representações pós-modernas tendem a experimentar narrativas que expandam a escala de conhecimento, voz e variações armazenadas na experiência humana. Os investigadores tornam-se contadores de histórias, poetas e dramaturgos; debruçam-se sobre o que constitui a legitimação da pesquisa numa estrutura narrativa, dramática ou retórica. Procuram as audiências. Não há uma verdade única, todas as verdades são parciais. Explorar os meios pelos quais as variáveis estão ligadas ou desligadas de outras variáveis, como forma de perceber onde os nossos interesses se cruzam e onde podemos promover o “ser” e o “ser” dos outros, como um todo de seres humanos.

Hughes (2006) elabora igualmente um conjunto de questões sobre o rigor da investigação.

#### 4.2.4 Novos Prismas da Antropologia

Na Antropologia, o investigador no terreno, ou etnógrafo deixa de encarar a cultura como um todo coerente e integrado e assume a perspectiva como um texto sujeito à interpretação e à crítica, fazendo emergir um modelo que assenta no diálogo, na polifonia e em redes intersubjectivas.

Dada a natureza do objecto de estudo, torna-se redutor suportá-lo em “categorias naturais” que caracterizam a abordagem positivista ou das ciências exactas. Apesar da sequência matriz de observação, descrição e interpretação, todas as etapas estão fortemente influenciadas por convenções, ideias e vivências. A este propósito, e mais uma vez no campo da etnografia, Marcus afirma que:

“O assunto já está delimitado (...) Se ainda existe algo a descobrir através da etnografia são as relações, conexões e sem dúvida culturas de conexão, associação, circulação, que estão inteiramente ausentes pelo uso e nomeação do objecto de estudo, em termos de categorias “naturais”, para assuntos com discursos pré-existentes sobre elas. (...) A justaposição entre sites embebidos em estratégias de multi-sites, de seguimento de pistas e de realização de conexões, tende a desequilibrar categorias naturalizantes e a sua limitação do mundo ao senso-comum.”

(Marcus, 1997: 60)

<sup>128</sup> No conceito pós-moderno “representação, pode ser uma imagem – visual, verbal ou aural, (...) pode ser uma narrativa, uma sequência de imagens e ideias... Ou, a representação pode ser o produto de uma ideologia, esse vasto esquema para mostrar o mundo que está para vir e para justificar as suas negociações.” (Stimpson, 1988: 223 in Guba e Lincoln, 2005: 211).

As categorias devem surgir das virtualidades da interpretação, já apontadas por Casal (1997), que surge da fusão de três ópticas: a da história individual, a da história social e a do intérprete, sendo que esta última deve ser identificada pelo intérprete.

Os Estudos Culturais, através do contributo de vários antropólogos, como Malinowsky, Bateson, Geertz, Marcus, Singer, Burke, ou Turner, optam por novas variáveis de validação de conhecimento na investigação e na observação do trabalho de campo<sup>129</sup>, que influenciam os princípios estruturantes dos Estudos da *Performance* e da Etnografia da *Performance* com uma forte presença da teoria marxista e da subjectividade, polifonia, interacção, dialógico, entre outros elementos. Na perspectiva pós-moderna, a diversidade torna-se um valor objectivo a par da impossibilidade de uma explicação total dessa diversidade.

---

<sup>129</sup> Subjectividade e afinidade surgem do percurso vivencial do observador e das suas preferências individuais, estabelecendo prioridades de observação e enfoques em áreas que são para si significativas, pertencentes à área dos seus interesses pessoais (área afectiva); mas surgem igualmente da carga/ perspectiva com que interpreta o que observa, influenciada por factores como filtrar, reconhecer e identificar dados recolhidos com base no saber obtido na área (área cognitiva). Ainda segundo Marcus, o que se estabelece “*como foco ou como contexto é uma decisão e estratégia no desenho da investigação*” (1997, 60), (tradução da autora) que cabe ao investigador e que irá delinear todo o percurso da investigação. Daí a necessidade de assumir a “interpretação” como um valor de investigação intrínseco ao processo de estudo e não apenas como “mais um elemento” a ter em conta, sem cair no outro extremo de a considerar um nível absoluto de análise.

### 4.3 Metodologias de Investigação em Estudos da *Performance*

Uma das vertentes dos Estudos da *Performance* é a sua capacidade de se constituir base teórica para construção do instrumento de observação, alicerçada na fundamentação teórica da prática da *performance* associada ao activismo político (Madison, 2005; Hamera, 2006; Goodman e De Gay, 2000; Kershaw, 2001).

Um dos seus principais expoentes é Conquergood e a Etnografia da *Performance*. Alguns dos seus princípios equacionam questões de ordem teórico-prática relacionadas com a prática etnográfica, esclarecedoras da metodologia de trabalho de campo. A Investigação-Ação Participatória, como método que assenta numa perspectiva humanista de activismo social, relacional e de comunicação, articula-se com os objectivos delineados na Etnografia da *Performance* e ofereceu uma base útil no sentido de complementar os procedimentos concretos a adoptar no trabalho de campo. No entanto, apesar de corresponder a uma boa parte das necessidades de coerência e rigor de investigação, não responde em plenitude à natureza desta investigação. Pelo que terá de ser informada pelas propostas da Investigação Baseada nas Artes.

#### 4.3.1 Etnografia da *Performance* em Conquergood

Como afirma Alexander, a metodologia da *performance* “pode ser descrita como um conjunto colectivizado de percepções utilizado por aqueles com a convicção de que o potencial comunicativo e pedagógico do conhecimento – o processo de atingir, partilhar e projectar conhecimento – pode ser realizado através do fazer.” (Alexander, 2005: 415). Afirma ainda que, na investigação com base nesta metodologia, o processo de tomada de conhecimento, bem como aquele que projecta em acção esse conhecimento estão profundamente interligados “os *performers* utilizam os processos de pesquisa, análise e síntese conducentes ao ensaio da mensagem (intenção, conteúdo e forma) que culmina na actuação de pensamento e conhecimento.” (*Ibid.*, 415). A Etnografia da *Performance* baseia-se nos Estudos da *Performance* na medida em que se centra na influência que práticas culturais específicas têm na identidade, formatando-a e baseiam-se na Etnografia quando se centra em como a identidade influencia e formata as práticas da *performance* cultural.

A Etnografia da *Performance* debruça-se igualmente sobre o papel da hegemonia cultural, que o autor define como “as práticas colectivizantes de familiaridades culturais que regulam a identidade através da actualização do *embodiment* em determinadas normas como

marcas identificadoras de pertença comunal, cultural e política.” (Alexander, 2005: 427). Segundo Finley (2005), outros escritores que avançaram com a noção de uma pedagogia para a “Critical Performance” são Giroux (2000, 2001), Kincheloe e McLaren (2000), Garoian (1999), ou Denzin (2003), participando assim para a passagem da evocação da emoção e da interpretação para a prática, activismo e contributo para a transformação social.

Conquergood reagiu à forma como a academia enformava e era reflexo de mentalidades assentes em princípios hegemónicos e de manipulação de poder.

Schechner, e o princípio de “Restored Behaviour”, configurava a perspectiva de que o corpo é o primeiro local de informação, transmissão e de *embodiment*. Conquergood acentuou o quanto o *embodiment* se manifesta como diálogo em *performance* e redireccionou a sua relevância. Através do *embodiment*, propõe-se alterar o conceito de observação participante no trabalho de campo, esbater a diferença existente entre observador e os membros da comunidade observada e relançar a importância do investimento político, com consequências a três níveis:

– A primeira relaciona-se com o próprio conceito de cultura e da forma de abordar ao afastar-se do “estudo da cultura” para “habitar a cultura” e de deixar de encarar o “mundo como texto” para “pensar no mundo como *performance*”.

– A segunda incide nos métodos de investigação e na postura do etnógrafo ao centrar-se no papel do sensitivo, do compromisso, do olhar crítico: privilegia a subjectividade e a proximidade por oposição à objectividade, ao distanciamento e ao “textocentrismo” “tradicionais”.

Num seu artigo, Conquergood (2002) crítica e desconstrói o saber baseado no “textocentrismo”<sup>130</sup> que impera na academia em detrimento de outros modos de comunicação extralinguísticos e outras formas de conhecimento que, esses sim, encerram “significados subversivos e desejos utópicos.” (*Ibid.*, 151). Afirma que “Epistemologias dominantes, que ligam o saber com o ver, não estão sintonizadas com significados que se encontram mascarados, camuflados, indirectos, embutidos, ou escondidos em contexto.” (*Ibid.*, 146). Acusa esta atitude de encerrar uma abordagem intelectual da vida, que reforça a dicotomia entre teoria e prática e reflecte uma hierarquia social de valores entre trabalho intelectual e trabalho manual. Contrapõe uma etnografia da *performance* que constrói um conhecimento implicado através do sensitivo. Esta abordagem implica outras variáveis, como a receptividade ao saber dos sentidos, o descrever através da experiência, a humildade,

a vulnerabilidade, ou a solidariedade: “o conhecimento é localizado, não é transcendente (...), tem de ser mobilizado e não abstraído (...) e é forjado a partir da solidariedade com e não do distanciamento das gentes.” (*Ibid.*, p 149).

– A terceira reside na ética da Etnografia associada ao ponto de vista e presença do etnógrafo dentro da própria pesquisa e dentro da comunidade onde a pesquisa incide. Então, o etnógrafo passa a assumir-se como “co-performer”: o “co-performer” é parte integrante da *performance* que observa em “co-actividade” com “indivíduos únicos”. Defende que o trabalho de campo ancora numa forma de “*performance* dialógica”, onde propõe uma abordagem metodológica que busca evitar erros conceptuais com origem em paradigmas de conhecimento sustentados na exclusão e na repressão. Propõe o “co-performer”, como presença específica de espaço e tempo no encontro com o “Outro”, um modo de “agir com” o Outro (doing with), num compromisso intersubjectivo e interpessoal que mobiliza o etnógrafo na sua totalidade; a construção da *performance*, com um final em aberto e sujeita a constantes interrogações, passa a realizar-se através dos vários elementos que constituem essa comunidade (Conquergood, 1982). No seu artigo, “Performing As a Moral Act: Ethical Dimensions of the Ethnography of Performance”, sugere a este propósito que,

“uma *performance* dialógica é uma forma de ter uma conversa com outras pessoas e culturas. Em vez de se falar deles, fala-se para e com eles. A proximidade sensível e o salto empático exigido pela *performance* são uma ocasião de orquestração de duas vozes, de juntar duas sensibilidades. Ao mesmo tempo, o conspícuo artifice da *performance* é uma vívida lembrança de que cada voz possui a sua integridade (...). É um tipo de *performance* que resiste a conclusões (...). A compreensão dialógica não termina com empatia. Há sempre suficiente apreciação pela diferença por forma ao texto poder interrogar, em vez de se dissolver dentro do próprio performer (...). Mais do que uma posição definitiva, a atitude dialógica está situada no espaço entre ideologias em competição.”

(Conquergood, 1982: 10)

Conquergood (1998) estabeleceu uma trajectória com três elementos que formam um circuito a partir do qual o etnógrafo se referencia a fim de identificar as etapas pelas quais o grupo “se transporta” e “se representa”. São eles: mimesis (acção reflectora que simultaneamente subverte a realidade), poiesis (acção iluminadora que transcende essa realidade) e kinesis (acção de intervenção e transformação). Em cada uma das etapas o grupo

<sup>130</sup> Insurge-se contra o “textocentrismo” e não contra a literacia e os textos.

imprime e gera significados e, simultaneamente, transgride convenções instaladas e subverte tradições normativas.

Esta trajetória testemunha que a *performance* não se limita a uma descrição do mundo, mas o quanto potencia a acção sobre esse mundo num sentido de mudança e de resistência a estruturas de poder opressivo.

Conquergood tornou-se uma fonte de inspiração para uma análise perceptiva de como a *performance* opera nas actividades dos indivíduos, das sociedades e das culturas. Já Hastrup, no seu livro, *A Passage to Anthropology* (1995), defendia que a preocupação do etnógrafo não deveria centrar-se nas expressões da experiência, mas na própria experiência e que a maior parte do conhecimento cultural estava armazenado em acções mais do que em palavras, ou em padrões de experiência corporizada.<sup>131</sup>

O investigador tem por objectivo perceber as necessidades “das pessoas” (indivíduo) e “entre as pessoas” (grupo) no terreno e encontrar as estratégias que melhor lhes correspondam. Esta postura direcciona o investigador, não só para o estudo de práticas sociais (e culturais), como também para a sua recomposição e reconstrução, assumindo um papel de activista político. Assim, tem de estar alerta para qualquer indício que crie espaço para a transformação das práticas “produzidas e reproduzidas”, de forma a que a transformação se reflecta posteriormente no contexto de onde decorreram originalmente.

Acentuam a importância utilização de métodos e técnicas que contenham a coerência e integridade científica que lhes permitam ser o reflexo das escolhas epistemológicas e ontológicas. No entanto, sublinham que não se deve “partir” dos métodos e técnicas de investigação no momento de reflexão e discussão do trabalho que teve lugar na prática investigativa, apesar de esta estar suportada em diferentes tradições de investigação<sup>132</sup>: ao considerar prioritária a prescrição de um método específico, esta pode não ser suficientemente abrangente e receptiva às variáveis que emergem durante a prática. No quadro apresentado por Kemmis e McTaggart (2005), sobre essas tradições em investigação, o Estudo em curso inscreve-se numa perspectiva que assenta, quer numa “visão reflexiva/dialéctica das relações e ligações subjectivo/ objectivo”, quer numa “visão reflexiva/dialéctica das relações e ligações individual/ social” e numa prática “social e historicamente

constituída” e “reconstituída pela actividade humana e acção social: métodos críticos; análise dialéctica (métodos múltiplos).” (*Ibid.*: 573).

#### 4.3.2 Limitações na Aplicação do Modelo da Etnografia da *Performance* ao Presente Estudo

O percurso que se desenvolveu até aqui foi não cingir a pesquisa a um método específico e equacionar o que significa “prática” e “teoria” para só depois decidir que tipo de “dados ou evidência podem ser relevantes para descrever a prática ou que tipos de análise podem ser relevantes na interpretação e avaliação das práticas reais das pessoas na situação real em que trabalham.” (Kemmis e Mc Taggart, 2005: 574). É chegado o momento de problematizar e seleccionar as estratégias metodológicas que mais se adequam à natureza desta investigação.

Tanto a relação entre os participantes, como a explicitação de questões de índole performativa, cultural e política, como o debruçarmo-nos sobre o produto performativo final, são aspectos importantes que serão alvo de investigação uma vez “em contexto”, e não fora deste.

A pesquisa a que nos propomos não se concentra na análise da representação dos vários participantes enquanto sujeitos na sua relação com o “Outro”: não se trata da desconstrução das acções e comportamentos que presidiram às interacções de um grupo e das suas formas de representação, num determinado contexto cultural. A Etnografia da *Performance*, apesar da sua abrangência e da disponibilização de importantes instrumentos de observação e de acção, centra-se sobretudo na criação e análise de manifestações performativas sob o prisma cultural.

Bacon aponta que em muitos casos a Etnografia da *Performance* pressupõe criar um produto teatral com base em material extraído de um grupo da comunidade onde a investigação tem lugar, ou orientar os participantes no desenvolvimento de um trabalho para eles mesmos, sobre eles mesmos. Apesar do procedimento em si estar correcto, uma sua subordinação excessiva induz a um género performativo que eventualmente não seria aquele que emergiria do território de pesquisa. Esta pré-atitude contém o risco de o processo de construção da *performance* se transformar num “instrumento” de manifestação de “preocupações pré-estabelecidas” em vez de veículo da pluralidade de desejos, expectativas, ou reivindicações percebidas, ou manifestadas pelo grupo durante o processo.

<sup>131</sup> Mais tarde, Hastrup colaborou com Barba no estudo da organização do nível pré-expressivo no corpo do *performer*, de onde resultou a Antropologia Performativa que assenta num modelo que cruza mente, corpo, cultura e acção.

<sup>132</sup> Para mais informações, consultar o quadro elaborado por estes autores (Kemmis e McTaggart, 2005: 573).

Hastrup, e a Antropologia da Imaginação (1995), valorizou o conhecimento “corporizado”<sup>133</sup>. Hastrup teve ocasião de trabalhar no teatro com Barba na procura de alternativas às “estruturas objectivas de gramáticas culturais” e da fusão entre mente, corpo, cultura e acção. Mais recentemente, Willis (2000) alargou esta tendência para o conceito de “Imaginação Etnográfica”.

Embora, como já ficou atrás exposto, as teorias e metodologias de investigação em Antropologia Teatral não tenham reunido consenso no mundo académico,<sup>134</sup> o seu contributo é muito positivo no que se refere ao equacionar de formas de investigação mais adaptadas/direccionadas para a *performance* teatral e para o estudo dos mecanismos do actor. Enquadrados na *avant garde* teatral, tanto Barba, como Taviani, ou Savarese souberam sistematizar linhas de orientação e “categorias operativas” presentes na produção teatral e nos processos do actor enquanto criador. Apesar da pesquisa se centrar sobretudo no actor e não no não-*performer* – que é o centro do Teatro Social –, defende claramente uma abordagem ao objecto artístico e oferece-nos conceitos-chave como energia, presença, segunda natureza, oposição, ligação corpo/ mente, dilatação, relação logos/ bios, que informam sobre o universo teatral e uma estética que lhe é própria. Num texto mais recente, Barba (2007) estabelece, de uma forma muito precisa, a relação entre o processo criativo em teatro e elementos de complexidade e turbulência. Esses contributos serão sinteticamente apontados num outro capítulo.

Apesar das limitações apontadas, não há dúvida de que, tanto Conquergood como Barba, sugerem questões do ponto de vista teórico, ético e metodológico que são importantes na sustentação desta etapa da investigação.

### 4.3.3 A Investigação Baseada nas Artes: Activismo e Humanismo

A Investigação Baseada nas Artes (IBA) tenta contornar algumas das dificuldades no desenvolvimento da pesquisa numa abordagem abarcadora dos aspectos que caracterizam os contextos criativos e artísticos. A IBA estabelece uma dupla relação: por um lado, questiona as formas hegemónicas de investigação académica, ao incluir-se no movimento que legitima como ciência outras disciplinas e outros processos de acesso ao conhecimento que

não apenas os das ciências experimentais. Por outro, mune-se de formatos artísticos a fim de informar sobre os fenómenos e as experiências que são o centro da investigação.

A perspectiva do universo artístico, associada à do indivíduo como ser sensível, social e criativo, contou com os contributos das teorias dos domínios do Teatro Educação ou da Psicologia. Nomeadamente a importância da arte como experiência, o seu valor científico e as condições em que esta deveria ocorrer, já vinham contempladas em Dewey. Em *Democracy and Education*, este autor determina as seguintes condições com vista ao bom sucesso da abordagem:

“primeiro, que o aluno possua uma situação de experiência genuína – que haja uma actividade contínua na qual ele está interessado pelo valor da mesma; segundo, que um genuíno problema se desenvolva dentro desta situação como estímulo ao pensamento; terceiro, que ele possua a informação e faça as observações necessárias para lidar com o mesmo; quarto, que soluções sugeridas lhe ocorram, as quais serão da nossa responsabilidade desenvolver numa forma ordenada; quinto, que ele tenha oportunidade e ocasião para testar as suas ideias aplicando-as, para tornar o seu significado claro e para descobrir por si a validade das mesmas.”

(Dewey, 1916: 192)

Também o universo ficcional e experiencial como fonte de socialização e conhecimento de si e do mundo foi investigado por Winnicott, a importância dos actos de significado na constituição do sujeito com Jerome Bruner, ou a importância e existência do saber intuitivo e do saber racional como mobilizador de diferentes inteligências propostas por Gardner, entre muitas mais pesquisas. Mais recentemente, as evidências formuladas por Damásio (2000), quanto à influência das emoções no raciocínio e na tomada de decisão, deram alento à formulação de teorias sobre a investigação baseada na prática artística onde as dicotomias corpo e mente, intelecto e emoção, ou reflexão e acção tendem a esbater-se.

Hernandez, baseando-se em Eisner (1998) e Barone (2001), defende que, para além da investigação científica, existe outro tipo de investigações mais apropriadas aos estudos dos comportamentos humanos, relações sociais e representações simbólicas, como o caso da investigação etnográfica e performativa. Foram vários os contributos a fim de conferir à prática artística desenvolvida em sessões de trabalho um valor de investigação científica. Entre eles destacam-se os estudos desenvolvidos no domínio da psicoterapia e da arte terapia que, segundo McNiff (1988), se centraram na investigação de processos e de representações

<sup>133</sup> Sobre a colaboração de Hastrup para uma definição da diferença entre etnodrama com influências do Teatro Épico e etnodrama enquadrado no modelo de teatro tradicional, consultar Tedlock (Tedlock, 2005: 472).

<sup>134</sup> Sobre críticas levantadas quanto ao rigor do estudo, consultar capítulo dedicado à Antropologia Teatral.

artísticas a fim de validar a pesquisa dos arteterapeutas na área da saúde mental. Tanto a perspectiva de experiência artística, contendo valor de fonte de conhecimento, como a necessidade de reconhecimento da própria experiência artística enquanto tal levaram a IBA à apropriação de estratégias alternativas para recolha de dados como sejam o diálogo e as entrevistas, a participação e a participação observante. Hernandez comenta a este propósito que “Em ambas as tradições (IBA e arte terapia) também se faz referência às questões éticas da arte, à propriedade da interpretação e a uma definição relacional da arte, que inclui capacidades que permitem trabalhar de maneira simultânea com componentes visuais e verbais.” (Hernandez, 2008: 91).

Hernandez (*Ibid.*) aponta como outros contributos para uma definição de IBA os de Kapitan (2003), Hervey (2000), Allen (1995) Linesch (1995), a que adicionamos os de Finley (2005), Tedlock (2005) ou Thompson (2008).<sup>135</sup> O que se pretende é que a dimensão ficcional seja admitida como variável de observação (não-semiótica) e para tal o investigador-*performer* terá de disponibilizar-se a ser criativo na sua abordagem.

A resistência académica à validação de elementos do universo artístico como factores epistemológicos vem na sequência de a dificuldade de quantificação e a divergência originada por fenómenos como a criatividade, intuição, sentidos, imprevisibilidade e erro (Bateson) se imporem à convergência decorrente da análise e sistematização racional. No entanto, esta tendência está cada vez menos sustentada.

Segundo Barba (2007), e por analogia, a tensão é idêntica à que é originada na atribuição de significado a “orgânico” e “inorgânico”, em que é evidente a diferença de perspectiva entre artes e ciências: enquanto, em teatro, se refere a uma distinção entre um trabalho que é credível e vivo e outro que é forçado, nas ciências naturais, refere-se à diferença entre o mundo biológico e o mineral; enquanto no teatro a classificação entre ser orgânico ou inorgânico é subjectiva, na ciência, é objectiva: “Ou, para exprimi-lo em termos que possam apelar tanto a cépticos como a relativistas: as discussões em arte têm a presunção de serem objectivas, enquanto aquelas em arte presumem que a objectividade não existe.” (Barba, 2007: 302).

<sup>135</sup> Hernandez destaca Huss e Cwikel (2005) na apresentação de propostas para que a IBA se constitua método de investigação alternativa e aponta Leggo, Grauer, Irwin e Gouzouasis (2004-2006) que avançaram com estudos sobre os procedimentos a adoptar a fim de se poder realizar, representar e publicar este género de investigação.

## Mal Entendidos

Pelo facto de pretender debruçar-se sobre o desenvolvimento e sobre o acontecimento que é a prática artística, esta investigação não deve ser confundida com outro tipo de investigação também artística onde a prioridade é a obra e o processo do artista, ou outra onde preside o desenvolvimento de uma descrição “artístico-criativa” centrada num género autoetnográfico<sup>136</sup>. Como afirma Bacon,

“Dentro de um ambiente de pesquisa criativa, tal como o das artes aplicadas, o pesquisador é compelido a trabalhar criativamente por forma a capturar a essência daquela área. Sem esta abordagem, o ambiente Criativo será omitido, ou desacreditado. Se tentássemos reformular o estudo de caso em termos meramente científicos e factuais, não estaríamos a desenvolver um processo etnográfico que contém ferramentas apropriadas para o tema.”

(Bacon, 2006: 146)

### 4.3.3.1 Características da Investigação Baseada nas Artes

Hernandez, no mesmo artigo, indica uma possível definição da Investigação Baseada nas Artes a partir de Barone e Eisner (2006), onde a IBA se configura na utilização de procedimentos artísticos, seja para informar sobre as práticas de experiência, seja como interpretação dessa mesma experiência, elaborados pelos sujeitos que integram a investigação.

Por fim, sistematiza da seguinte forma as principais características da IBA:

- “Utiliza elementos artísticos e estéticos não linguísticos, relacionados com as artes visuais, ou performativas por oposição à utilização de elementos linguísticos e numéricos da investigação utilizados na maior parte das outras áreas de investigação.
- Procura outras maneiras de olhar e representar a experiência. (...) Não persegue a certeza mas antes o realce de perspectivas, a sinalização de matizes e de lugares não explorados.
- Trata de desvelar aquilo de que não se fala.”

(Hernandez 2008, 94)

<sup>136</sup> Por vezes, a auto-etnografia torna-se demasiado complacente em si mesmo, contendo o risco do ponto de partida e de chegada ser o próprio indivíduo que relata a experiência.

Este autor descreve ainda alguns contributos da IBA: a promoção da reflexividade e ligação entre o eu e os outros; a captura do inefável e do não verbalizável; a mobilização de uma memória não apenas intelectual, mas também sensorial e emocional; a abordagem de carácter holístico, em que a parte pode ser conectada com o todo e o todo com a parte; a produção do paradoxo, em que o universal é reconhecido através do detalhe; a utilização de metáforas e símbolos na evocação da complexidade e como mediação da teoria; a possibilidade do habitual ser percebido como extraordinário e assim provocar a percepção de outras perspectivas; o protagonismo dado ao *embodiment* que implica a acção e repostas também corporizadas; a acessibilidade e empatia do discurso académico; a integração da noção de “esferas públicas”, onde a dicotomia entre público e privado se esbate ao tornar o pessoal social e o social privado; Para desenvolver esta abordagem a recolha de dados baseia-se em textos, processos de percepção e compilação de materiais empíricos.

Alexander (2005) realça que as sessões se caracterizam por serem, simultaneamente, um local de acção inteligente, um espaço liminal, uma teatralização da experiência, um ponto de vista da cultura e do social.

Tedlock indica duas valências nesta abordagem particular em que a *performance* teatral é o elemento essencial da representação das experiências dos participantes:

“Porque a cultura é emergente na interacção humana (...) os dramas são uma forma poderosa para formar e mostrar a construção cultural em acção (...) a escrita e produção teatral (...) fornece as rédeas para os voos da imaginação, porque a *performance* dramática exige que a visão seja “embodied.”

(Tedlock, 2005: 470)

Pode afirmar-se que, neste quadro, a *performance* teatral assume o papel de objecto mediador e espaço de conexão entre o não verbalizável, a área do inconsciente dos participantes e as suas referências culturais e de veículo de representação de significados sociais, culturais e outros.

Bacon (2006) sustenta este ponto de vista ao afirmar que um dos objectivos é permitir que o objecto da investigação tenha algo mais a dizer do que aquilo que constituía as referências (e perspectivas) iniciais do investigador *performer* e dos *performers*:

“Procuramos ter a capacidade de articular o sentimento da experiência, quer do investigador quer do investigado. Podemos perder o essencial se (...) não

encontrarmos as ferramentas e estratégias para entrarmos no mundo dos participantes por forma a vermos as coisas de forma diferente.”

(Bacon, 2006: 155)

Silverman (2000), ao afirmar que o principal objectivo de uma investigação é encontrar estratégias de aceder ao que as pessoas fazem e não apenas ao que dizem, cria igualmente um bom argumento para o reconhecimento desta forma de pesquisa.

Uma das grandes diferenças entre a IBA e outras que lhe são semelhantes é criar espaços para que seja possível a “*transformação dos sentimentos, pensamentos e imagens numa forma estética.*” (Hernandez 2008, 94). As estratégias de validação utilizadas não se baseiam apenas em relatos, ou representações textuais, visuais e performativas, mas noutras que contenham igualmente uma componente artística.

Finley afirma a propósito dos textos produzidos em contexto performativo que: “O “performance text” redireciona a atenção para o processo de fazer pesquisa mais do que procurar a verdade, respostas e conhecimento especializado no relatório final das descobertas do pesquisador.” (Finley, 2005: 689).

Na perspectiva artística, o texto que decorre da investigação e que constitui a dissertação pode assumir diferentes formatos narrativos, ou a sua combinação e, eventualmente, traduzir-se num texto auto-etnográfico. Mas pode traduzir-se igualmente pelo complemento entre texto e imagem (por exemplo, fotos), em que um não pretende ser a ilustração do outro, mas antes uma interconexão de narrativas que mantém o seu carácter autónomo. Esta composição é que, por sua vez, potencia uma livre articulação e variedade de leituras entre ambos, que irá provocar os novos significados e a selecção de relevâncias.

Procura-se traduzir as questões, diálogos e conclusões que ocorrem da racionalidade e da reflexão verbal, sem menosprezar elementos igualmente significativos que surgem através do não-verbal e do *embodiment*.

Como espaço aberto e dialógico de pesquisa e de expressão, a *performance* necessita de uma espécie de “interpretação imaginativa” (Finley 2005: 689) acerca dos acontecimentos e dos contextos. A ênfase da investigação é distribuída entre o mental, a reflexividade, a intuição e o sensorial. A criatividade emerge em diferentes níveis: na criação de estratégias como itinerário heurístico (Morin); na criação e composição da narrativa informada pelo corpo inteligente e sensitivo; na relação com os *performers* participantes; na prática desenvolvida durante as sessões de trabalho; na composição e apresentação da *performance*.

Na IBA, já que a principal preocupação reside no processo e em como expressar as situações vividas numa determinada situação artística (Mullen, 2003), a componente estética não é uma qualidade essencial, mas antes um elemento que é gerado por um universo social mais vasto que, por sua vez, transforma e é transformado pelo produto artístico e performativo. Mahon, declara que a manifestação estética é equacionada no seu carácter contextual e situacional e, como tal, os seus elementos e linguagens estão profundamente enraizados na especificidade que lhes é própria e não podem transferir-se “para uma Investigação-Ação, para uma comunicação, ou interpretar-se como traduções directas de interacções sociais.” (Mahon in Hernandez, 2000: 111). Hernandez conclui que “as reacções que provoca a manifestação artística são mais importantes que a qualidade artística como tal e como se apresentaria desde critérios estéticos externos.” (Hernandez, 2008: 112).

Finley reforça igualmente a função estética específica do trabalho realizado na comunidade:

“Imaginação, comunidade e experiência comunitária, bem como consciência perceptiva, emocional e sensorial, todas contribuem para as dimensões estéticas da investigação baseada nas artes. Na investigação baseada nas artes, a arte que se encontra na vida diária compõe a estética.”

(Finley, 2005: 690)

O espaço de comunicação e de significados decorrentes desse contexto situa-se assim tanto no universo quotidiano e não subjunctivo, quanto no universo não quotidiano e subjunctivo de que são constituídas as sessões desenvolvidas durante o trabalho de campo. A prática artística torna-se lugar de “conhecimento em suspensão”, de “bewilderment and beyond”, pertencente ao domínio do subjunctivo de Schechner, do exploratório de Winnicot e da dilatação de campo de Barba, sem tradução em outras linguagens que não a artística do “aqui e agora” de onde essa reflexão “corporizada” eclode. É a este nível que o saber dos sentidos, a linguagem não-verbal, a complexidade e a dimensão estética se tornam protagonistas. No entanto, Barba alerta-nos para o facto de que:

“Quanto mais as nossas explicações se colarem à nossa experiência no trabalho, mais elas parecem fantásticas e exóticas ao ouvinte. E ao tentar transmitir experiência, existe um risco de mal-entendido (...). A forma mais fácil de escapar a estes problemas é através do silêncio.”

(Barba, 2007: 301)

## 4.4 Construção do Estudo

A metodologia de investigação liga profundamente teoria e prática e tensão criativa entre teoria e pesquisa. Em determinados momentos, o corpo e objecto a investigar sobrepõem-se, o que deixa em aberto se o Teatro Social poderia ser adaptado como um método de investigação, em vez de objecto a ser investigado (Thompson, 2008).

O presente Estudo tem um carácter predominantemente qualitativo (Bogdan e Bilken, 1994; Denzin e Lincoln, 2005b; Guba e Lincoln, 2005; Milech, 2007; Richardson e St. Pierre, 2005), com base na Etnografia da *Performance* como modelo de investigação etnográfico informada por métodos de recolha e análise de materiais empíricos (os dados) de alguns elementos que presidem à criação da *performance* teatral e *embodiment*.

Inspira-se igualmente no modelo da Investigação Acção Participatória (Kemmis e McTaggart, 2000) e inclui contributos do modelo da Investigação Baseada nas Artes (IBA). (Bacon, 2006; Barba, 2007; Barbour, 2006; Booth, 2006; Finley, 2005; Hernandez, 2008; McNiff, 1998).

### 4.4.1 Recolha e Tratamento de Dados das Entrevistas a Especialistas

O Estudo pretendeu identificar linhas orientadoras para uma definição de Teatro Social comum a diferentes países. Inspirados nestas linhas, procedeu-se à criação de um projecto de Teatro Social em Odemira com adolescentes em contexto escolar. Uma das vertentes a que se dedicou atenção foi a identificação e análise das características presentes no jogo teatral e performativo do Teatro Social como veículo de desenvolvimento de comunicação, transformação e expansão da experiência estética e artística. Não se pretendeu entrar no campo da Semiótica, já que uma análise comparada das várias características do espectáculo transborda o objectivo da pesquisa. Antes, procurou-se a elaboração de eixos de orientação a partir dos quais as características de índole artística e liminal pudessem apoiar a emergência de significados num determinado grupo da comunidade rural.

Para consecução dos objectivos propostos no Estudo, procedeu-se à elaboração de uma entrevista semi-estruturada com vista à recolha de declarações de um Painel de Especialistas. O painel foi composto por cinco “especialistas” teórico-práticos: um de origem italiana, dois de origem anglo-saxónica, um de origem francesa e um de origem belga. A uma sexta investigadora não lhe foi possível criar a oportunidade de responder às perguntas, apesar de conhecer o conteúdo da entrevista. A constituição do painel afigurou-se



representativa e satisfatória já que os indagados são uma referência no campo com algumas obras editadas ou uma experiência performativa reconhecida, apresentam uma boa diversidade de origens epistemológicas e culturais, desenvolvem regularmente boas práticas na área que, por sua vez, são alicerçadas em convicções de origem teórica, ideológica ou filosófica. Dois destes elementos são professores universitários e um terceiro dedicou-se à investigação sistemática em Teatro Social. Decidiu-se manter o anonimato dos entrevistados a fim de que os nomes não dominem a leitura de opiniões.

Ao longo do processo de elaboração, recolha e tratamento de dados das entrevistas houve o cuidado de não confundir a natureza de diversos tipos de perguntas: a que se constituía pergunta-mãe da investigação, as que remetem para um subgrupo das perguntas da entrevista e as que decorrem de novas questões em função da evolução da análise. Neste processo, foi possível navegar através da informação e filtrar o que se considerava mais significativo através da identificação de padrões a partir do material revelado, já que não existe nenhuma “fórmula” definitiva para transformar os dados em conhecimento. Em simultâneo, construiu-se o enquadramento com o essencial resultante do processo de análise.

Alguns elementos que influenciaram o desenrolar da entrevista, bem como as qualidades de recepção e interacção, foram o tempo disponível para a sua realização, o domínio da língua inglesa, a atitude mais ou menos convocatória à emissão de opiniões e de aprovação por parte da entrevistadora, a empatia criada e a existência de consonância na experiência profissional. A dimensão e riqueza das entrevistas superaram as expectativas iniciais. De facto, a sua análise, como se apresentará adiante, em secção própria, permitiu a elaboração de um conjunto de tópicos que formaram o eixo central da observação participante que foi aplicada no laboratório durante a intervenção. Foi a partir delas que a investigadora recolheu os indicadores para a observação, participação e caracterização de boas práticas de operadores envolvidos no Teatro Social.

Quanto aos procedimentos, no que se refere ao tratamento e análise da entrevistas, interessa aqui referir, relativamente a aspectos processuais, que foram excluídos os extractos das entrevistas que se tornavam demasiado extensos sem acrescentar informação útil, ou quando essa informação já se encontrava de forma condensada noutras partes da entrevista, ou ainda quando recaíam em questões do foro privado do entrevistado, da variação para outros assuntos adjacentes, mas não centrais, ou ainda frases incompletas, porque o pensamento se redireccionava noutro sentido. No entanto, a investigadora não deixou de incluir essa informação aquando da interpretação das entrevistas, como sinais

complementares para a compreensão dos sentidos subjacentes às declarações verbais: um desses exemplos foi a descrição minuciosa do desenvolvimento de projectos de Teatro Social, que serviu como suporte bastante útil à interpretação de declarações, mas não como fonte de informação *de per se*; outro, foi o relato de dados pessoais que apoiou o entendimento de determinadas tomadas de posição.

Como já foi mencionado, as entrevistas emergem de uma análise detalhada da literatura no campo do Teatro Social e das questões que à investigadora se colocaram mediante a sua experiência de mais de 20 anos no terreno. As questões colocadas foram organizadas em cinco áreas que incidem em aspectos como a natureza e influências teóricas do Teatro Social, os aspectos da *performance* e os processos grupais, a avaliação e o futuro do Teatro Social. O objectivo das entrevistas foi aferir o que o grupo de especialistas considera mais relevante na teoria e prática de Teatro Social, de forma a encontrar perspectivas comuns em diferentes países europeus, que permitissem elaborar um conjunto de orientações para o desenvolvimento de um projecto de Teatro Social.

A entrevista consta das seguintes questões:

## *I – Natureza e Influências Teóricas em TeS*

### *1.1. Contextualização Teórica e Prática*

#### *1.1.1. Qual a sua definição de Teatro Social?*

#### *1.1.2. Que teorias e práticas mais o influenciam e contribuem para a sua visão de TeS?*

#### *1.1.3. Quais são os principais objectivos de TeS?*

#### *1.1.4. Na sua opinião, que elementos identificam uma prática como sendo a de Teatro Social? Acha que toda a gente e todas as situações podem beneficiar do TeS?*

### *1.2. TeS e Outros formatos*

#### *1.2.1. Gostaria de acrescentar algo acerca das principais diferenças entre TeS e Teatro e Comunidade, Teatro Experimental ou Dramaterapia?*

#### *1.2.2. Entre teatro como terapia e terapia através do teatro, qual delas acha que mais se adequa a TeS? Porquê?*

## II – TeS, Cultura e Performance

- 2.1. *Inclui as performances culturais e sociais do local onde desenvolve o projecto no laboratório ou na performance?*
- 2.2. *Na sua opinião, o que procuram os grupos locais numa intervenção de TeS? Que expectativas têm?*

## III – A Prática e o Processo em TeS (ligado à prática particular do entrevistado)

### 3.1. O Grupo

- 3.1.1. *O que acha que é mais importante desenvolver no grupo?*
- 3.1.2. *Como realiza a abordagem a um novo grupo?*
- 3.1.3. *Como procede se o grupo não está interessado na intervenção, ou não quer participar no laboratório ou na performance?*
- 3.1.4. *Que tipo de problemas pode surgir com o grupo durante o processo de trabalho?*

### 3.2. Laboratório

- 3.2.1. *Quais são as principais características do seu laboratório? Há alguma estrutura particular que emerge independentemente dos locais de intervenção?*
- 3.2.2. *Tem um método próprio?*
- 3.2.3. *A que atribui mais importância durante o processo?*
- 3.2.4. *Que tipo de recursos utiliza? (humano, institucional, material, financeiro)*
- 3.2.5. *Que tipo de linguagens artísticas envolve na sua prática?*
- 3.2.6. *A continuidade da acção de TeS depende da realização do laboratório? Porquê?*

### 3.3. Performance e performers

- 3.3.1. *O que significa para si “uma performance”?*
- 3.3.2. *Como constrói a performance? Com que dramaturgia?*
- 3.3.3. *Valoriza a vertente estética dentro de uma performance? Como?*
- 3.3.4. *O que tenta atingir junto dos performers na sua forma de estar em palco – em termos individuais, artísticos, liminais, ou outros? Como?*
- 3.3.5. *Quando considera que a intervenção está completa e atingiu os seus objectivos?*

## 3.4. A Equipa de TeS e o Operador de Teatro Social

- 3.4.1. *Qual é o perfil e as aptidões do operador de Teatro Social? Que competências deve desenvolver?*
- 3.4.2. *Qual é a estrutura mínima de uma equipa de intervenção? Qual a ideal?*
- 3.4.3. *Que outros papéis é necessário gerar na equipa e no grupo?*

## IV – Ética: Contexto político e social da intervenção

- 4.1. *Como lida com um contexto político ou institucional particular, quando este é coercivo e simultaneamente sustém a intervenção de TeS?*
- 4.2. *Em que condições essa intervenção não deve ter lugar?*
- 4.3. *Se o TeS procura a transformação, é a transformação social através do indivíduo, ou apenas a transformação do indivíduo? Qual delas é prioritária?*
- 4.4. *O TeS concentra-se em grandes, ou em pequenas transformações sociais? Porquê?*

## V. Avaliação em TeS

- 5.1. *Como procede à avaliação da intervenção?*
- 5.2. *Tem alguma estratégia para monitorizar a evolução do grupo durante o processo?*

## VI. Outras Questões

- 6.1. *Que pessoas, grupos, ou companhias pensa que estão neste momento a desenvolver uma prática interessante em TeS?*
- 6.2. *Que aspectos julga mais relevantes integrar num projecto de intervenção de TeS em meio rural?*
- 6.3. *O que acha que a prática de TeS alterou em si, como pessoa?*
- 6.4. *Como vê o futuro de TeS?*

Durante a realização das entrevistas, foi intencional variar para outras perguntas que não as acima referidas, sempre que a afirmação não era devidamente esclarecedora, ou quando se suspeitava que podia gerar novas percepções. Sendo que o objectivo não era a comparação entre as diferentes respostas, não subsistiu qualquer hesitação em desenvolver as questões em diferentes direcções, mas sem perder o eixo norteador da entrevista.

No decorrer da entrevista, foi particularmente desafiante ultrapassar pressupostos enviesados que alguns dos entrevistados tinham acerca da investigadora como representante

da instituição universitária, logo, com uma visão teórica e algo arrogante do tema central, particularmente junto daqueles que estavam mais associados à prática no terreno; junto de outros, persistiu também uma atitude menos cúmplice num primeiro momento, pela imagem de “artista” que construíram da investigadora. Foi notório que, após a fase inicial, e através de pequenos apartes, atitudes não-verbais, ou reacções de cumplicidade, essas representações se desfizeram permitindo a fluidez no encontro entre entrevistadora/ entrevistado(s).

#### 4.4.1.1 Metodologia Aplicada ao Tratamento das Entrevistas

As entrevistas foram tratadas com base na Análise Temática e enunciação de categorias que esclarecem a fundamentação teórica, objecto, processos e metodologias em Teatro Social. Foram previamente transcritas na íntegra. A transcrição das entrevistas foi transferida para o programa QSR (Qualitative System Research). NVivo8 de gestão qualitativa de dados e procedeu-se com esse instrumento de forma sistemática à codificação, compreensão e identificação das categorias.

A análise e tratamento repartiram-se, assim, entre transcrição e Análise Temática (Braun e Clarke, 2006), com a identificação e organização de categorias não naturais (Taviani, 1986; Ruffini, 1986; Barba, 2007).

Apesar de alguns investigadores não considerarem a Análise Temática um método em si, mas um complemento eficaz da análise qualitativa, há outros que reclamam a sua eficácia enquanto método (Braun e Clarke, 2006). A Análise Temática é independente da base teórica e epistemológica do conteúdo a que é aplicada, o que permite a sua utilização numa grande variedade de áreas. Tal como noutros métodos, a análise é presidida pela orientação conceptual e pelas questões decorrentes da pergunta principal de forma a promover a interpretação dos vários temas daí decorrentes.

Esta Análise, com base em Boyatziz (1998), propõe uma abordagem flexível assente na identificação e comunicação de temas explícitos e de padrões subjacentes à entrevista numa abordagem que permite espaços tanto indutivos quanto dedutivos. O processo de codificação de padrões, ou criação de nós, antecede o de interpretação; na fase de interpretação, os padrões tornam-se categorias da análise sujeitas a várias filtragens. Para a identificação de padrões, é essencial a leitura e releitura cuidadosa da informação. Boyatziz define tema como um “padrão na informação que no mínimo descreve e organiza as observações possíveis e no máximo interpreta aspectos do fenómeno.” (*Ibid.*: 4). Atribuiu-se o valor de categoria a todo o tipo de informação que contribuiu com algum significado e

considerou-se uma “boa categoria” aquela que encerrava uma riqueza qualitativa do assunto em foco, de forma a facilitar a organização e identificação da informação e facilitar o desenvolvimento de categorias-chave. No capítulo V, as frases que emergiram da análise com o NVivo8, são seguidas de um entre parêntesis que contém as iniciais com os códigos das categorias a que se referem.

#### Categorização

Como critério para a identificação de temas, atendeu-se à prevalência, ou à evidência, ou à ocorrência de um determinado padrão; conforme o refinamento e reajustamento posterior, esse padrão tornou-se categoria-chave, secundária, ou outra. Sendo o Teatro Social uma área ainda pouco estudada, optou-se por não definir um modelo de categorias *a priori*, tendo procedido à atribuição de nomes à medida que se avançou na leitura das entrevistas. Neste caso, houve uma aproximação ao modelo da “Rich Analysis” (Braun e Clarke: 2006), onde o campo de questionamento se coloca na horizontal e na diversidade de informações, mais do que no vertical e no aprofundamento de um determinado assunto.

#### Categorias Semânticas e Categorias Livres

Tornou-se desde logo patente que as entrevistas encerravam questões mais evidentes e outras menos explícitas, o que remeteu para categorias semânticas e categorias emergentes. Por categorias semânticas (Braun e Clarke: 2006), entendem-se aquelas informações que respondem directamente às perguntas realizadas; por emergentes, aquelas respostas que contêm temas que não tinham sido anteriormente equacionadas e que apontam para novas direcções de investigação.

Foi intencional não restringir o campo de categorias emergentes e simultaneamente permitir alguma profundidade nas que se encaixavam nas semânticas. Assim, numa primeira fase, dividiu-se a análise em dois grandes grupos com as diferentes secções da entrevista: um primeiro, com as categorias semânticas em árvore, onde um tema principal se ramifica em vários subtemas; um segundo, que estabeleceu as categorias emergentes em temas livres. Nesta etapa, o mesmo texto foi colocado em diferentes categorias sempre que necessário, de forma a não restringir a possibilidade de transversalidade, nem a dar prioridade a uma determinada perspectiva em detrimento de outra, sem o conhecimento rigoroso da totalidade da arrumação, da totalidade das categorias e de como estas se relacionavam e articulavam entre si. Num segundo momento, procedeu-se à comparação entre as diversas categorias e

entre as em árvore e as livres e realizou-se novo alinhamento; de cada vez que se eliminava, ou fundia categorias, esse nova disposição tinha reflexo em toda a organização, ou seja, até atingir um resultado satisfatório e coerente, procedeu-se a várias filtragens (ver pág. 246/7).

## 4.4.2 Recolha e Tratamento de Dados da Intervenção no Terreno

### 4.4.2.1 Instrumentos de Observação da Intervenção

A investigação da intervenção no terreno desenvolveu-se junto de um grupo de jovens da Escola de Ensino Secundário de Odemira, em meio rural. Incidiu na forma como foi operacionalizado o laboratório e desenvolvida a criação da *performance* em Teatro Social, como meio de criar um universo performativo significativo para o grupo de não-*performers*, em termos estéticos ao nível individual, grupal e ao nível institucional. Tentou-se também aferir se as linguagens performativas experimentadas colaboravam na resposta a necessidades verbalizadas, ou pressentidas.

### Perspectiva Expressiva e Evocativa e Perspectiva Explanatória

Como já foi mencionado anteriormente, o texto que decorre da observação-ação é o resultado da subjectividade do seu autor e das intersubjectividades que se geram nesse contexto. Na realização do Diário de Campo, houve a intenção de elaborar um texto não só explanatório, mas também expressivo e evocativo (Thompson, 2008). Decidimos assim dividir essas duas perspectivas: por um lado, para criar um espaço sensível e flexível à emergência de variáveis subjectivas e não sacrificar algumas características do processo, do dinamismo das situações, do espírito das interações e da apropriação *embodied* do projecto (impressões, dúvidas, correntes, entre outros que constituem “o quê” e o “porquê”); por outro, para oferecer uma visão mais pragmática de como o laboratório e a *performance* foram desenvolvidos (tipo de jogos, justificação de escolhas, entre outros que constituem o “como”).

### O Cristal e as Categorias

Temos consciência de que, enquanto operadora/ investigadora em trabalho participatório, é impossível dar conta da totalidade da grande variedade de ocorrências. É também verdade que uma análise que favoreça múltiplas perspectivas, valoriza a

complexidade contida nos processos performativos e relacionais. Daí termos optado por uma perspectiva em “Cristal” (Richardson e St. Pierre, 2005; Taylor, 2003), que inclui categorias como os Dados Contextuais, ponto de vista Ética e Política e o Desenvolvimento da Lógica do Teatro e da Dimensão Estética, que se apresentam nesta investigação como eixos importantes. Na análise do Diário de Campo, incluíram-se os indícios recolhidos no trabalho de terreno, que se nos afiguraram mais relevantes.

### 4.4.2.2 Instrumentos de Observação da Intervenção

Os instrumentos de observação utilizados para recolha de dados foram o Diário de Campo, os Questionários, complementados pelos testemunhos dos participantes e do professor.

Foi elaborado um Diário de Campo que contém a perspectiva da investigadora. Procedeu-se, no final do projecto, à distribuição e preenchimento de um questionário de escolha múltipla e à recolha de testemunhos no género de entrevista semi-estruturada após dois meses do *terminus* da intervenção, que contém a perspectiva dos participantes filtrada pelo tempo; não se procedeu a uma análise de conteúdo exaustiva dessas entrevistas, já que foram realizadas com o intuito de complementar os questionários. Foi realizada uma entrevista mais desenvolvida ao professor responsável da disciplina de Área de Projecto que acolheu a intervenção, e que foca uma variedade de aspectos, que oferece a visão do professor, ou a componente institucional.

O Diário de Campo, o questionário, a recolha de testemunhos e a entrevista ao professor continham duas intenções principais: a primeira, perceber se os objectivos gerais preconizados pelo TeS para os seus participantes tinham sido atingidos, destacando os momentos, ou situações mais significativas, ou, pelo contrário, destacando momentos, ou situações pouco interessantes; a segunda, aferir o equilíbrio e justeza das ilações dos vários instrumentos de observação e do cruzamento entre eles.

Decidiu-se que as categorias que emergiram da leitura dos textos é que constituiriam a base de estruturação da análise dos mesmos e não fazê-lo em função das categorias previamente delimitadas. O encontro dos vários dados surge em Conclusão e na confrontação com os objectivos gerais do TeS.

#### 4.4.2.3 Diário de Campo

No Diário de Campo expuseram-se alguns elementos fundamentais à construção do percurso. Deu-se também particular atenção aos elementos de desordenamento (que se distingue da desordem gratuita), capazes de provocar crises e rupturas e que se tornaram, consequentemente, geradores de alternativas satisfatórias, através do exercício de criatividade, de edificação de pontes e de novas perspectivas. O desordenamento vem associado à desorientação voluntária na tentativa de encontrar novos pontos de orientação que não estavam previstos anteriormente. Segundo Barba (2008), é nesta tensão entre ordem e desordem que se desenvolve a riqueza do processo criativo.

A desordem e a sua posterior reconfiguração é mais receptiva ao contributo de todos, sejam esses contributos intencionais ou não, com resultados em termos pessoais ou relacionais, com uma maior incidência no universo performativo, ou fora dele. A investigadora assumiu o detectar dessa latência de possíveis sem ter a certeza de que a sua interpretação tenha sido a mais correcta.

Já tivemos ocasião de expor algumas das dificuldades em assumir o duplo papel de investigadora e de operadora, já que por vezes ambos entram em conflito. O objectivo é não pôr em cheque as dinâmicas de grupo, nem os momentos onde a vertente intuitiva e criativa se sobre põe à reflexiva. Como abreviação desta questão, optou-se por escrever o Diário sem grandes preocupações de retórica, favorecendo a escrita espontânea, mas que encerrasse diferentes significados, em vez de proceder a um relato já depurado em sentidos. Para assegurar que importantes detalhes não passavam despercebidos à investigadora, foi importante o contributo dos actores-motores presentes em cada uma das sessões, a troca breve de impressões após cada sessão e o ponto da situação que era realizado no momento de comunicação da estrutura da sessão seguinte. Foram também muito benéficas as várias conversas tidas com o professor já fora da sala de aula.

Resumidamente, o que se pretendeu registar no Diário de Campo foi o seguinte:

- As condições que promoveram os espaços e ambientes para a ocorrência da criatividade.
- A emergência de significados das acções e de *insights*, num processo de construção de *performance* de Teatro Social e de Dramaturgia da Comunidade.
- As tácticas que se seleccionaram como sendo as mais adequadas a um universo não-quotidiano onde coexiste o social, o cultural e o estético.
- A existência de espaços onde emergem a eficácia e o entretenimento.

- Os elementos geradores e que fazem sentido em termos individuais e de grupo, ou aqueles que são bloqueadores à sua progressão (ex.: indutores, preconceitos, acidentes, etc.).<sup>137</sup>
- A relação entre a mudança e factores de raiz cultural.
- As mudanças e seus entraves nas percepções e nas redes de relações.
- Os ciclos sociais atingidos.
- As alterações na instituição onde se desenvolveu a intervenção.

Para a análise foi utilizado o programa de computador NVivo8, já referenciado neste capítulo, para elação das categorias descritas no subcapítulo “Resultados do Diário de Campo” (ver pág. 305).

#### 4.4.2.4 Os Questionários e a Recolha de Testemunhos

Procedeu-se à elaboração e aplicação de Questionários a serem preenchidos pelos participantes no projecto de intervenção. Esta recolha de dados foi complementada pelo registo em gravador de testemunhos de todos os participantes, de forma a colaborar como complemento das respostas aos questionários.

O questionário foi distribuído pelos onze elementos que participaram no projecto “Caleidoscópio”, com idades entre os 15 e os 16 anos, sendo dois elementos do sexo masculino e nove do sexo feminino. Um desses elementos apresentava necessidades educativas especiais. Os níveis utilizados nas respostas foram “Sim” e “Não”, ou “Muito”, “Em Parte” e “Pouco”. No final de cada grupo de questões, para confirmação da consistência da resposta negativa ou positiva, e de forma a propiciar um esclarecimento acerca do seu significado, foram elaboradas perguntas que apelavam a um pequeno desenvolvimento justificativo. Ainda para garantir a justeza das respostas, foram introduzidas em diferentes momentos do questionário perguntas de natureza idêntica que informam sobre a possibilidade de existência de contradições.

Quando a soma das percentagens apresentadas não atinge os 100%, pode ser devido a exclusão de respostas por terem sido consideradas inválidas.

Para aferir da correspondência aos objectivos gerais do projecto, nos moldes de intervenção de Teatro Social, o questionário inclui sete grupos de questões que indagam os

<sup>137</sup> Não confundir com desordenamento, que pode ser um elemento gerador.

participantes sobre: I) palavras-chave com que identificaram o processo; II) desenvolvimento do laboratório como espaço não-quotidiano e de relação entre estético, indivíduo e grupo; III) presença do enfoque em dados culturais e na identidade cultural; IV) existência da Dramaturgia da Comunidade e da lógica do teatro; V) empoderamento contido na acção performativa; VI) reconstrução de papéis dentro dos diferentes ciclos; VII) emergência do coro; VIII) Sugestões.

A recolha de testemunhos foi realizada dois meses após o *terminus* da intervenção. Seguiu-se um procedimento de tratamento de dados semelhante ao utilizado nas entrevistas. Sendo que, neste contexto, a análise foi bastante simplificada pela existência prévia de categorias e grupos de questões, decorrentes da análise aos questionários.

#### 4.4.2.5 Ligação do Trabalho de Campo a Modelos de Investigação

Resumindo, o Estudo recai sobre a *performance* estética, o social e o cultural.

Em termos de escolha epistemológica, temos a complexidade, o caos e criatividade, e os Estudos da *Performance* (Antropologia, Fenomenologia, Drama Estético, Drama Social, Espaço Liminal).

Em termos de metodologia de investigação e trabalho de campo, temos:

- A Etnografia da *Performance*, com base em Conquergood, de activismo e transformação social (Freire) com base na *performance* e a Investigação-Acção Participatória informada pelo humanismo.
- A investigação de carácter etnográfico, de prática criativa e de *embodiment* a partir dos processos que presidem aos universos criativos, ficcionais e liminais (Schechner).

Em termos operativos, as linhas de orientação resultam de:

- Lugones e a abordagem da comunidade pelo etnógrafo (“World Travelling and Loving Perception”).
- Conquergood e a ética, o perfil do etnógrafo (o que ele não deve ser) e a trajectória com três elementos que formam um circuito a partir do qual o etnógrafo se referencia a fim de identificar as etapas pelas quais o grupo “se transporta” e “se representa”. (Se é um etnógrafo convicto, com ideais e valores humanos na relação com cada um dos sujeitos e domina os procedimentos no terreno.) (Madison, 2005).

- Barba (2008) e os elementos de turbulência, que apoiam o investigador-participante e os participantes no processo criativo. (Se estão imersos num trabalho criativo e não na superfície do óbvio.)
- Finley e Denzin (2005) e a “Qualitative Research”.
- Hernandez (2008) e a Investigação Baseada nas Artes.
- Bacon (2006) e técnicas e estratégias de imersão na prática criativa durante as sessões de trabalho, recolha e construção de “textos” de dados e de estruturas discursivas para dissertação final, nomeadamente através do conhecimento de jogos e alternativas que permitam recolher informação gerada em ambientes estranhos ao intelecto, ou ainda pelo domínio de multiliteracias, de princípios teóricos e pela capacidade de síntese.

## V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

### Parte 1. As Entrevistas

#### 5.1. Etapas na Codificação e Análise das Entrevistas

O que norteou todo o processo de análise foi uma atitude reflexiva e não linear, no equilíbrio entre a interpretação divergente e convergente da informação, que se traduziu na releitura sistemática de etapas anteriores antes de iniciar nova vaga de análise. Desta forma, tentou-se assegurar a ligação com as questões que estão na gênese da investigação, sem negligenciar novas ocorrências e dar uma sequência consistente às opções e interpretações efectuadas durante a evolução da análise. Deu-se relevância a questões específicas como a outras que evoluíram através do processo de codificação.

Com base no quadro apontado por Braun e Clarke (2006), de seguida, descreve-se sinteticamente as fases a que esteve sujeita esta análise, fases essas previstas no método de Análise Temática:

– Transcrição de entrevistas: as entrevistas foram transcritas na totalidade e sujeitas a novas leituras de forma a garantir o seu rigor.

– Codificação: a totalidade do texto foi repartido em temas. Num primeiro momento, foi dada igual relevância a essa distribuição. Num segundo momento, foram seleccionados os temas considerados mais relevantes e compararam-se entre si. Cada tema apresentou uma coerência interna e singularidade satisfatórias.

– Análise: os dados foram analisados e interpretados e assegurou-se que havia correspondência entre a informação recolhida e a análise efectuada.

– Selecção de frases: seleccionou-se um conjunto de frases que melhor ilustravam a interpretação. Teve-se em atenção que a análise fosse elucidativa da articulação entre os atributos da informação recolhida e o tema da investigação.

– Conclusões: com base no relatório da análise, foram elaboradas conclusões que sistematizam as ideias-chave e têm correspondência com a visão epistemológica apresentada.

Após a transcrição das entrevistas, as etapas conheceram dois momentos principais.

Primeiro momento:

1 – Delimitação das secções principais na origem das entrevistas:

(quadro 1)

*I – Natureza e Influências Teóricas em TeS.*

*(1.1. Contextualização Teórica e Prática; 1.2. TeS e Outros formatos)*

*II – TeS, Cultura e Performance.*

*III – A Prática e o Processo em TeS.*

*(3.1. O Grupo; 3.2. Laboratório; 3.3. Performance e performers; 3.4. A Equipa de TeS e o Operador de Teatro Social)*

*IV – Ética: Contexto político e social da intervenção.*

*V – Avaliação em TeS.*

*VI – Outras Questões.*

2 – Ilação e categorização de objectivos e indicadores de boas práticas enquadrados nas categorias semânticas, para desenvolvimento e observação da acção no terreno.

3 – Elaboração de um mapa complementar da observação semelhante a uma grelha de observação.

Segundo momento:

1 – Criação de padrões/ nós em computador, com o suporte do programa de análise qualitativa NVivo8: selecção das respostas em categorias livres emergentes e categorias em árvore semânticas.

2 – Fusão de categorias livres.

As secções que resultaram de uma primeira leitura foram as seguintes:

(quadro 2)

*I – Origem e Definição TeS/ Categorias em árvore:*

*– Origem do termo e teoria.*

*– Definição de TeS.*

*– Princípios Orientadores (teórico práticos).*

*II – Acepções Várias/ Categorias Livres:*

*– Argumentos (ARGUM); Avaliação; Categorias e modelos (CategMod); Coexistência; Comunidade Rural (ComRur); Controvérsias (CONTROV); Flexibilidade; Desconstrução; Dificuldades e Limites; Dramaterapia; Dramaturgia (DRAMTG); Estética; Ética; Exemplos de projectos; Factores culturais (FacCul); Facilitador (Coragus); Factores Políticos; Factores Sociais;*

*Futuro do TeS (FUTUR); Grupos de Intervenção (GrupsInt); Semelhanças; Impacto; Indicadores; Instrumentalização; Métodos (MetCat); Variáveis; Miscelânea; Novas tendências; Operacionalização; Poder do teatro (PODERT); Prazer e Jogo em TeS; Recepção; Teatro Educação; Teatro Profissional vs Teatro Social;*

3 – Selecção das respostas mais representativas, sujeita a várias alternativas.

4 – Novo encadeamento de secções em função dessa selecção, sujeito a vários índices mas, por uma questão prática, apresenta-se de seguida o conclusivo:

(quadro 3)

*I – Definição de TeS (DEF/ mtégias).*

*– Origem do Termo e Influências (DEF orii)/ Princípios Teórico Práticos Comuns.*

(DEF com)

*– Elementos Geradores de Diferenças. (DEF difer)*

*– Polémicas Inerentes a TeS. (DEF PolémIn)*

*II – Procedimentos e Operacionalização. (PENTOS Ger/ mtégias)*

*– Grupo, Laboratório e Processos. (PENTOS LabProc)*

*– Coragus e Equipa de Intervenção. (PENTOS Cor; PENTOS Grup)*

*– Dramaturgia e Performance. (PENTOS DramtPerf)*

*III – Comunidade Rural.*

*IV – Futuro do TeS.*

5 – Análise dos documentos. Nova fusão de categorias, tanto semânticas quanto emergentes.

6 – Nova selecção de respostas, identificando apenas as frases mais sintéticas e representativas dos autores.

7 – Síntese e interpretação das categorias seleccionadas em correspondência com as perguntas efectuadas.

8 – Breve sistematização.



## 5.2 Categorização de Declarações do Paine de Especialistas

A tradução das entrevistas de inglês e francês para português foi realizada pela investigadora. Num primeiro momento, que não vem aqui exposto, os entrevistados concordaram que a denominação de “Applied Theatre”, em inglês, ou de “Théâtre Animation” e “Théâtre Action”, em francês, corresponde ao termo Teatro Social. Por uma questão de maior facilidade de compreensão para os leitores, decidiu-se aplicar sempre o mesmo termo Teatro Social (TeS), independentemente do utilizado originalmente pelo entrevistado.

### 5.2.1 Definição de Teatro Social

#### 5.2.1.1 Origens do Termo e Influências/ Princípios Teórico Prático Comuns

1. Penso que existem vários termos diferentes para formas de teatro que em geral trabalham com pessoas que não são necessariamente treinadas como artistas, ou estão em comunidades que não têm acesso às artes, ou que foram de algum modo económica, social ou culturalmente discriminadas e marginalizadas. Existe o “quem” e o “onde” que penso ser realmente importante. (...) (*O “porquê” do TeS*) deve ser a política para com o trabalho – e esta é uma área difícil (...) – um desejo de ver uma espécie de compromisso para com a noção de justiça social. (Thom) (DEF com)
2. O meu tipo de TeS é dirigido a qualquer pessoa de alguma forma marginalizada ou sem uma voz reconhecida; tenta-se autorizar essa voz – e não criá-la porque as pessoas já têm vozes – mas libertar as vozes das pessoas que normalmente não são ouvidas na sociedade. (Plast) (DEF com)
3. Teatro Aplicado (*ou Teatro Social*) tem esse sentido de se tentar que a sua forma de arte seja relevante. (Thom) (DEF orii)
4. Sempre houve junto dos artistas um problema de reconhecimento. Há um mau processo entre o que podemos apelidar de social, sociocultural e o verdadeiro teatro e eu não gosto dessa separação. Combato-a por todos os meios. (Miché) (DEF orii)
5. TeS é uma construção ocidental de um ambiente académico. (Schn) (DEF orii)
6. (*TeS*) Nunca irá mudar o mundo. (Plast)
7. Sou uma optimista do momento e das pequenas coisas aglutinadas, mas uma pessimista global e a longo termo. (Mahy) (DEF com)
8. (*TeS*) é um compromisso, um envolvimento pessoal com o mundo; espero bem que haja um compromisso para com a justiça social, mas não se dita exactamente qual a forma que irá tomar (...). Suponho que se aproxime de um modelo social de mudança. (Thom) (DEF com)
9. Um pouco como por toda a parte agora na sociedade, (*em TeS*) trata-se de reabilitar a complexidade, no bom sentido do termo. (Mahy) (DEF com)
10. A questão não é tanto transformar as sociedades, mas as sociedades serem capazes de serem compreensíveis e terem os indivíduos dentro de si, não é transformar os indivíduos. (Schn) (DEF com)
11. Obviamente que neste processo os indivíduos são transformados, (...) mas não é apenas às expensas dos indivíduos de grupos específicos. (Schn). (DEF com)
12. O Teatro (*Social*) deveria ser, tal como diz Barba, um espaço de trocas e encontros, e numa troca e num encontro eu dou-te uma coisa e tu dás-me outra, é uma permuta. (Schn) (DEF com)
13. Ao trabalhar nas comunidades tende-se a trabalhar nos limites (*todo o tipo de limites*), nas margens, não no centro. De forma a criar pontes, como Victor Turner teria dito, existe o liminal e o liminóide: o que o teatro sempre fez foi trazer os marginais para o centro de cena de forma a provocar mudança, que era uma mudança pacífica. (Schn) (DEF com)
14. O meu alvo é o papel das pessoas (*a reconstrução do papel na sociedade*). Para mim, o que é importante trabalhar em Teatro Social nas comunidades sociais é que tens um papel nessa comunidade. (Schn) (DEF com)
15. O que ele (*TeS*) faz é providenciar às pessoas uma espécie de compromisso e entusiasmo, uma sensação de orgulho e de energia, para continuar e fazer. (Thom) (DEF com)
16. É verdadeiramente a ideia de que existem potenciais contidos nas pessoas que o artístico faz emergir. (Mahy) (DEF com)
17. É um teatro que te faz crescer, é um teatro que participa simultaneamente no teu desenvolvimento pessoal, na tua sensibilidade e que, ao mesmo tempo, – dado que é uma obra comum, que tem esta vertente grupal (...) – talvez algures possa ser parte de uma transformação da visão do mundo daquele que a virá partilhar. (Miché) (DEF com)

18. Mas há algo sobre o cuidar, e cuidar articula-se com compreensão da vulnerabilidade, que julgo ser realmente importante. (Thom) (DEF com)
19. Tem de se trabalhar com as pessoas de forma sustentável e a longo termo, até que se ergam as suas convicções, as suas capacidades, o seu treino, para que possam de facto tomar o controlo do seu mundo de forma significativa. (Plast) (DEF difer)

### 5.2.1.2 Elementos Geradores de Diferenças

20. Às vezes a categoria de TeS desfaz-se, desmorona-se. Desmorona-se porque, por vezes, se pode fazer quase qualquer tipo de *performance*, mas o ambiente é que determina e é que tem consequências sociais. (Thom) (DEF difer)
21. Não é um teatro do quotidiano. É um teatro da transposição. (Miché) (DEF difer)
22. Aventura artística e humana é de certeza. (Miché) (DEF difer)
23. Se de facto posso pontuar alguma coisa é a diferença entre esta relação: acção social e teatro, onde se situa a experiência de Teatro Social. Penso que cada vez mais a experiência de Teatro Social se situa no lado da acção social; portanto, não é uma intervenção artística que se torna útil para a comunidade, mas estas são intervenções na comunidade que têm em si mesmas princípios, teorias, éticas, processos que advêm da experiência teatral. (Schn) (DEF difer)
24. Portanto, há que lembrar que a razão para fazer TeS é o pulsar do teatro; é a relação estética entre as pessoas e entre as pessoas e o produto desse criativo; porque esse é o motor do seu envolvimento, (...) e o entusiasmo e a alegria: todas elas são as partes transformativas do processo. (Thom) (DEF difer)
25. É divertido e é engraçado e é trágico e é bonito e eles vão ser absorvidos pela história. (...) Isso é um poder. E penso que esquecemos o que o poder da raiz do nosso “média” significa, se não nos importarmos com o estético. (Plast) (DEF difer)
26. Através da catarse do teatro – no sentido de poder utilizar o gesto, o movimento, a cor, a poesia, o pôr à distância – podemos conseguir trabalhar mais sobre uma problemática social do que ilustrando-a num determinado momento; e é essa a diferença que nos afasta de uma parte dos actores do Teatro Social da comunidade francesa. (Mahy) (DEF difer)
27. Na realidade, faço uma pequena diferença entre Teatro Social e teatro de criação. Quer dizer que o Teatro Social se mantém a um nível local, tem uma duração limitada. Mas o outro lado do teatro que defendo é que se faça a montagem de

- verdadeiras criações com pessoas mais ou menos confirmadas, que fazem nesse momento a escolha do teatro. (Miché) (DEF difer)
28. Para mim (*TeS*) é uma acção, uma lógica, uma acção da comunidade que acompanha uma lógica do teatro, uma lógica de comunicação do teatro. (Schn) (DEF difer)
29. Penso que a arte é excepcionalmente poderosa e tem o poder de fazer coisas; mas, ao focar somente o que ela faz, o seu “efeito”, o seu resultado, frequentemente se esquece o que “afecta”. E o que “afecta” é também um resultado e é esse o meu problema, porque ambos os lados estão errados (...). Quando dizemos, “A arte devia ser só pela arte”, bem, não é verdadeiro; porque se a arte é só pela arte é por uma razão: pensa-se que é benéfico, pensa-se que é bom para a sociedade, é bom para a sociedade até a arte pela arte. Ela esconde o instrumental, o instrumental está dentro dessa afirmação. (Thom) (DEF difer)

### 5.2.1.3 Polémicas Inerentes a TeS

30. Existem três condições (*em que a intervenção de TeS não deve avançar*): quando a origem do dinheiro não é clara e as razões pelas quais o dão; a segunda, se existe uma possibilidade real de mudança; e a terceira são as situações naquelas culturas onde o TeS já é uma realidade. (Schn) (DEF PolémIn)
31. O problema deste modelo é que no final do projecto é que se descobre, “Ah!” (Thom) (DEF PolémIn)

## 5.2.2 Procedimentos e Operacionalização

### 5.2.2.1 Grupo, Laboratório e Processos

32. Quando faço a abordagem a um grupo de pessoas traumatizadas quero atingir os quatro níveis: o individual, o grupo, a comunidade e a sociedade. (Schn) (PENTOS LabProc)
33. (*TeS*) é teatro. Tem a ver evidentemente com (...) a expressão, a criação, mas é justamente neste caminho inexplorado; claro que no teatro há regras, mas podemos transgredi-las. (Mich) (PENTOS LabProc)

34. *(Teatro Social é)* uma outra maneira de também fazer de teatro, dentro do quadro da animação, bem preservar o lugar de cada um e fazer de forma a que cada um encontre um lugar. (Miché) (PENTOS Grup)
35. Como um coro, cria-se um coro, onde estão pessoas de diferentes tons de vozes. (Schn) (PENTOS Grup)
36. É fundamental o trabalho sobre o coro, o coro falado, o coro que avança, afundar-se no coro, fazer de forma que é *um*, mas é *um coro*, (...) chegamos mesmo a entrar na respiração daquele ou daquela que está ao nosso lado, as coisas da respiração comum. (Miché) (PENTOS Grup)
37. Aqui vivemos frequentemente o problema do grupo em que, ao estarmos num processo artístico, é através do artístico que o corrigimos. (Mahy) (PENTOS Grup)
38. *(A fragilidade)* é o que permite que tenhas uma capacidade de perturbação, quer dizer, perturbação em todos os sentidos. Mas é isto que é interessante, o resto é o conhecido. Quando vais em direcção ao desconhecido há uma hipótese de reorientação, uma hipótese de descoberta. (Mich) (PENTOS Grup)
39. Penso que a felicidade de muitas pessoas, e desse seu sentimento de valor no mundo, é quando sentem que têm uma medida de controlo razoável sobre as suas vidas e para a maior parte dos “desempoderados” e marginalizados – e acabei de falar dessa escala que vai desde crianças até comunidades rurais muito pobres, ou pessoas que vivem em blocos de prédios, ou refugiados – esse sentimento de falta de poder é incrivelmente “desempoderador”. (Plast) (PENTOS Grup)
40. Muitas das comunidades “desempoderadas” não têm realmente alegria suficiente nas suas vidas. E uma vez que as pessoas comecem a ter alegria com algo, vão valorizá-lo, não o largam facilmente. (Plast) (PENTOS LabProc)
41. *(A intervenção em TeS)* não deve ser orientada por uma ideia exterior do que é bom para estas pessoas, noutras palavras, o projecto ideal necessita de ser gerado pela comunidade mais do que vir do exterior. (Plast) (PENTOS Grup)
42. *(O projecto de TeS constrói-se)* fazendo com que as pessoas me falem da sua própria cultura, o que é significativo para elas culturalmente; (...) Portanto, tanto quanto possível, elas fazem parte dele (*do projecto*) e podem alimentá-lo com ideias. (Plast) (PENTOS Grup)
43. Uma coisa que se sabe fazer muito bem quando se faz teatro é como construir relações e portanto é sempre assim: se se pensar em termos de relações, tudo se torna mais claro, constróis relações. (...) É sempre sobre como podemos juntar as nossas ideias. (Schn) (PENTOS Grup)
44. Portanto, os objectivos (*de cada projecto específico*) é que determinariam, de certa maneira, até onde te moverias, que tipo de técnicas se poderia usar. (Thom) (PENTOS Ger)
45. Se se puder resistir a uma espécie de monoresposta, porque nunca é assim na vida (...). Não há nunca uma só resposta, portanto, se for possível, dever-se-ia permitir alguma dessa complexidade. (Plast) (PENTOS Ger)
46. Nós, mesmo assim, somos um pouco *melting pot*, somos um pouco mistura em todos os sentidos do termo, brassagem de idades, de gentes, de raças, de exercícios. (Miché) (DEF Com)
47. Os melros roubam pequenos objectos e como que os juntam todos. Assim como um melro, eu roubaria, apoderar-me-ia de tudo aquilo que vindo de diferentes locais me parecesse ser útil. (Thom) (PENTOS LabProc)
48. Não interessa realmente que técnica; as técnicas são importantes, mas não é uma questão de técnicas que são aplicadas, mas mais o grupo que se tem à frente e qual a mais apropriada. (Thom) (PENTOS Ger)
49. Penso que existe o perigo do sistema de quem quer que seja, porque é exactamente o que faz as pessoas julgarem que há uma fórmula e em arte nunca pode haver uma fórmula. Portanto quando estou a trabalhar, quando estou a treinar pessoas, usualmente falo de uma caixa de ferramentas de ideias. (...) (Plast) (PENTOS LabProc)
50. *Aí (no TeS)*, mesmo assim há no modelo artístico uma participação na desconstrução da cultura como um vector de capacidade de modificar a realidade social. (Mahy) (PENTOS LabProc)
51. Em alguns sítios, *(o Teatro Social)* pode funcionar como um desejo extremamente positivo de transformar a escola num lugar mais co-operativo; (...) às vezes pode pressionar na direcção errada, ou deliberadamente empurrar; de outra forma pode ser mais no sentido de co-coesão ou co-operação; mas penso que ele não dita o resultado – é uma espécie de entendimento do que se está a passar. (Thom) (PENTOS LabProc)

52. Eu não faria uma distinção muito clara entre processo e produto, muito estrita, porque em todos os dias do processo produziram (*algo e todo o produto é um processo*). (Thom) (DEF difer/ (PENTOS LabProc)
53. (*O laboratório é constituído por*) aquilo que faz corpo, mas corpo colectivo, o que faz presença, de atracção e rejeição, a dois, ou ao contrário sozinho face a um grupo. Evidentemente provocações, grandes artimanhas. (...) Portanto, um primado assente no corpo, são corpos que se envolvem com o espaço, tudo no espaço. (Mich) (PENTOS LabProc)
54. Penso que se pode fazer todo o processo (*de Teatro Social*) em tudo aquilo que se faz e onde quer que se faça. (Schn) (DEF com/ PENTOS LabProc)

#### 5.2.2.2 Coragus e Equipa de Intervenção

55. Devem possuir um grande arsenal antropológico, sociológico e às vezes também psicológico – digamos “onde trabalho” – e instrumentos teatrais. Todos eles se juntam de forma a ter acesso e a construir o programa em conjunto com as pessoas. Penso que deviam estar conscientes das implicações políticas, antropológicas e culturais do que se está a fazer. (Schn) (PENTOS Cor)
56. Como dizem Schechner e Thomson, (*TeS*) é um trabalho de tradução: de forma a traduzir deve-se conhecer ambas as línguas, não se pode conhecer apenas uma; e isso faz o trabalho excitante; o que acho muito excitante no trabalho que faço é que, de cada vez, de alguma maneira, é um novo trabalho e então faz-te aprender muitas coisas novas. (PENTOS Cor)
57. Assim, o profissional que julgo ser útil ao Teatro Social, como a qualquer outro teatro – mas a esse que depõe actos num meio de vida, com um grupo determinado durante um dado tempo – é na generalidade um profissional do mundo artístico; do campo do teatro que pode trazer, alimentar, fazer reflectir e tudo isso. (...) O facto de que as pessoas se tenham formado num domínio particular, pressupõe que continuem a procurar nesse domínio, o pratiquem, o experimentem, o devolvam às pessoas, se nutram. (Mahy) (PENTOS Cor)
58. E creio que é preciso um optimismo para crer na mudança potencial, mesmo se esta foi mínima, ligeira. (Mahy) (PENTOS Cor)
59. Se não houver nada que se abra e se eu, aliás, não empurrar, então nada se irá passar. (Miché) (PENTOS Cor)

#### 5.2.2.3 Dramaturgia e Performance

60. Preocupo-me com essas dramaturgias (*moralizantes*) escondidas; na realidade, para fazer o trabalho funcionar, temos de ter uma dramaturgia que nos conduza através do processo; penso que, às vezes, devíamos ser mais explícitos acerca disso. Mas, como fazê-lo construindo a dramaturgia a partir do grupo? Mas, então, se calhar tem qualquer coisa a ver com a capacidade artística que se traz, é como criar uma estrutura. (Thom) (PENTOS DramtPerf)
61. Pode ser mais provocatório, pode ser mais abstracto, depende para o que é que a comunidade está preparada. (Plast) (PENTOS DramtPerf)
62. Ser reactivo em função das situações. (...) A poética reeinvendico-a; o cuidado a levar ao trabalho, transportar as coisas a um grau de incandescência, um “vibrato”. (Miché) (PENTOS DramtPerf)

#### 5.2.3 Comunidade Rural

63. De facto, em todas as comunidades rurais existem momentos de partilha, de expressão; portanto, eles são capazes de identificar esses modelos e, se assim for, isso inclui os modelos de troca de TeS, tudo se torna muito mais fácil. (Schn)
64. Quando nos fazemos reconhecer numa imagem ou ainda reconhecemos nela alguns elementos, ficamos mais fortes para fazer escolhas hipotéticas de mudança ou de confirmação do que somos; quanto menos dominamos o que somos potencialmente no nosso ambiente, mais estamos sujeitos ao que nos possa acontecer. (Mahy)
65. Na minha opinião, existem três coisas muito importantes em relação ao meio rural: a questão da censura e da autocensura, porque há um controlo social forte; (...) a questão da anomia (...); e a questão da actualização da linguagem artística escolhida, porque rapidamente pode surgir um desfasamento entre a população que a recebe e aquele que a faz. (Mahy)
66. Para mim é muito importante a palavra identidade; não no sentido de um recuo, mas no sentido de admitir que um grupo que vai trabalhar em teatro e dar tal forma, tal ritmo, tal impulsão, tal cor, etc, eles dão e traduzem o seu estado do momento em termos de identidade. (Mahy)

#### 5.2.4 Futuro do TeS

67. O que vejo que está a acontecer em TeS, é que está cada vez mais na corrente dominante, no sentido em que existem cada vez mais produções de teatro que, de alguma forma, se referem a TeS. (...) Existem tantas experiências diferentes que o próprio termo deixará de ser útil. (Schn)
68. É preciso o combate político também, ao lado, além disso, com; é preciso o combate social ao lado, com, além disso; é preciso a luta sobre os meios... E penso que, se o TeS crê que pode participar na alteração dos desafios sociais, ele deve descer um pouco do seu pedestal ao crer que existem as boas lutas, as boas respostas, as boas causas, que é mais complicado do que isso. (...) É desafiar-se de ser donatário de lições e moralizador. (Mahy)
69. Em termos de acção da comunidade, penso que (*TeS*) é crucial; penso que está cada vez mais activo (*porque*) existe uma necessidade de socialização, existe uma necessidade de comunidade, existe uma necessidade de participação e esta necessidade é clara. (...) Portanto, para mim, de forma muito concisa: onde vejo cada vez mais o papel do TeS é na política. (Schn)
70. O que notámos aqui (*na Universidade de Manchester*) é essa quantidade de estudantes que estão interessados em TeS, o Teatro Social está sempre a aumentar, há cada vez mais cursos e as universidades americanas estão agora a trazer o TeS; (...) portanto, está a crescer de interesse. Penso que o futuro é realmente positivo. (Thom)
71. (*O profissional de Teatro Social deve*) ir explorar aquilo que não faz parte das convicções do modelo que ele próprio possa ter, ou que queremos explorar... Porque é frequentemente na confrontação, na descoberta diversa, que fazemos num determinado momento o nosso caminho de escolha. Portanto, ter confiança em que somos apenas um actor ao lado de muitos outros. Pronto. (Mahy)
72. Se conseguíssemos garantir que temos uma forte (*visão*) estética e um (*nível*) político e que não os encerramos, (...) então o futuro está bem. (Thom)
73. Eu tenho vontade de que ele (*Teatro Social*) se desenvolva e que interfira ainda mais no teatro teatral. Que o venha repercutir, porque a um determinado momento é preciso que neste tipo de teatro a exigência artística seja total. (...) Não venero a palavra teatro, mas, se fazemos teatro, que tentemos fazer o melhor, claro, mas o mais longe possível. (Miché)

74. (*O Teatro Social*) vai crescer – também não há razão para tentar controlar no que se vai tornar. Penso que se devia gritar alto e bom som o que se pensa sobre o que é boa prática e sobre o que é prática assustadora. (Thom)
75. Não estou super-optimista porque não vejo este movimento em direcção ao que considero ser um Teatro Social de comunidade real em todo o lado. Há óptimos operadores em todo o lado. (...) No sul da Europa parece haver menos do que eu chamo Teatro Social real, está como que a crescer agora, mas é muito lento. (Plast)

## 5.3 Pontos que Emergem das Declarações

### 5.3.1 Definição de TeS

#### 5.3.1.1 Origem do Termo e Influências

As palavras-chave associadas a Teatro Social em ordem arbitrária são: criação, visão estética, poética, teatro, relação, identidade, troca, colectivo, políticas, acção social, acção comunitária, cuidar, transformação, transformação social, justiça social, inclusão, envolvimento pessoal, papel, sustentabilidade, aventura artística e humana.

Segundo alguns especialistas, as origens de Teatro Social situam-se na área de Estudos da *Performance* mais do que na de Estudos Teatrais. Também se inspiram nas teorias da *performance*, na área da Educação pela Arte, do Teatro Educação e do Teatro do Oprimido. É igualmente referido o Teatro para o Desenvolvimento<sup>139</sup>.

Em Inglaterra, o TeS emerge do Teatro Comunidade associado aos pedagogos teatrais que marcaram a época: um dos entrevistados realçou a diferença que o termo Teatro Comunidade pode assumir conforme o país de origem salvaguardando que, na sua perspectiva, o que o identifica como marco para o TeS são as suas raízes epistemológicas, orientações políticas e *ethos* participatório. Nesse mesmo sentido, são influenciadoras as correntes do teatro do início do século XX e do movimento de *avant garde* teatral dos anos 60 e 70. É ainda referenciada a Antropologia Teatral, o Psicodrama e, já com alguma hesitação e sem atingir consenso, a Dramaterapia.

Para os investigadores de origem inglesa, é-lhes indiferente que se denomine Teatro Aplicado (“Applied Theatre”), ou Teatro Social desde que este seja desenvolvido em contextos e grupos pelas razões que lhe são específicas. É consensual que a origem do termo seja italiana. No entanto, existe uma vasta panóplia de denominações para designar o que em contexto académico é entendido como sendo TeS<sup>140</sup>. (MetCat orii Schn 110)

Um dos entrevistados reforça que “Applied” não se encontra associado apenas a “aplicar algo”, mas igualmente à aceção de se “dedicar com afinco” a algo, ou a alguma causa, no sentido de tornar esta “forma de arte relevante”. (MetCat orii Thom 23)

Os entrevistados de origem francófona, associam o termo TeS a “Théâtre Action”, com origem na Bélgica, ou a “Théâtre Animation”, em França. Encontram no mesmo termo

correntes e pressupostos diferentes, nas quais se revêem mais ou menos, conforme a ideologia que os sustenta e a prática que desenvolvem.

A razão para que subsista o termo “Teatro” em vez de “*Performance*” é a de que este último não tem a mesma tradução de significado nos países não-anglófonos.

Por parte de um dos entrevistados, surge num outro extremo a resistência à cisão entre o social, o sociocultural e o “verdadeiro” teatro, não querendo assumir a separação e categorização que desvirtualizariam o todo que constitui TeS. Entende que TeS e teatro são basicamente o mesmo conceito. Nesta postura, assume a contradição que pode emergir da apropriação de diferentes teorias com a intenção de não condicionar a prática a uma ou a outra forma de pensamento, de salvaguardar a flexibilidade diante das situações e de interferir no teatro teatral como modelo alternativo. (LIVR CONTROV orig Miché 7, 19) Este mesmo entrevistado, num momento ulterior da entrevista, estabelece uma pequena diferença entre o que denomina “Théâtre Création” (teatro) e “Théâtre Animation” (TeS). (LIVR CONTROV orii Miché 7, 21)

Segundo o investigador italiano, o termo Teatro Aplicado (“Applied Theatre”) não corresponde a Teatro Social, de origem italiana. (DEF, difer, 37) Ressalta que encontra algumas características em AT – como seja, em certas ocasiões, limitar-se a “entretre” as pessoas, ou a realizar sessões que promovam o desenvolvimento pessoal na aprendizagem de formas de estar em sociedade, ou ainda quando trabalha um tema específico sem integrar e trabalhar com a comunidade e a sociedade, que entende ser afinal um uso instrumental do teatro que não identifica como sendo TeS. O que, na sua opinião, distingue a prática de TeS da de TA são os ciclos de intervenção que se vão adicionando a essa prática (indivíduo, grupo, família, comunidade, instituição, sociedade). No entanto, um dos teóricos de referência em “Applied Theatre”, para quem os termos Teatro Aplicado e Teatro Social têm significado idêntico, aponta que “o quê” de Teatro Aplicado, ou seja, a razão de ser da intervenção na sua vertente ética e política, nem sempre está presente no espírito dos operadores e considera igualmente importante que o impacto do projecto afecte os diferentes ciclos. De onde se conclui que, mais do que uma diferença de significados, existe uma panóplia de práticas que pode perverter os objectivos do Teatro Aplicado.

Por fim, um dos investigadores constata que existe a pressão, pelo menos no Reino Unido, de que o termo “Applied Theatre” deixe de existir devido a uma falsa demarcação entre teatro e Teatro Aplicado; mas defende a sua continuação enquanto não surgir outro

<sup>139</sup> No original, “Theatre for Development” (TfD)

<sup>140</sup> A propósito da existência de diferentes termos sobre a mesma prática, consultar Schechner e Thompson (2004).

termo que possua um significado tão especificamente abarcador. (DEF mtégias Thom 24/27).

Os nomes dos teóricos de referência em TeS são: Richard Schechner, Augusto Boal, Eugénio Barba, secundados por Claudio Bernardi, Sisto Dalla Palma, Moreno e Sue Jennings na área da terapia. Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido e Goffman e a *Performance* do Quotidiano são considerados inspiradores da génese do TeS.

Por fim, mas não menos relevante, é apontada a influência de práticos de teatro como Meyerhold, Maiakowsky, Copeau, Dasté e Grotowsky e de teóricos sociais e antropológicos.

Um dos entrevistados referiu especificamente que a genealogia do TeS tem origem na necessidade ancestral do Homem de se juntar e socializar através da *performance*, do ritual, da festa, ou de outras manifestações culturais. Através das actividades liminais e liminóides, que se situam nos limites, a tentativa sempre foi a de trazer a margem para o centro, na procura da mudança pacífica da comunidade. Na actualidade, uma das suas formas remanescentes é informada pelo teatro. Os restantes especialistas referem elementos culturais, antropológicos, ou performativos que tendem a coadjuvar esta perspectiva.

Não foi apontado um termo específico para aquele que orienta as sessões, variando entre “coragus”, “facilitador”, “operador” e “orientador”: por uma questão conceptual e de diferenciação optou-se por utilizar o termo coragus, utilizado por Schininà (2004a) e Picolli (2005), independentemente da sua apropriação de Boal.

Uma frase que não foi comentada por todo o painel, e por isso não existem dados que confirmem se é de consenso geral, é o TeS “*ser uma construção ocidental de um ambiente académico.*” (LIVR ARGUM def Schin 7)

### 5.3.1.2 Princípios Teórico-Práticos Comuns

#### O Artístico Social e o Social Artístico

É comum a todo o painel que Teatro Social está associado a teatro e acção. Já o mesmo não acontece relativamente a teatro e social, teatro e animação ou teatro e profissão.

O painel concorda igualmente que a relação que estabelece deve ser transformadora em ambos os sentidos: indivíduo/ instituição grupo/ sociedade, ou margem/ centro; a transformar-se apenas um dos lados, não é TeS.

O painel está de acordo no seguinte:

- Prevalece o sentido de trabalhar processos individuais. Cria espaços para o reconhecimento de uma voz até aí ignorada ou reprimida; da polifonia resultante do conjunto de vozes dos participantes constitui-se o coro. (LIVR CONTROV comum Schin 44; Plast)
- Pretende tornar *não-performers* em *performers*, na acepção mais lata do termo e recusa a transformação de não-actores em actores, sobretudo na sua vertente técnica.
- Consiste na exploração de formas de comunicação alternativas àquelas que regem o quotidiano na generalidade da sociedade moderna.
- Idealmente, deve ser desenvolvido de forma sustentável e a longo termo até ao momento em que as pessoas desenvolvam suficiente autonomia para que tomem o controlo do seu mundo e das suas vidas de forma significativa. (DEF difer Plast 8)
- A actividade de TeS não é sinónimo de uma pura actividade de teatro. Mas a actividade de TeS contém sempre a lógica do teatro, nomeadamente na vertente liminal, de relação, de encontro e de comunicação.
- A maioria dos entrevistados realçou alguns elementos constitutivos da área dramática existentes em TeS, como a criação, o simbólico, o estético, a distanciação poética, o jogo, a emoção, ou o envolvimento. (DEF ger Miché 13; DEF mtégias Mahy 12; Thom; Plast;)
- É um teatro que promove o crescimento da pessoa, da sua sensibilidade, da sua fragilidade, do sentido de partilha. Estes factores promovem espaços para a ocorrência da mudança e, eventualmente, para a transformação da sua visão do mundo.
- A *performance* resulta do processo, não se deve sobrepor a este último, mas é um elemento fundamental. (LIVR CONTROV comum Schin 30; LIVR CONTROV comum Plast 7)
- Existe consenso em termos éticos relacionados com a prática de TeS, apesar de este termo não ter sido utilizado pela totalidade dos membros do painel.

#### Acção Social e Transformação

De uma forma geral, os entrevistados definem TeS como teatro que se quer ampliar também como um meio de acção social. O seu objectivo é que a sociedade e a comunidade funcionem, que essa articulação surja através de um processo pacífico e que a sociedade desenvolva a capacidade de ser compreensiva para com os indivíduos que a constituem.

Implicitamente, estão de acordo que o objectivo do TeS não é apenas o social, mas a própria acção; o social já está incluído no teatro em geral e é a acção que vai demarcar a diferença. (DEF, difer Schi 2)

Uma das especialistas emprega o termo *empowerment* como elemento propulsor da autonomia do indivíduo e das populações, sendo que é um conceito que se encontra subjacente a todos os elementos do painel.

Os elementos do painel são unânimes contra o desenvolvimento de projectos que se confundem com os projectos de TeS. São contrários aos princípios éticos de TeS quando procuram corresponder a agendas políticas, mobilizar os *media* em torno de uma perspectiva enviesada, cativar a opinião pública para determinado assunto, servir de adorno, entre outros.

### O Indivíduo e o Papel/ Margem e Centro

O painel é unânime que um dos objectivos principais é a reconstrução do papel do indivíduo na sociedade, ou na comunidade. Três dos entrevistados foram bastante incisivos quanto à importância do papel, enquanto os outros também o mencionaram, sem explanar. O papel é entendido como transversal e assume diferentes categorias: individual, de grupo e de comunidade. O TeS age neste movimento de margem para o centro e do centro para a margem.

### Instrumentalização/ Teatro Realista

Foram apontadas formas de teatro realista e teatro do quotidiano onde é prioritário o grupo falar, através do teatro, de situações opressoras; essas formas pressupõem o alerta para problemáticas sociais através da sua ilustração e eventualmente uma acção sobre elas, através do teatro, numa orientação instrumental do mesmo. Os investigadores associam-nas a uma opção de trabalho teatral específica que usualmente define *a priori* o tema a explorar e não as sustentam.

Afastam-se da instrumentalização do teatro porque, para além de implicações éticas e ideológicas, esse facto impede que a *performance* e o seu cunho estético afectem a audiência nesse sentido, tornando-a menos envolvente.

A “criação colectiva”, na acepção dada pela *avant garde* teatral, e recuperada pelo teatro e comunidade dos anos 80 do século XX, foi apontada como modelo em tempos utilizado, mas do qual os operadores indagados se distanciam actualmente. (DEF comum Miché 10, DEF comum Mahy 30)

Identificaram duas formas de implicação do indivíduo no processo. Uma das tendências defende que o processo contenha o risco presente nas dinâmicas teatrais de abalar algumas das fundações do indivíduo tidas como certas, que operam na sua fragilidade. A

outra é apologista de um nível mais superficial onde prevalece uma forma de animação dita sociocultural. A maioria dos inquiridos revê-se na primeira tendência.

### Complexidade vs Moralidade

A complexidade é apontada pela maioria dos entrevistados como sendo caracterizadora do TeS e simultaneamente preservadora da sua consistência. Surge por oposição ao simplismo, ao acto moralizador, ou ao enquadramento em categorias estanques. (LIVR CONTROV comum Miché 2 PENTOS comum Miché 3; PENTOS comum Plast 1)

#### 5.3.1.3 Elementos Geradores de Diferenças

As diferenças colocam-se essencialmente em três planos: a) Poder do Teatro e Lógica do Teatro; b) Transformação e acção política; c) Profissionalização do coragus.

- a) Poder do Teatro e Lógica do Teatro: alguns dos entrevistados não defendem a noção de Poder do Teatro e a opinião de que a razão para fazer TeS é a pulsão (“beat”) do teatro e a relação estética que se estabelece entre as pessoas e entre as pessoas e a sua criação, por um lado, numa dialéctica entre teatro e acção comunitária. Por outro lado, um dos elementos considera que, quando se foca no estético e no artístico, o processo se desvia da tónica social que é afinal a que preside a TeS: o centro é a comunidade e não as artes e a própria acção é comunitária e não artística. De qualquer forma, a fim de potenciar a comunidade, existem outras formas que não a artística, que são mais eficazes na implementação do verdadeiro espírito do TeS. Daí que tanto os artistas quanto os instrumentos teatrais não sejam fundamentais ao desenrolar do processo. Nesta perspectiva, prevalece a “Lógica do Teatro”.
- b) Transformação e acção política: subsistem diferentes perspectivas: um dos entrevistados afirmou que só se deve iniciar a acção quando existem indícios de possibilidade de continuação do processo, de transformação da instituição e de reconstrução.
- c) Profissionalização do coragus.: a questão do profissional em TeS contém posturas extremadas: por um lado, um dos entrevistados opõe-se à delimitação de um conjunto de características que pressuponham a ideia de “especialista”; a razão dessa postura reside na sua convicção de que todos podem realizar acções de TeS e ser operadores bem como no risco de sobrevalorização da componente técnica em detrimento da humana. Outros defendem que a especialidade é necessária para que se consiga enfrentar todos os contratemplos, bem como para desenvolver a pluralidade de variantes da intervenção.



No entanto, é unânime a erradicação do que consideram más práticas.

Outras diferenças residem no seguinte:

- Contributos atribuídos ao Teatro Educação, Teatro para o Desenvolvimento, Teatro do Oprimido, Animação Sociocultural e Dramaterapia.
- Aceção de termos que se confundem em função de premissas culturais, como “Animação”, “Teatro Educação”, “Teatro para o Desenvolvimento”.
- Crítica tecida a Eugénio Barba, que um dos indagados considera fundamental na sua teoria de troca e encontro, mas reducionista quando torna a técnica prioritária e orienta a acção para a constituição de comunidades de especialistas e para a profissionalização.

Por fim, tornou-se evidente para a investigadora que a formação, perfil e os diferentes pressupostos quanto ao termo “operador”, “facilitador”, “coragus”, “orientador” de TeS estão relacionados com o tipo de abordagem defendida pelos entrevistados e que qualquer um destes termos é não só o seu reflexo, como também está injectado do conceito que nesse contexto cultural-científico mais influência a identificação de TeS.

### 5.3.2 Procedimentos e Operacionalização

#### 5.3.2.1 Grupo

A maioria do painel é unânime em relação aos seguintes aspectos:

- É fundamental o trabalho sobre o coro e o seu carácter polifónico.
- É sinal de que o coro está em vias de se constituir, quando o sujeito deixa de estar simplesmente passivo à recepção de actividades e passa a propor actividades, ou a demonstrar alguma forma de discordância com os termos em que essas actividades são desenvolvidas. (CatMod mtégias Schin 122)
- Deve-se delinear o território do grupo e do coragus, sem que subsista sobreposição entre ambos. (PENTOS mtégias Plast 31; Schn 28)
- A constituição dos grupos deve ser realizada através das diferenças, ou seja, os indivíduos não se agrupam pelo que têm de comum: a polifonia contribui para refrear a compartimentalização da sociedade. (PENTOS mtégias Schin 29).
- Para uma das entrevistadas, “identidade” segue a par e passo com “diferença”: a identidade do grupo fica plasmada no trabalho teatral através da pulsão, do ritmo, da cor e do movimento que o grupo imprime à *performance*. (DEF mtégias Mahy 15)

### Táticas de Abordagem dos Grupos

Foram apontadas alternativas para lidar com situações onde sobressaem claramente dois “clãs” dentro do grupo. Uma das entrevistadas apontou a divisão dos grupos como etapa, quando a sua convivência contiver um efeito nocivo para com um elo mais vulnerável. (DEF mtégias Thoms 18; PENTOS mtégias Plast 23; Miché 4;)

Como sistematização do trabalho a desenvolver entre ambos, e com base na ficção teatral, um dos entrevistados estabelece os níveis fundamental e caricatural em que a descoberta e revelação de diferenças é caricatural e o fundamental é abordado através dos jogos, da criatividade teatral, dos exercícios, onde todos se sintam num ambiente seguro pelo facto de ser teatro. (PENTOS mtégias Miché 5)

Quando um grupo é inexperiente neste tipo de iniciativas, uma das táticas é dividir o processo em pequenas fases para que os seus elementos não se sintam sobrecarregados, ou perdidos e encontrar formas de os tornar receptivos. (PENTOS mtégias Plast 20, 41)

A intervenção de TeS não deve ser liderada por uma ideia exterior do que é considerado preferível para uma determinada população, mas deve ser gerada dentro da própria comunidade: tanto quanto possível, o grupo faz parte do projecto e alimenta-o com as suas próprias ideias, referências, significados, visões, ficção. (DEF mtégias Plast 12, 17)

A maioria do painel apontou o seguinte:

- Para aceder a detalhes sobre o grupo e as suas formas culturais, realizam-se perguntas sobre os mais variados assuntos aos seus elementos e observa-se atentamente; é aí que se estabelece o ponto de partida e a negociação. (PENTOS mtégias Thom 23; PENTOS mtégias Plast 21, 23)
- A capacidade de escutar os participantes e as suas propostas é um elemento importante que, apesar de transversal a todo o processo, é mais explícito numa primeira fase de negociação. O desenvolvimento posterior de jogos relacionais e ficcionais apoia uma visão do panorama geral e de intersubjectividades. (PENTOS mtégias Thom 23; PENTOS mtégias Plast 21, 23)
- Alguns investigadores comentaram que, surpreendentemente, a questão que se julgava ser central no início não é a que afinal se vai desvelando no decorrer do processo. (PENTOS mtégias Plast 21)

Dois investigadores referiram que, tendo em conta que em determinados locais a acção pode ter um efeito turbulento, deve-se precaver a sua não confusão com o tipo de

envolvimento que se está a tentar gerar e atentar a que a situação não se descontrolo. (DEF ger Thoms 25;)

Um dos entrevistados considera que a intervenção tem sucesso quando se conseguem atingir os quatro ciclos sociais: o individual, o grupal, o comunitário e o institucional. (DEF mtégias Schn 19)

A maioria do painel considera que a avaliação é parte integrante das dinâmicas do processo e consolida a natureza de Teatro Social. (DEF mtégias Mahy 32; Schn mtégias 20)

Grande parte dos entrevistados é de opinião que as questões, que eventualmente se geram dentro do grupo, devem ser resolvidas através do universo ficcional criado. (PENTOS mtégias Mahy 6; PENTOS mtégias Schin 44)

Uma das entrevistadas focou que, junto de grupos muito fragilizados, é importante promover nos indivíduos a confiança na capacidade de controlo razoável das suas vidas, por forma a erradicar uma sensação muito frustrante de incapacidade em empreender uma acção e dar espaço à emergência de um sentimento de felicidade e de que o mundo vale a pena. (DEF mtégias Plast 9)

### 5.3.2.2 Coragus e Equipa de Intervenção

Sobre directivas que respeitam o coragus para a operacionalização da intervenção, o painel referiu o seguinte:

- As sessões a que preside mais do que um coragus podem ser co-conduzidas, ou relegadas à actuação de diferentes condutores em diferentes momentos (DEF difer Schin 52; Plast); a co-orientação pode ser uma oportunidade de modelar diferentes prismas e de quebrar uma acção monolítica, no entanto, pode apresentar algumas dificuldades. (PENTOS mtégias Plast 4, 13; Schn)
- Interessa passar o máximo de tempo possível na comunidade e familiarizar-se com os seus hábitos, rotinas e manifestações culturais. (PENTOS mtégias Plast 7; PENTOS mtégias Thoms 19)

#### Perfil

Antes de traçar o perfil do profissional de TeS (coragus), dois inquiridos ressaltaram que é idêntico ao que se pretende em qualquer teatro.

O coragus deve:

- Criar espaço para a emergência de papéis sem intervir no seu estabelecimento. (PENTOS GER mtégias Schin 42)
- Manter uma atitude de modéstia no que desenvolve como acto, sem princípios moralizadores. (Mahy, DEF mtégias Miché 4; PENTOS mtégias Miché 9)
- Antecipar situações e ser cauteloso no momento de abordagem das populações por forma a assegurar um certo grau de intensidade da intervenção (PENTOS GER ger Mahy 2) e, simultaneamente, desconstruir pressupostos – de natureza política, ética, estética e cultural – que, inadvertidamente, transporta consigo e aos quais o grupo não atribui o mesmo valor e significado. (Nota: uma forma artística, ou o formato do Teatro do Oprimido). (PENTOS mtégias Thom 17)
- Acrescentar algo ao grupo, alimentá-lo, fazê-lo reflectir e ter a capacidade de explorar o seu e outros domínios. (DEF mtégias Mahy 25; CatMod mtégias Mahy 19; DEF mtégias Plast 11; PENTOS mtégias Plast 13; Miché)
- Atender tanto ao prazer que tem como *performer*, como ao prazer que tem na transmissão pedagógica das suas capacidades e conhecimentos sem se confundir com um pedagogo. (DEF mtégias Miché 4; PENTOS mtégias Miché 9)
- Experimentar diferentes metodologias por forma a facilitar ao grupo o seu acesso e para que este possa assim interpelar a sociedade.
- Promover a acção por forma a que os sujeitos acedam a todas as etapas, bem como à sua segunda via e à terceira via criada em conjunto, a repercutam no meio e concluem todo o processo. (DEF mtégias Mahy 26)
- Receber tudo e a imiscuir-se em tudo. (DEF mtégias Miché 4; PENTOS mtégias Miché 9)
- Não validar automaticamente os dados culturais, ou outros e manter algum cepticismo e capacidade crítica. (PENTOS mtégias Thoms 21)
- Ser sensível ao grupo, à limitação de tempo, às condições existentes.
- Ter uma orientação mais ou menos directiva conforme a realidade da situação e do grupo: o imperativo tanto pode surgir do cuidado a ter com um ritmo que lhe é próprio como da necessidade de pressioná-lo para que se mova e avance. (PENTOS mtégias Schin 23; CatMod mtégias Plast 24 PENTOS mtégias Miché 10, 14;)

As competências incluem:

- Um conhecimento dos papéis, e de dados culturais e sociais locais; da visão internacional; do mecanismo de investigação; e do discurso conceptual dominante da instituição – o que implica saber ser intérprete e mediador entre a instituição, o grupo e a comunidade.

- Domínio da lógica teatral, da acção performativa e da linguagem institucional – o que obriga a afirmar-se como tradutor entre diferentes áreas. Ao assumir esse papel, curiosamente, é visto como especialista em cada uma das áreas coadjuvantes com que lida. (CatMod mtégias Schn 111; Thom; Plast; PENTOS mtégias Schn 41)
- Saber desconstruir situações, comportamentos e acções. (PENTOS mtégias Thoms 21)
- Um grande arsenal de conhecimentos de teatro e *performance* (mas não forçosamente de interpretação e representação) e das suas raízes ao mesmo nível de conhecimentos antropológicos, sociológicos e, por vezes, psicológicos. O peso atribuído a cada uma destas áreas varia conforme o investigador. (PENTOS mtégias Schn 39; DEF mtégias Schn 42)
- Uma sensibilidade a todos os tipos de *performances* culturais existentes. (PENTOS mtégias Thoms 21)
- A continuação de aprendizagens ao longo da vida através do trabalho, da observação de boas práticas e da confrontação com outro tipo de experiências. (DEF mtégias Mahy 25; CatMod mtégias Mahy 19; DEF mtégias Plast 11; PENTOS mtégias Plast 13; Miché)
- Saber lidar com o desafio de não fixar uma linha pré-definida de procedimentos, mas apenas orientações gerais e possíveis alternativas de acção.

Como características pessoais, foram apontadas:

- Optimismo que saiba valorizar uma alteração no potencial, mesmo que esta seja mínima. (CatMod mtégias Mahy 24);
- Capacidade de trabalho em equipa e de “team building”.
- Capacidade de escuta.
- Facilidade em estabelecer contacto humano. (DEF mtégias Schn 42)
- Empenho em explorar o que não faz parte das convicções do modelo de formação. (Mahy)
- Um interesse sistémico para reconhecer cada um dos sistemas onde trabalha e estar receptivo a novos desafios. (LIV FUTUR mtégias Mahy 9; PENTOS mtégias Schn 41)

Uma entrevistada aponta que o coragus, ao admitir erros, acciona uma fonte de libertação: é muito positivo quando tudo corre bem, mas aprende-se mais quando as coisas correm mal (PENTOS mtégias Plast 27; CategMod Plast 36). Sublinhou o fazer troça de si própria aquando do primeiro contacto a fim de desmistificar a imagem do especialista. (PENTOS mtégias Plast 8, 9, 19)

A maior parte dos elementos são da opinião de que o coragus é o tradutor da dramaturgia a partir do grupo em componente artística e na composição de quadros que a contém. (PENTOS mtégias Thom 43)

A maioria dos entrevistados é da opinião de que, ao coragus, cabe fazer a transição da “palavra espontânea” para a articulação com o simbólico e o poético, enformando dramaticamente o texto que surgiu do grupo. (LIV DRAMT mtégias Mahy 6)

### 5.3.2.3 Laboratório e Processos

Um dos operadores comentou que o modelo e o processo de TeS podem estar presentes em tudo o que se desenvolve e desenvolver-se em todos os lugares. (PENTOS def Schn 45)

Os projectos podem ser de diferente natureza e basicamente diferentes nas suas estratégias, participantes directos, métodos e tudo o que constitui a sua construção. Ainda que qualquer um dos formatos possa incluir a constituição de equipas durante as oficinas em co-orientação, ou não; durante o momento de diagnóstico e avaliação. Quando se trata de um programa de intervenção mais amplo, é forçosa a operacionalização em equipa. (CategMod mtégias Plast 51; Schn)

Foi consensual por parte do painel o seguinte:

Os objectivos específicos da intervenção são gerados após o encontro com o grupo. A sua flexibilização e delineação ocorrem à medida que o projecto e o grupo avançam, numa sua adequação à realidade que se descobre. Os objectivos são igualmente determinados pela relação e políticas estabelecidas com a organização acolhedora e pelo *ethos* institucional. (PENTOS mtégias Thom 37, 9; PENTOS mtégias Schn 17, 19)

Não existe um padrão de desenvolvimento do projecto em TeS. A fim de atender à complexidade que preside a essa cultura, é desaconselhada a restrição a uma só abordagem. (PENTOS DEF mtégias Plast 6; PENTOS mtégias Schn 27)

Defende-se a construção a partir das ideias uns dos outros que implique a participação activa da população no desenvolvimento do projecto e o conhecimento de dados culturais que lhe são significativos e relevantes. (LIVR CONTROV mtégias Thom 9; PENTOS mtégias Thom 10; PENTOS mtégias Schn 19)

Destacam que o mesmo princípio se aplica às técnicas e métodos utilizados: não existem “regras de ouro” e é oportuno inspirar-se, ou “roubar” abordagens diferentes. (PENTOS mtégias Thom 33, 34, 36; Plast; PENTOS mtégias Miché 4)

Os membros do painel focaram que o processo de laboratório se afasta de uma abordagem analítica do acontecido. (PENTOS mtégias Schn 43)

Alguns formatos de desenvolvimento das sessões participatórias foram o método do “Devising Theatre”, o “Embodiment, Projection, Role” (EPR), narração de histórias ou jogos de Boal. (PENTOS mtégias Schn 34, Thom 32, PENTOS mtégias Plast 19; PENTOS mtégias Miché 1, 2; CategMod mtégias Miché 13)

Houve unanimidade quanto ao lugar do corpo e do movimento como local privilegiado de descoberta, espontaneidade, emoções e pensamento. (PENTOS mtégias Thoms 35; Schn, Mich, Plas)

A maioria do painel defende que o processo deve ser desenvolvido com base no que dois investigadores nomeiam de “poder do teatro”. Um deles avança com a noção de “energia social”, que se sustém a si própria e é intrínseca ao processo. (DEF ger Thoms 27; Schn)

Importa que durante o processo se apoie a reconstrução de papéis, se estimule a confrontação e se encoraje a variação de perspectiva. (CategMod mtégias Plast 28,23; PENTOS mtégias Miché 10, 14; CatMod mtégias Miché 26, 34; LIVR CONTROV mtégias Mahy 14; DEF mtégias Schn 43)

### 5.3.2.4 Dramaturgia e Performance

#### Dramaturgia Específica a TeS

Uma entrevistada afirmou que não encontrava nenhuma dramaturgia, ou teoria particular ao TeS, sendo que o percurso que defende para a construção de um produto final tem características particulares que o diferenciam das produções de teatro tradicionais. (LIV DRAMTG mtégias Plast 8)

Um entrevistado afirma que a base da dramaturgia em TeS é a relação e a comunicação; aponta o Teatro Fórum como a escolha que melhor garante o sucesso do cerne da intervenção – que é a relação – pela inclusão e envolvimento de todos no processo, impedindo uma atitude passiva. (PENTOS mtégias Schin 25)

É consensual que na *performance* diferentes tipos de perspectivas assumem uma nova centralidade. (LIV DRAMTG mtégias Plast 5, 6)

#### Tratamento Artístico

Um entrevistado considera o tratamento artístico completamente dispensável já que remete para um modelo estético em declínio e não se centra na verdadeira questão de TeS. (LIV CONTROV mtégias Schn 15,16; LIV CatMod Schn 12, 65)

Outro refere que deve haver uma exigência artística total, uma poética e dedicação à forma a ser transmitida à audiência. (LIV PODERT mtégias Miché 15, LIV DRAMTG mtégias 4,5)

A grande parte do painel entende que o aumento de auto-estima e *empowerment* é mais patente numa criação que contenha energia e beleza do que naquela que se concentra na história dos elementos que compõem o grupo. (PENTOS mtégias Plast 16, Thoms)

#### Elementos de Dramaturgia e Performance

É consensual entre o painel o seguinte:

- O que é vivido dentro do grupo é partilhado no formato de *performance* com a comunidade, numa co-presença entre actor e espectador. (LIV PODERT mtégias Mahy 10)
- O meio físico, os espaços, ou o meio ambiente onde ocorre a apresentação são em TeS incluídos como elementos dramaturgicos que, propositadamente, encorpam o produto final. (PENTOS mtégias Thom 1; Miché)
- Os espaços preferenciais para apresentação da *performance* tendem a ser os que são externos ao circuito do teatro, ou aos espaços culturais tradicionais e onde é pouco provável que uma *performance* tenha lugar. (PENTOS mtégias Thom 1,2)
- Existe a preocupação de que a *performance* seja envolvente para quem a produz, mas também para quem a ela assiste. Para tal, colabora a preocupação contínua em não cair num modelo estético dominante. (DEF mtégias Schin 24)
- A *performance* tem tendência a ser de curta duração. (LIV DRAMTG mtégias Schn 13)
- A audiência não é anónima.
- A presença de humor é um elemento valorizado, mas não obrigatório.
- A *performance* espectacular implica que os não-*performers* agora *performers* representem, mas também pode acolher a prestação de membros da equipa de orientadores (actores motores).
- Outros elementos que favorecem a *performance* são o cuidado com os ritmos, as formas de falar, a maneira de entrar, o quão dramáticos são. (LIV PODERT mtégias Plast 4)

## Teatro e Performance

- Um dos indagados faz a distinção entre *performance* e teatro, considerando que a primeira integra elementos essenciais à construção de um produto final em TeS e que o segundo está associado a uma forma de teatro tradicional com processos e resultados enfadonhos e desinteressantes. (LIV DRAMTG mtégias Schn 1,2)
- É de comum acordo que proceder ao desenvolvimento da intervenção apenas com o propósito de criar uma *performance* falha a vertente educacional, social e transformativa do processo, que corresponde a etapas fundamentais. (DEF ger Thoms 15)
- A grande parte do painel considera que este teatro é invenção e não reprodução (LIV PODERT mtégias Miché 4). A filtragem de um tema através da linguagem artística e do estético permite a transposição e evita a reprodução do real.
- Um dos indagados refere que as regras da criação teatral são consideradas referências a ser seguidas, mas também regras a ser transgredidas e exploradas. (CategMod mtégias Miché 5)

## O Colectivo na Dramaturgia

Um operador faz a distinção entre “criação colectiva” e “aventura colectiva”, sendo que, nesta última, é solicitada a presença de um encenador, mas a criação mantém-se a partir do grupo. Distingue-se de “criação selectiva”. (LIV DRAMTG mtégias Miché 1; PENTOS mtégias Miché 12)

É unânime que:

- Na *performance*, não é privilegiado qualquer tipo de talento ou de protagonismo de um elemento em detrimento de outro. Todos devem participar dentro dos limites que cada um estabelece. O coro é o pilar da *performance*. (LIV GrupsInt Mahy 26; PENTOS mtégias Miché 12; LIV CONTROV Schn 12)
- A dramaturgia só surge do contacto com o grupo em acção, sem a antecipar, substituir ou confiscar: nasce de uma colaboração activa.

A maior parte dos investigadores está de acordo quanto ao seguinte:

- A *performance* decorre do processo entre os vários membros do grupo, integrando a vertente criativa e a apropriação de elementos dramáticos, independentemente de o grupo conseguir identificá-los como tal. (LIV DRAMTG mtégias Miché 5)
- Grande parte das ocasiões, a exploração que ocorre no laboratório constitui-se elemento de dramaturgia.

- Esta forma alternativa de dramaturgia e *performance* implica o coro, a criatividade e o envolvimento humano e dramático de cada um dos participantes, a tradução da experiência vivencial de cada um em ficção e em novas formas comunicativas e relacionais.

Alguns indagados consideram artificial a separação entre processo e produto. Um entrevistado considera impossível fazer a passagem de um processo (relacional) para uma *performance* (construção expressiva) sem perder os elementos enriquecedores do primeiro; nessa base, defende uma *performance* cuja composição e apresentação não necessite do contributo de uma especialidade artística do coragus. (PENTOS mtégias Schn 18; Thomson; Plast)

## Tipo de Performance

A generalidade do painel considera o seguinte:

- Quem dita o modelo de *performance* a ser apresentado, o seu carácter mais ou menos abstracto é o ideário, a etapa e as curiosidades do grupo.
- A *performance* e os temas nela implícitos podem ser mais ou menos afrontadores dependendo daquilo para que a comunidade está preparada. (LIV PODERT mtégias Plast 6)
- A grande parte dos indagados considera que o teatro é um espaço inclusivo de outras linguagens (música, dança, canção, comédia, tragédia, etc.), de manifestações culturais que se fundem na *performance*. (LIV DRAMTG mtégias Plast 5, 6)
- Refere o trabalho sob tema como orientação do percurso a desenvolver no campo da dramaturgia, mas ressalva que a escolha do mesmo deve emergir do grupo. (Thoms) Recomenda que o trabalho e interpretação de personagem se deve alicerçar nas vivências do sujeito. (LIV DRAMTG mtégias Schn 7, 8,9)

## Absorção da Performance de TeS

Um dos investigadores identificou as diferenças entre um modelo estético dominante que decorre de uma lógica produtiva de teatro e o modelo de TeS. A confusão surge quando os quatro níveis fundamentais ao TeS são atingidos, mas não enquanto processo: muda o indivíduo, que passa de *não-performer* a *performer*; é uma experiência de grupo, porque estão integrados numa companhia; altera de alguma forma a sociedade, porque são feitos espectáculos; altera de alguma forma a instituição teatral, porque os actores não têm

formação profissional. Todos estes níveis não emergem de um processo que permita ligar esses diferentes níveis. Outra diferença de realce é que não se investe na comunicação nem na relação do coro e selecciona-se apenas alguns em detrimento de outros. (LIV CONTROV mtégias Schn 14)

Todo o painel está de acordo no seguinte:

- Algum teatro profissional tende a utilizar-se do que o TeS tem de inovador e energético e a recuperá-lo num modelo ascendente de produção que entra em confronto com princípios éticos e criativos de TeS. (Mahy, Thom, Schn)
- Encontra formas inclusivas da audiência e consequentemente formas mais efectivas de comunicação entre *performers* e audiência.

### 5.3.3 Comunidade Rural

A generalidade do painel referiu várias estratégias que aplica às comunidades rurais, sem que sejam exclusivas a estas, ou que se deva privilegiar um aspecto especial na sua abordagem que, mais uma vez, depende da questão, do grupo e dos indivíduos presentes. (LIVR ComRur mtégias Schn 10)

Referiram como indutores directos, ou indirectos do processo a História da comunidade, as histórias e lendas locais, os rituais de encontro e partilha que se encontram em desuso – mas que são uma referência de que as pessoas sentem falta. (LIVR ComRur mtégias Schn 5, LIVR ComRur mtégias Plast 4; LIVR ComRur mtégias Miché 3)

Acentuam a importância da desconstruir conteúdos moralistas na base de atitudes conformistas, de dissentir as pressões e estereótipos sociais encapsulados nas narrativas. (LIVR ComRur mtégias Schn 4 10; LIVR FacCult mtégias Thom 5; LIVR ComRur mtégias Plast 2, 3,4)

Uma entrevistada, que habita um meio rural na Bélgica, referiu também que a sobrevalorização de dados do passado, da herança patrimonial, e a clausura em determinados valores culturais, que subsistem nessas comunidades, são impeditivas de receptividade a linguagens culturais contemporâneas essenciais ao crescimento da cultura local. Comenta que esta necessidade de sobrevalorização está associada ao facto de, quando uma região não é alimentada na diversidade que a compõe, então reforça, ao ponto de se aprisionar, aquilo que já conhece. (LIVR ComRur mtégias Mahy 1)

Na raiz deste défice de relação com as dinâmicas da sua própria cultura, está o desequilíbrio de forças com o sistema governativo que detém uma acção confiscadora, perpetua a ausência de condições de produção, de distribuição de meios, de financiamentos, de circulação cultural e, acima de tudo, uma falta de vontade política. (LIVR ComRur mtégias Mahy 2)

A relação de forças, existente entre o sistema governativo e essas comunidades, tende a tornar-se o modelo a replicar diante de sub-grupos que tentam inverter as convenções opressivas e estereótipos enraizados nesse local. (LIVR ComRur mtégias Mahy 15)

Acredita que, para lá das identidades que presidem aos sub-grupos, existe uma comunalidade na forma, no ritmo, na fala, na maneira de estar de uma determinada região: que esta presença se inspira da região de onde transpira e que esses são dados culturais a não esvaziar em prol de uma actualização generalista.

Na sequência deste estado crítico da grande parte das comunidades rurais, defende que uma das prioridades é o estímulo ao desejo de se exprimirem e afirmarem através do universo liminal e artístico, sobre as questões que as preocupam e que as potenciam, nos formatos atravessados pela contemporaneidade das linguagens. Assim, deve ser apoiada a vontade que o indivíduo demonstra ao empreender o passo – difícil – para integrar iniciativas que se localizam fora do circuito dos hábitos locais, independentemente do seu número de adeptos: se esse desejo não for correspondido, o efeito neste contexto de “geografias” limitadas pode ser mais desestruturante e desencorajador do que no urbano, pela constatação da inexistência da possibilidade de audácia e de reacção. A energia a consagrar deve ser a mesma que aquela consagrada a situações de grandes grupos. (LIVR ComRur mtégias Mahy 16, 18, 19)

É da opinião que, devido à proximidade existente, deve presidir um especial cuidado em não expor demasiado os indivíduos aos seus pares. (LIVR ComRur mtégias Mahy 13)

Todos foram unânimes sobre a importância de tomar conhecimento das características culturais locais. Uma das entrevistadas nomeou o conceito de “Transportadores de Cultura” – da autoria de Ngugi Wa Thiong’o – e o quanto a sua identificação é importante para o decorrer do processo. Outro realçou que a melhor forma de aferir a presença social e cultural existente é observar bastante. (LIVR ComRur mtégias Schn 7; LIVR ComRur mtégias Plast 3, 4; LIVR FacCul Plast 3, LIVR ComRur mtégias Miché 4)

A tendência para a exclusão e alguma rigidez existente na generalidade das comunidades rurais podem tornar-se obstáculos à sua aproximação e envolvimento, mas há sempre uma forma de o contornar. O cerne está em perfurar essa primeira carapaça. O seu carácter rural exerce algum fascínio na totalidade do painel. (LIVR ComRur mtégias Schn 9,10, LIVR ComRur mtégias Plast 7, LIVR FacCul Plast 18, LIVR ComRur mtégias Miché1)

É nomeadamente neste tipo de situações que uma das investigadoras procede à separação dos grupos de forma a estimular a articulação de perspectivas num ambiente menos repressivo para, de seguida, instalar novamente o grande grupo, já receptivo ao diálogo. (LIVR ComRur mtégias Plast 6)

### 5.3.4 Futuro do TeS

Existe unanimidade em que uma das características principais do futuro de TeS é a ligação mais forte com a vida política (LIV FUTUR mtégias Schin 4, 13). Que é garante do seu futuro bater-se pela sua necessidade física de acção, de acção participatória e de propagação de vozes diversas. E ainda que estas convicções não se devem deixar confundir com lições moralizantes. (LIV FUTUR mtégias Schn Mahy 6,8)

Que, apesar dessa perspectiva optimista, há que saber demonstrar que a vontade de participação, de debate e de opções corresponde a uma necessidade física de acção, com o seu corpo e que o teatro é uma das alternativas mais válidas para o conseguir. (LIV FUTUR mtégias Schn Mahy 6,8)

Foi também defendido que, na base da defesa da divulgação de TeS, deve estar a complexidade de análise em termos éticos e políticos, sem se subtrair a temas controversos, à discussão sobre elementos constitutivos polémicos, ou à constatação de eventuais paradoxos. (LIV FUTUR mtégias Mahy 4, 5, 9, 11)

Defendem ainda uma maior clarificação do papel do TeS como uma resposta à necessidade de socialização, comunidade e participação, que é comum em todas as camadas geracionais.

Na sua ligação a um teatro chamado profissional, e que é aquele que se encontra mais difundido, a maioria, em vez de ver na cisão um factor de identidade, encontra na interferência a repercutir nesse teatro uma fonte de inspiração e crescimento. (LIV FUTUR mtégias Miché 1)

É de comum acordo que o TeS corre o sério risco de se confundir com o que consideram ser más práticas, patentes na sua absorção pelo mecanismo produtivo teatral institucionalizado como se referem a TeS, bem como pela sobrevalorização de uma componente especializada, técnica, formatada. (LIV FUTUR mtégias Schin 1)

Outro dos riscos é que, devido ao abuso tão diversificado de experiências, o termo deixe de ser útil. (LIV FUTUR mtégias Schin 3)

Por fim, um dos investigadores constata que existe a pressão, pelo menos no Reino Unido, de que o termo “Applied Theatre” deixe de existir devido a uma falsa demarcação entre teatro e Teatro Aplicado; mas defende a sua continuação enquanto não surgir outro com um significado tão especificamente abarcador. (DEF mtégias Thom 24/ 27)

Como conclusão, o painel é muito diverso quanto ao futuro do TeS:

- Dois elementos consideram o seu futuro muito positivo, seja pelo sentido que o seu *ethos* assume na *sociedade* actual, seja pelos sinais de crescimento de interesse que são transmitidos pelos ciclos políticos, comunitários e estudantis. Um entrevistado avança ainda a opinião de que o círculo se vai completando de forma nítida e que o seu papel assumirá algum protagonismo no campo político. (LIV FUTUR mtégias Sch 9,11; LIV FUTUR mtégias Thom 1)
- Dois elementos, apesar de positivos, consideram a tarefa extremamente difícil devido às condicionantes de interesse, visão, investimento financeiro e vontade política do poder político nacional, e não estão tão seguros quanto ao seu futuro.
- Uma entrevistada vê o futuro do TeS “a sério” muito precário e quase sem hipótese de acontecer, pelo seu lento ritmo de crescimento e de difusão da acção, que não permite enfrentar a tendência de se fundir com o teatro dominante, ou outras práticas que o esvaziam de sentido. De notar que esta investigadora tem uma acção bastante preponderante na área do “Theatre for Development”. (LIV FUTUR mtégias Plast 1)

### 5.3.5 Avaliação

O painel está de acordo que o efeito multiplicador é um dos indicadores de sucesso da intervenção.

A forma de avaliarem o impacto varia desde a atenção às pequenas reacções aos resultados e opiniões explicitamente manifestadas por todos os envolvidos e parceiros. De uma forma geral, resiste às formas tradicionais de inquirição de origem qualitativa.

Na maioria dos entrevistados, aferir a mudança levanta questões de subjectividade, de clareza do conceito, ou em que moldes se manifesta essa mudança. (PENTOS mtégias Thoms 31; DEF mtégias Mahy 20)

Alguns inquiridos apontaram, como forma de aferição da situação das populações, os instrumentos que geralmente são utilizados em áreas sociais: inquéritos, entrevistas semi-estruturadas, entre outras do mesmo género. Apontaram igualmente a possibilidade do apoio do voluntariado, especialistas originários, ou residentes na comunidade, ou “leaders” locais.

## 5.4 Considerações sobre TeS e Disciplinas Congéneres: Relações e Diferenças

Com base na Análise das Entrevistas e na Revisão Bibliográfica, podemos afirmar que o quadro teórico prático de TeS se constitui das ligações com outras áreas congéneres sem se restringir a nenhuma delas: todo o teatro é social, mas nem todo o teatro é Teatro Social. TeS decorre de si como estrutura formal ou teórica, mas afirma a sua identidade pela permeabilidade que estabelece com outras disciplinas e evolui na correlação que vai estabelecendo com elas.

As áreas confins do TeS, segundo Bernardi (2002), são o Teatro de Arte, o Teatro Terapêutico (Dramaterapia e Psicodrama), o Teatro do Oprimido e a Animação Teatral. Pontremolli, Ghiglione e Mallini destacam igualmente a Antropologia Teatral. O primeiro (Pontremolli, 2005) elege como áreas de referência a Animação Teatral, o Teatro de Arte e o Teatro de Vanguarda –, ou Alternativo, na acepção de Jackson (2004), ou Carlson (2004) –, a Antropologia (onde realça a Antropologia Teatral) e as teorias da Inteligência Emotiva. Schininà (2004a) aponta os seguintes grupos na sua origem: Animação Teatral e o Teatro e Comunidade; o Novo Teatro e o Teatro de Vanguarda; as técnicas de Terapia Teatral.

Segundo alguns autores ingleses e americanos (Taylor, Nicholson, Koppers), as principais áreas adjacentes são o Teatro de Arte, o Teatro Educação e o Teatro do Oprimido.

Segundo os especialistas em TeS, como ficou patente, este acolhe as diferentes dimensões que presidiram aos movimentos culturais, sociais e teatrais: a política, global e individual. O encontro profundo que o teatro reclama com a audiência, ou – sobretudo a partir de Grotowsky – a reinvenção da relação entre os vários indivíduos presentes, a entrega total do actor ao momento e a dilatação do acontecimento teatral ao público induzem a ultrapassar automatismos quotidianos e estereótipos, bem como a questionar sistemas ideológicos, convenções e representações que inibem as relações interpessoais e o encontro intercultural. (Bernardi, Schininà et al, 2002)

A fim de contribuir para o esclarecimento da origem e da delimitação do Teatro Social, identificámos algumas semelhanças e diferenças com as suas congéneres com raízes nas Artes e *Performance*, na Pedagogia, na Terapia, na Antropologia e na Sociologia.

Durante a análise, tornou-se evidente a contiguidade de TeS com diferentes âmbitos. As diferentes disciplinas são complementares em vários campos conceptuais, de onde se traduz a sua riqueza e complexidade. Estas evidências tornam impossível uma delimitação



marcada. Ao nos propormos traçar as linhas gerais identificadoras de TeS, temos a consciência de quão fluida é essa fronteira.

Apesar das dificuldades e condicionantes de onde sobressai a imposição de uma segmentação artificial que permita a facilitação da compreensão, optámos pela sistematização em termos gerais<sup>141</sup>, sendo que o realce de zonas de diferenciação ou de intercepção será dado apenas quando este se relacionar com tensões que importa esclarecer, ou quando estiverem directamente relacionadas com preocupações do Teatro Social.

Por comparação, apontam-se de seguida as perspectivas que pareceram mais marcantes para apoiar uma definição de TeS.

#### 5.4.1 Ligações entre Teatro Educação e Teatro Social

Na análise que se segue sobre as principais analogias entre Teatro Educação e TeS, optámos por sistematizar em quatro grandes áreas o que se nos revelou mais marcante nesta destriça. São elas a investigativa, a pedagógica, a artística e a teórico-prática; esta última inclui os mediadores e os formatos de intervenção. A necessidade de esquematização prende-se com a quantidade e variedade de informação sobre o assunto, nomeadamente através dos estudos da área de “Applied Theatre” dos países anglófonos. O grande contributo do Teatro Educação reside no facto de dirigir a prática teatral a não-profissionais, seja no paradigma aprendizagem através do teatro, seja no de desenvolvimento da pessoa através do teatro, seja no social e pedagógico.

No que respeita à área investigativa, a Inglaterra, o Québec e a Austrália foram países pioneiros no desenvolvimento de estudos no sentido de contribuírem para a validação essencial do teatro e da expressão dramática nos órgãos institucionais e de pesquisa e afirmação do seu domínio teórico-prático, com o cuidado de não cederem à tentação de “academizar”<sup>142</sup> a disciplina. Em alguns ciclos de Teatro Social, está presente esta mesma preocupação com a “academização” em situações em que a Universidade é tida como parceiro prioritário, do qual depende o desenvolvimento de intervenções na comunidade e de reflexão científica, o que nem sempre é facilitador de uma dinâmica que reivindica a sua consistência através da acção e da valorização do “know-how” dos seus praticantes. Um dos

<sup>141</sup> Ficou também evidente que quanto mais nos aprofundávamos o conhecimento sobre uma disciplina, mais se esbatiam as fronteiras.

factores desta difícil coexistência prende-se com um paradigma de conhecimento associado a uma metodologia de investigação que abarque a complexidade de processos, actividades, experiências, vivências e subjectividades, difíceis de enquadrar nas tradicionais metodologias de investigação. O outro factor relaciona-se com aspectos formais da organização da estrutura de ensino (tempos lectivos, deslocações de alunos, disponibilidade dos professores orientadores, entre outros). Não há dúvida de que, a serem ultrapassados estes contratempos, seria um grande contributo para a implementação da área a chamada “extensão comunitária” das universidades.

A área pedagógica tem vários elementos comuns com TeS. Promove a intervenção a partir da acção participatória e centra-se na pessoa e não nas disciplinas, o que remete para o indivíduo ser objecto e sujeito da sua própria acção. Esta centralidade no indivíduo realça o domínio do subjectivo, na medida em que é dentro do seu conjunto de referências que cada um tirará o significado da acção.<sup>143</sup> Aborda temas da área pessoal, política e social, na tentativa de desvelar aos alunos essas realidades, através de um processo de exploração de abordagem holística, que privilegia a acção e a fisicalidade ao mesmo nível da racionalização e da cognição (Jackson, 1993). O processo suporta-se na ideia de grupo, na dialéctica ente este e o indivíduo; o grupo é entendido como aberto, contendo uma diversidade de ritmos, de temperamentos e de perspectivas. Elabora programas, antevendo o prolongamento e aprofundamento do projecto, por oposição a uma intervenção pontual sem mais consequências. Este processo inclui etapas de sistematização, avaliação e validação da intervenção.

O desenvolvimento da área artística inspira-se em algumas tendências e mecanismos do actor de Teatro Moderno, sem procurar reproduzir um formato, ou um método de criação teatral. Vê a estrutura e os elementos dramáticos como factores fundamentais de suporte ao bom desenvolvimento do processo de grupo, de aprendizagem e de sensibilização ao universo artístico. Neste capítulo, a questão estética não é consensual. O produto artístico é compreendido como acto mediador, que inclui uma apresentação final mais elaborada e várias mini-apresentações entre os elementos participantes. A actividade em si assenta na acção, na experimentação, no lúdico, no corpo, no universo ficcional, nas experiências pessoais como actos de significado.

<sup>143</sup> O que é adicionado por TeS, via contemporaneidade e pós-modernismo, é que este “encontro de significado” pode ser latente e implícito no domínio artístico, ou explícito no domínio verbal e descritivo.

No âmbito teórico-prático, valoriza a interdisciplinaridade existente entre Teatro e Expressão Dramática e Psicologia, ou Pedagogia. A influência de uma visão de teatro não tradicional realça o Homem como ser social, com necessidade de comunicação, no seu potencial expressivo, criativo e comunicativo, e procura a potenciação das capacidades do indivíduo. Nesta perspectiva, tornou-se inevitável criar espaços para articular e antecipar a emergência de novos dados. Integra uma visão assente na multiplicidade de inteligências, incluindo a inteligência emocional, novos conceitos de valorização do paradoxo (Barret, 1975), que incluem uma visão do processo dramático como sendo sempre improvisado, raramente finalizado e nunca completamente pré-estabelecido. Valoriza as propriedades críticas e transformadoras dos processos dramáticos, nomeadamente através do elogio às diferenças (em termos de idade, sexo, extracto social, cultura), não fazendo destas um obstáculo à expressão e à comunicação, mas antes o motor dessa comunicação. As questões e desafios que emergem pretendem ser o reflexo de vontades múltiplas e da sua co-habitação.

Alicerça-se na prática de “Devising Theatre” – num teatro de criação/ desconstrução em conjunto (Milling e Ley, 2001) –, ou em estratégias do “Teatro do Oprimido”, sem deixar de utilizar elementos do teatro tradicional, do drama educacional e de simulação.

#### 5.4.1.1 Algumas Diferenças com Teatro Educação

Algumas das diferenças mais relevantes entre TeS e Teatro Educação assentam na centralidade atribuída às teorias que estão na sua origem: da Educação, da Pedagogia ou da Psicologia, que realçam a formação da pessoa em contexto educativo. Consequentemente, as práticas desenvolveram-se na ligação entre esse domínio teórico e os métodos de ensino de teatro e expressão dramática. Esta perspectiva implica que os objectivos sejam delineados a partir do contexto educativo, em que a interdisciplinaridade escolar é em grande parte construída em função de directivas dos professores e dos conteúdos programáticos e didácticos: utiliza-se o teatro como instrumento de aprendizagem alternativa para transmissão e assimilação de conteúdos de programas escolares. As características do orientador resultam da combinação das qualidades do professor com as do actor. (Jackson, 1993)

O facto de os grupos de TE terem sido no seu início estabelecidos pelo sistema de educação oficial e por um repertório teatral da classe média, provocou uma dependência institucional que forçosamente condicionou a acção. (Milling e Ley, 2001) Em termos do

contributo para a transformação social, o TE realiza-se através da perspectiva de teatro e expressão dramática enquanto “médium” educacional. (Bolton, 1993) Mesmo quando foram revigoradas à luz de uma visão mais crítica e política com, por exemplo, Illich ou Freire, que punham em causa o sistema político e institucional e o papel da educação na busca de práticas igualitárias – estas actividades permanecerem limitadas ao espaço escolar.

Na sua vertente relacional e grupal, procura também a compreensão racional das interações humanas de onde os conhecimentos dos pedagogos do Teatro Experimental servem de suporte para a concretização em linguagem teatral das experiências que emanam do grupo. A apresentação de um produto teatral não é uma etapa fundamental do processo e pode acontecer, ou não.

Na operacionalização, os objectivos não são traçados pelos seus participantes directos, mas antes obedecendo a uma hierarquia de decisão e a uma estrutura pré-estabelecida, que se adapta aos diferentes públicos escolares. O drama é o centro da actividade exploratória e expressiva e dele decorre a utilização de outras linguagens artísticas. A valorização de alguns elementos inerentes no treino do actor decorre do facto de proporcionar abordagens alternativas no desenvolvimento de capacidades que demonstram ter “utilidade” na aprendizagem escolar, como seja a concentração, a criatividade, a memória, o “à vontade” diante de um público.

#### 5.4.1.2 O Que É Acrescentado por TeS

Em TeS desaparece a dicotomia entre Expressão Dramática e Teatro. O valor do teatro, na perspectiva de Teatro Educação, advém das suas características pedagógicas e não do teatro em si como forma artística. Uma das razões pelas quais esta diferença se dilui em TeS, é que o produto envolve o que foi desenvolvido durante o processo e a sua dramaturgia assenta em vários elementos já presentes na etapa de laboratório com expressão dramática<sup>144</sup>. No sentido inverso, o processo é vivido através da construção de vários pequenos produtos, onde está presente o divisar da carga simbólica e de signos teatrais, mais associados ao formato performativo. Aliás, esta dicotomia corre o risco de, à força da apologia do jogo dramático sobre o “teatro”, as sessões plenas de jogos teatrais, propostas lúdicas e

<sup>144</sup> Inputs criativos, fisicalidade, composição do texto, direcção de *performers*, entre muitos outros elementos que estão explícitos em Spolin, Barker, Johnston, entre outros.

improvisações não conhecerem outro fim, ou impacto senão a exploração fechada em si mesma.<sup>145</sup>

Da visão assente nas modernas perspectivas de teatro e *performance*, surge uma nova categoria onde esta diferenciação em vez de antagónica é informativa da etapa de desenvolvimento do processo em termos de criação e de pedagogia teatral: enquanto a expressão dramática implica a expressão e a comunicação através do jogo de papéis, a expressão teatral envolve sobretudo a comunicação que se estabelece entre *performer* e audiência; no entanto, pretende-se que o nível de comunicação, energia, expressão e criatividade, encontrado nos jogos de expressão dramática, continue a contagiar os *performers* diante da audiência, seja esta formada por pares, ou por um conjunto de pessoas mais anónimas. A tónica mais vincada numa ou outra vertente depende apenas do contexto e dos objectivos da intervenção e das técnicas teatrais e comunicativas que se possam vir a aplicar nessa situação e não tanto de um princípio conceptual. Tanto uma como outra, estas vertentes estão condicionadas pelo nível de aprofundamento em termos artísticos que é pertinente desenvolver, deslocando-se deste modo de uma escala errada de elaboração, que parte da expressão dramática (menor) para teatro (maior), para outra, que parte da complementaridade de ambas para o aprofundamento na exploração técnica e de envolvimento pessoal em relação ao objecto teatral a aproximar (Pagliarino, 2005). Assim, a consecução dos objectivos realiza-se em TeS com, desde, pelo e dentro do teatro e *performance*.

Em capítulo próprio para a identificação das características de TeS, veremos que existem outras diferenças subtis, mas que não deixam de redireccionar a prática e a sua reflexão da perspectiva de TE para uma particular a TeS.

## 5.4.2 Ligações entre Antropologia Teatral e Teatro Social

De seguida, tentamos identificar os pontos que têm na Antropologia Teatral e no contributo de Grotowsky o seu fundamento tanto no que se refere a abordagens metodológicas como a processos de trabalho em TeS, com base em conceitos como energia, segunda natureza, corpo dilatado, *ethos* do actor<sup>146</sup> e auto-conhecimento no performer. Como

<sup>145</sup> Estas confrontações absurdas acabaram por provocar clivagens muito fortes dentro do movimento e contribuíram para que este perdesse a sua força institucional.

<sup>146</sup> Por *ethos* do actor Barba entende: “O que caracteriza toda a aprendizagem, todo o actor nas suas origens, é a aquisição de um *ethos*. *Ethos* como comportamento cénico, quer dizer técnica física e mental ; como ética do

elementos a integrar, eventualmente, num eixo orientador de trabalho com os não-*performers* estão alguns princípios-chave na abordagem em AT, como a incoerência coerente, dos opostos, ou da negação.

### 5.4.2.1 Algumas Diferenças com Antropologia Teatral

O percurso do actor em situação de “aqui e agora”, pesquisado e sistematizado por Grotowsky, explorava a ligação entre a situação performativa e o actor/ pessoa, na qual este se despe das convenções quotidianas através da travessia dos seus medos e desejos, num “ficar a nu” diante de si e da audiência: o espaço da *performance* construía-se ao ser habitado pelas fragilidades e potenciais de carácter humano e técnico do *performer*, na dinâmica entre psíquico e físico; assistiu-se à diluição da fronteira entre vida e representação, onde o teatro surge como máscara através da qual se imerge totalmente numa procura existencial e do sentido da vida (Wolford L. e Schechner R., 1997). Para isso, era exigido ao actor um treino psico-físico muito rigoroso, onde eram ultrapassados limites, inibições e bloqueios e se refinava a sensibilidade física e psíquica e a sua manifestação cénica. Esta entrega total ao trabalho estaria na origem da distanciação do actor em relação ao mundo que o rodeia, tal como é apontado por Schininà (2004a). Barba centrou-se numa parte desta pesquisa, mas explorou também a conservação das formas de representação baseada na essência das relações que o teatro permite instalar entre o actor e o outro, no eterno equilíbrio/ desequilíbrio de pessoa/ máscara, entre realidade extra-quotidiana e quotidiana; às práticas de carácter liminoide e de ritual e festa sucedem-se as dinâmicas de troca e encontro entre a comunidade e a cultura teatral e a comunidade e a cultura de um território, continuando para isso a investir na vertente estética e artística. Em AT, o valor social do teatro reside no facto de este ser um ponto de contacto entre diferentes culturas e onde o intercâmbio é tão importante quanto a qualidade, ou o conteúdo das propostas levadas à cena (Watson, 2002).

Subjacente permaneceu a exigência de domínio rigoroso da técnica que permitirá corresponder às realidades culturais mais diversas e com elas estabelecer o confronto e agregação que dão lugar à mudança. A Antropologia Teatral, ao interrogar-se sobre como fazer teatro ao ponto de se tornar uma experiência totalizante, implica uma procura sobre a identidade teatral e os seus elementos constitutivos; as formas de elaboração dramática e

trabalho; como mentalidade modelada pelo *ambiente*: o meio humano no qual a aprendizagem se desenvolve.” (Barba, 1986a: 152).

dramatúrgica; a figura do actor e o funcionamento simbólico do corpo: uma concepção holística do corpo na sua ligação à mente é a condição a partir da qual a representação tem lugar.

#### 5.4.2.2 Contributos da Antropologia Teatral

Pode-se afirmar que alguns dos contributos da Antropologia Teatral em TeS – e do que ela implica sobretudo na filosofia da relação – se justificam em termos:

- Do “*não-performer*” a “*performer*”, na contextualização de um universo artístico que investe na reabilitação da faculdade imaginativa e criativa e na educação e formação, através do percurso dentro de um universo sensorial, inteligente orgânico que implica regras mas também uma atenção à totalidade da pessoa.
- Da dramaturgia, em que o texto teatral é sinónimo de tecitura do espectáculo e a dramaturgia o trabalho realizado sobre as acções que num primeiro momento são elaboradas pelos actores e posteriormente compostas pelo encenador, através da improvisação, da partitura de acções e do comportamento restaurado. Assim não existe a prevalência do texto na sua restrição cronológica, nem a usurpação da proliferação gratuita de acções num caos sem leitura. É no equilíbrio entre os dois pólos (princípio de causa/efeito cronológico e simultaneidade de acções) que o texto teatral, num traçado de uma estrutura sequencial (no sentido de “obra aberta” e “performance text”), poderá conter a diversidade de interpretações. (Barba e Savarese, 1985)
- Dos elementos que integram os processos criativos, visando todos os que colaboram nesse processo e que Barba identificou como desordem, casualidade, tensões criadas entre forças divergentes, desorientação, caos, turbulência, coerência e simplicidade, confusão e com fusão.
- Do princípio de que, independentemente do percurso daquele que lida com artes ou dos resultados que atinge de maior ou menor nível, os procedimentos no qual se baseia o trabalho são humildes. (Barba, 2008)
- Da essência da troca e encontro.
- Da revalorização das tradições performativas e das manifestações espectaculares populares.

Leva-nos a concluir que cada “*não-performer*” vê potenciada a sua capacidade de comunicação através de um itinerário estruturado de experimentação e conhecimento das técnicas do actor e dos seus princípios; da imersão no universo não-quotidiano e do seu

processo; e da vivência da relação holística com o corpo, o espaço e o grupo. Este enriquecimento comunicativo tem como consequência um maior diálogo entre indivíduo e domínio público – a partir da margem onde cada um se coloca –, novas modalidades *embodied* de relacionamento, e um maior conhecimento de si e do seu universo interior.

Então, a grande diferença entre AT e TeS não se coloca na capacidade ou não de ser actor, mas no domínio de instrumentos teatrais que permitam a comunicação consigo, o grupo e a audiência, a partir da criatividade, do *embodiment*, da expressão. Compete ao operador de TeS descobrir quais as boas técnicas e estratégias que permitem aos não-actores em situação “aqui e agora” encontrar a congregação dentro da esfera não-quotidiana.

Em TeS, sugere-se a descoberta de ser *performer* pela forma desse sujeito particular se comportar em cena, num percurso que lhe é próprio, através da fusão entre o que representa uma tradição/ memória colectiva e a expressão enquanto pessoa, a partir do *ethos* do teatro, da “segunda natureza” e da presença/ energia e da comunicação com o outro. (Orioli, 2007)

Grotowsky e Barba oferecem duas vias que interessam à aplicação de TeS nos grupos: uma, em que a tónica do actor não se coloca na técnica, mas sim na descoberta do seu *ethos*; outra, em que o encontro desse *ethos* não deve ser em função da realização de uma obra, que nasce das expectativas artísticas do encenador, mas da realização de uma poética e de uma estética que nasce nas “reservas culturais” do grupo, que encontra o “bios” cénico do *performer*/ indivíduo, a energia ou presença do *performer*, constituindo-se uma das abordagens do *não-performer* e do grupo em TeS.

Todos estes factores emergem no universo performativo e estético que se constrói em conjunto: um espaço ficcional legitimado como espectáculo, tanto pelo *performer* como pela audiência. Espectáculo esse constituído de formas significativas para aqueles que dele participam. Nesta perspectiva, TeS pontua-se como expressão, formação e interacção de pessoas, grupos e comunidade.

#### 5.4.3 Ligações entre Dramaterapia e Teatro Social

Tanto em Teatro Social como em Dramaterapia, subsiste um conjunto de interesses comuns, mesmo que suportados por diferentes paradigmas, sendo que o crescimento e o enriquecimento do sujeito *não-performer* é uma constante nas duas abordagens.

Roger Grainger declara a esse propósito que:

“O verdadeiro teatro é efectivo na própria vida. Inicia uma viagem especial a um espaço sagrado – altera radicalmente a sua atitude perante a vida, afectando as suas perspectivas subjacentes perante as coisas. Desenvolve a sua espiritualidade, trazendo-a ao contacto com a vida. Um espectáculo pode fazer isso...”.

(Grainger, 2009: 234)

Do que se refere às abordagens, prolifera um conjunto de técnicas sobretudo exploradas com fins terapêuticos e que são amplamente utilizadas pela Dramaterapia. Algumas delas são adequadas a várias situações de TeS. Algumas destas técnicas são: Técnicas projectivas; Role Play; Utilização de Mitos e Lendas e exploração da sua carga simbólica; Exploração de rituais. No entanto, a pertinência da sua utilização em TeS nem sempre é pacífica.

Pitruzella avança com outros factores que, a nosso ver, suportam o interesse da abertura da área do TeS à Dramaterapia e vice-versa. Um, reside na relação entre o encenador e o actor com consequências imediatas na qualidade dessa relação, que envolve um novo olhar quanto à recolha de material humano, estético; outro, está associado à porosidade do processo<sup>147</sup> no que se refere à criação estética no que ela contém de intersecção entre as vivências individuais e a sua transfiguração cénica; um outro, na integração da afectividade como elemento agregador (aproximação) e identificador (a aceitação da diferença) que esta despoleta. Pitruzella (2009) realça que os benefícios da Dramaterapia nos encenadores podem ser variados, como seja o desenvolvimento da sensibilidade e de uma atitude empática com o grupo, expandindo os limites estéticos da *performance*; mas o que ele mais privilegia é a evolução da interioridade do encenador:

“Mais que tudo, poderá permitir aos encenadores alcançar maior consciência dos seus próprios sentimentos, assim desenvolvendo uma consciência renovada na sua relação com os actores, de forma a evitar forçá-los a um conformismo não crítico num projecto pré-concebido, evitando o risco de limitar a liberdade de cada um.”

(Pitruzella, 2009: 107)

## O Processo Simbólico

Uma influência positiva da prática da DMT em TeS é a ênfase atribuída ao processo simbólico latente nos contos, lendas e mitos e rituais. A DMT debruçou-se sobre como o processo simbólico é propiciador da transição entre o pressentido e o apropriado. Esta apropriação surge no encontro entre experiências passadas (memórias, “unfinished business”), vivências quotidianas (assumir de papéis sociais que se distanciam do *self*), ou de potenciais por realizar (efectivação de fantasias e capacidades). No espaço seguro promovido pelo universo ficcional, torna-se possível representar histórias de vida na mobilização da acção, dos sentidos, do corpo e da mente. O subtexto desloca-se do foco no personagem – como acontece no método de Stanislavski – para o subtexto do sujeito na sua relação com o personagem, por forma a contribuir para a reflexão sobre papéis, atitudes, comportamentos e relação com os outros. Realça-se a carga simbólica das situações desencadeadas entre personagens e os significados que esta carga possa evocar em cada um, numa panóplia de acções e representações.

O papel do dramaterapeuta na interpretação da metalinguagem e do subtexto é particularmente valorizado para o bom desenrolar do processo terapêutico, que tem algo em comum com a necessidade de desconstrução apontada em TeS.

Em Teatro Social torna-se um elemento estruturante esta criação de espaços seguros (Winnicott, 1975 e Schechner, 1989), onde o indivíduo se redescobre, transforma e põe em questão.

## Reconstrução de Papéis e *Empowerment*

A Dramaterapia canaliza a abordagem aos contos e lendas para a reconstrução de papéis que pode emergir durante a dramatização, ou a improvisação. Nesta perspectiva, o que decorre em cena não parte da análise do texto na sua relação com um personagem – como no teatro tradicional –, mas da exploração da narrativa na sua relação com o percurso individual (de re-presentação, experimentação da subpersonalidade). A criação do espaço liminal, a apropriação simbólica do texto facilita a ocorrência de significados particulares a cada indivíduo que são partilhados através da acção. TeS, em certas abordagens, mantém os mesmos princípios, mas desloca-se da dramatização entre pares para a sua tradução em espectáculo.

<sup>147</sup> Esta “porosidade” infligiria ao processo um efeito rizomático e saudavelmente “caótico” de tendência pós-modernista (Ryan, 2005).

## Audiência Não Anónima

Em TeS e no psicodrama de Moreno, nem o grupo de performers, nem a audiência são um conjunto de indivíduos anónimos e os conteúdos da *performance* devem ser significativos para ambos.

Segundo Moreno, a comunicação com a audiência faz com que esta pressinta a carga do percurso realizado através da qualidade da fisicalização, da espontaneidade e da entrega à acção. A ocorrência de *insight* e subsequente potenciação na reformulação de papéis são potenciadas pela relação que se estabelece entre *performer* e assistência. Em DMT, é na ocorrência do *insight* que se gera a transformação e o *empowerment* com sucesso.

Fica patente que, apesar das diferentes origens teóricas, o Teatro e a Dramaterapia têm abordagens idênticas, através da utilização do drama, da estrutura dramática, de processos específicos e do universo não-quotidiano que é criado; o drama é o veículo para atingir objectivos artísticos em Teatro e objectivos terapêuticos em Dramaterapia. Logo, a diferença não reside nas metodologias em si, mas na intenção com que estas são aplicadas, já que os objectivos a atingir são diferentes.

### 5.4.3.1 Algumas Diferenças com Dramaterapia

Para além das duas diferenças identificadas por Pitruzella entre Teatro e Dramaterapia, onde o primeiro favoreceria a concentração de energias na criação da *performance* e o segundo o enfoque no processo do indivíduo nesse percurso, gostaríamos de acrescentar ainda diferenças noutros campos:

- A Reflexão Final: Em teatro a reflexão e avaliação final incidem em cada um dos sujeitos, ou no grupo focalizando os elementos que favoreceram, ou bloquearam o processo de exploração criativa e dramática, num projecto comum: a análise visa o enriquecimento do *performer* dentro da dramaturgia. Em Dramaterapia essa avaliação/ reflexão debruça-se também sobre cada um dos sujeitos, ou sobre o grupo, mas centra-se nos contributos de desenvolvimento pessoal que podem advir do processo e exploração dramática e criativa como fonte de experiência individual: a análise visa o enriquecimento do sujeito.
- A Análise da Acção: no teatro contemporâneo, a análise da acção do actor/ personagem<sup>148</sup> afasta-se de uma abordagem “psicologizante” centrando-se na análise da acção em função

da “situação/ contradição/ reacção”.<sup>149</sup> Em Dramaterapia, a análise da acção do sujeito/ protagonista procura as causas psicológicas e sociológicas que estão na origem do “comportamento/ reacção”.

- A Dramaturgia: Em Teatro, a dramaturgia constrói-se a fim de criar 1) um código comum entre os actores, 2) entre os actores e a obra, 3) uma situação de comunicação com a audiência. Em Dramaterapia, a dramaturgia é em função das necessidades do grupo não implicando um código de conjunto, nem a comunicação com a audiência.
- Abordagem ao Personagem: Em teatro a desconstrução/ construção do personagem (onde o *self* pode estar directamente implicado) é em função da criação conjunta e da apresentação da obra. Em Dramaterapia, a criação do personagem é em função das necessidades do indivíduo.
- Elaboração Estética: Em teatro, a elaboração estética é central. Em Dramaterapia, a elaboração estética, a existir, é um complemento.
- Ligação Corpo- Mente: Em Teatro, o actor convoca corpo e mente dentro de um percurso de aprofundamento de técnicas e poéticas a fim de “contribuir para” e “participar na” dramaturgia: todos estes elementos buscam uma aproximação à obra. Em Dramaterapia, o percurso técnico e poético é dispensável, sendo que este percurso técnico é substituído pelo resgate e rentabilização de características dramáticas que envolvem também o corpo e a mente e que são inatas e espontâneas no indivíduo (e sem implicar esforço em alcançá-las).
- Códigos de Comunicação: Em Teatro, o percurso do actor permite o encontro de códigos de comunicação comuns de emissão, de interpretação, de percepção, com os outros intervenientes e a criação de uma *performance* conjugada em grupo. Em Dramaterapia, os códigos de comunicação variam de pessoa para pessoa e não existe a preocupação de conjugação no resultado em grupo.
- Natureza do Actor: Em Teatro, o percurso do actor encerra características que procuram alcançar a sua segunda natureza.<sup>154</sup> Promove-se a criatividade, a energia, a inteligência “de palco” (com a mobilização do espírito de síntese e de selecção) e as capacidades sensoriais

<sup>149</sup> Pavis, P. (1997), *Dictionnaire du Théâtre*. Paris: Lettres Sup.

<sup>148</sup> Com base na noção “distanciação” de Brecht, que não se confunde com a “distância”, de Landy, ou com a “Acção Física”, de Grotowsky, ou com outras noções e mecanismos teatrais presentes no teatro contemporâneo.

<sup>154</sup> Conceito de Barba e Savarese (1985).

e intuitivas, a fim de serem postas ao serviço de uma criação conjunta que transcende o conjunto, ou seja, que é mais do que a soma das contribuições das partes desse conjunto. Em Dramaterapia, procura-se alcançar a natureza do indivíduo. A aproximação à criatividade, à energia, à inteligência emocional e cognitiva, à intuição, às sensações e ao espírito de síntese é mobilizada em função das necessidades do indivíduo.

#### 5.4.4 Ligações entre Animação Teatral, Animação Sociocultural e Teatro Social

As leituras realizadas realçaram a emergência de uma corrente em Animação Teatral que se distancia da sua originária Animação Sociocultural. Na nova proposta, subsistem muitos factores em comum com TeS. Talvez por uma questão de tradução, em Itália a Animação corresponde a um movimento que é inspirador do Teatro Social. No entanto, em Espanha e França, aparece-nos como um movimento contemporâneo, que está neste momento a afirmar o seu terreno conceptual e operatório e que se confunde – no bom sentido – em muito com uma das correntes em TeS. Por isso, ao indicar diferenças e objectivos comuns, referimo-nos sobretudo à Animação Teatral em Itália e à Animação Sociocultural em Espanha.

Nomeadamente no que se refere à Animação Sociocultural, a sua etimologia sugere alguma proximidade com TeS, já que animação comporta a complementaridade entre as vertentes “anima”, que dá sentido e “animus”, que incita à acção (Ventosa, 2000).

Uma das origens de TeS reside na acção sociocultural (Pontremolli, 2005). Existem preocupações idênticas entre Animação Sociocultural e TeS, no que concerne a utilização de intervenção de carácter participatório, baseada na prática e não na teoria, de dinâmicas de grupos, de mobilização de populações afectadas económica e socialmente, nos princípios democráticos que tendem a melhorar as condições sociais para todos.

Tem a convicção que a esta melhoria deve estar subjacente o princípio da coesão comunitária e o usufruto de todos os tipos de produtos e serviços culturais. Vê a cultura indissociável dos factores sociais. Eventualmente, utiliza as técnicas de teatro para a prossecução dos seus objectivos, sobretudo naquilo que promove a criatividade e iniciativa dos grupos, a consciencialização da importância do empreendedorismo, o estímulo ao espírito grupo, da solidariedade.

A forma como delimita o campo e operacionaliza as suas acções é um contributo organizacional fundamental. Promove a organização de equipas de voluntariado não só como importante fonte de recursos humanos mas também como fonte de informação na potenciação do efeito multiplicador das iniciativas e a organização de grupos autóctones surgidos da mesma comunidade.<sup>155</sup>

##### 5.4.4.1 Algumas Diferenças com Animação Sociocultural

Em termos conceptuais, a Animação Sociocultural está alicerçada nas Ciências Sociais (Caride, 2006).

Apesar dos propósitos de actuação serem semelhantes aos de TeS, os paradigmas que regem os modelos operacionais resultantes diferem. Caride (*Ibid.*) esboça uma abordagem sistémica que garanta a diversidade teórico-prática nos domínios da responsabilidade inerente à intervenção “(políticas, institucionais, profissionais, voluntárias, etc.)”, do âmbito de actuação “(urbano, rural, infância, terceira idade, grupal e comunitário, turístico e recreativo, teatro e desporto, etc.)” e da ligação tanto aos organismos institucionais quanto à esfera pública (“formação académica, integração nas estruturas do poder, investigação e publicações, celebração de congressos e reuniões científicas, etc.”). Para a ocorrência do diálogo entre estes domínios, indica três modelos assentes em paradigmas cujo relevo constitui uma diferença com TeS. Esses paradigmas são os seguintes: o “Tecnológico Racional (a Animação como processo tecnológico-social de “engenharia/ democratização cultural”); o Simbólico-Interpretativo (a Animação como interacção social “desenvolvimento pessoal/ formação cultural”); o Crítico-Dialéctico (a Animação como prática sociopolítica alternativa “democracia cultural”) (*Ibid.*: 60).

Na Animação Sociocultural prevalece o feito sócio-comunitário sobre o teatral, implicando a utilização do teatro como instrumento de Educação Social dentro de um mesmo itinerário pedagógico (Ventosa, 2006).<sup>156</sup> Utiliza conceitos como o de desenvolvimento de comunidades, ou o que sobrevém da transição de “Cultura Democrática” para “Democracia Cultural”, que reforça a dicotomia entre difusão e

<sup>155</sup> Na identificação do centro de interesse que preside à intervenção, encontram-se também semelhanças: Béjan distingue a animação clássica, quando tem uma relação directa com a tradição, da animação de pesquisa, quando a actividade se centra nas necessidades e exigências do seu público, da animação criativa, quando tem a intenção de revelar os recursos expressivos de cada um e do grupo (Biot, 2006).

<sup>156</sup> Esta perspectiva parece enquadrar-se no cruzamento entre a primeira e a segunda categoria apontada por Béjan.

apresentação do espectáculo – presente na primeira –, e participação na criação do mesmo – que integra a segunda. Assiste-se à distinção entre processo e produto, com âmbitos e objectivos bem diferenciados e a utilização de técnicas específicas aplicadas em função de um programa que decorre da matriz que rege a acção sociocultural. O Teatro Social não busca a instrumentalização, mas a eficácia e o entretenimento, que pressupõem uma profunda articulação entre *performance*, Cultura e Antropologia Cultural. Nesta perspectiva, o que caracteriza também a acção é a vertente relacional e comunicativa entre indivíduos quando, na Animação Sociocultural, é a formativa do indivíduo.

Da herança dos movimentos do Teatro Moderno é retirada a valência do teatro enquanto instrumento de valores ideológicos e de construção social cuja hegemonia é fixada à partida. A vivência artística e estética é secundária, ou mesmo desvalorizada. Absorvem-se as suas técnicas com o intuito da experiência teatral provocar a “coesão” comunitária, a apreciação da herança cultural, a revitalização de um espírito comum a toda a comunidade, a redistribuição da gestão cultural e o mediatismo. Em TeS, em vez da coesão comunitária assente em características comuns surgem os conceitos de identidade, diferença e encontro: a tónica é colocada no esforço de incluir a diferença e só como consequência ocorre a coesão (Schininà, 2004a; Barba in Orioli 2007).

Em TeS, o objectivo da experiência teatral – mais artístico, social, ou pessoal – é estabelecido pelos participantes dos contextos em que TeS intervém e não pelos que orientam o processo ou por um programa anteriormente delineado. Os procedimentos e actividades são negociados em conjunto com o grupo. O percurso terá mais ou menos incidência na vivência artística, consoante os dados sociais e culturais encontrados.

Resumindo, as premissas de intervenção que garantem a Animação Sociocultural enquanto área afastam-se de TeS pela prevalência dos processos expressivos e grupais sobre os produtos artísticos; por não ver como fundamental a ampliação dos ciclos de impacto a partir das acções e dos espectáculos, nem a complementaridade entre ambos; por algum desconhecimento do contexto cultural e falha de inserção no meio de intervenção; pela acção através do teatro não ser atravessada pela ideia da transformação de *não-performers* em *performers*.

O tipo de avaliação que desenvolve das suas intervenções foca as relações que se estabeleceram dentro do grupo, do grupo para com o orientador e da assimilação dos conteúdos que constituíam a intervenção, baseada em dados quantitativos (ex: inquéritos, verificação da correspondência entre objectivos socioculturais e os resultados obtidos) e

qualitativos (ex: escrita de relatórios que testemunham a evolução do projecto), dentro da tradição académica apontada nas Ciências Sociais.

#### 5.4.5 Considerações sobre a Ligação entre o Estético e o Social

TeS distingue-se do teatro profissional por diferentes razões: no seu substrato e em termos éticos a tónica é a comunicação criativa e não o apuramento da linguagem estética e espectacular; não está incluído na estrutura socioeconómica da corrente de teatro comercial; quer estar próximo das populações e das suas realidades sociais; convoca a participação em palco de não-profissionais de teatro; procura tornar o espectáculo um momento receptivo à circulação de ideias, de alterações técnicas e de actualização de experiência mesmo após a sua apresentação.

A oposição entre o social e o artístico surge, em parte, pela imposição em apresentar resultados quantificados e palpáveis, em termos sociais e individuais, imposição essa que está apenas a uma perspectiva redutora da dimensão de TeS. Parte-se do pressuposto de que arte, estética e teatro – ao não serem explicitamente “úteis” e “produtivos” –, não preenchem objectivos políticos e sociais. A tendência para sobrepor o potencial instrumental do teatro ao seu potencial estético e artístico não contempla o facto de que, ao estratificar o seu universo, reduz a sua complexidade e amplitude.

Por outro lado, a partir dos postulados estabelecidos na Lógica do Teatro e no Poder do Teatro, ou da forte ligação existente entre eficácia e entretenimento (Schechner, 2006), sugerem que a resistência quanto à inclusão da vertente estética não advém de esta pôr em causa os conteúdos ou objectivos de TeS, mas porque “estética” está confusamente associada a uma corrente teatral que assenta quase exclusivamente nessa sua dimensão e que “apoia o”, “apoia-se no” e é “apoiada pelo” sistema dominante: não é a dimensão estética que está errada, mas a forma como por vezes é construída (se assente no teatro de representação por oposição ao de presença), por aquilo que nesse contexto valida (tem implícita uma ideologia conservadora) e promove (a hierarquia rígida na criação, a dramaturgia monocentrada e a distanciação entre criadores e público). Se o que fundamenta as declarações em entrevista a Schininà, sobre a emancipação de TeS do estético e do artístico, se referir à ruptura com modelos teatrais tradicionais, então a crítica é feita aos modelos e não ao estético e, então, o foco deve ser dirigido ao risco a que o TeS se expõe ao tentar encaixar-se numa corrente artística, ou a institucionalizar-se ou a industrializar-se.



A proposta de Thompson (2009) referindo-se ao processo “estetizante” do indivíduo contraria a tensão com a componente estética. Este autor afirma que a beleza, a alegria, o prazer, o movimento, a poética, a emoção que integram a performance, satisfazem em grande medida a necessidade do espectador, de retorno à sua própria intimidade e, simultaneamente, à necessidade de se ultrapassar a si próprio em direcção a um olhar mais abrangente. Desta nova direcção nasce uma fenda através da qual o “espectador” se sente afectado pelo que não constitui a sua realidade imediata ou ainda – acrescentamos nós a partir do conceito de Maria Lugones – amplia a sua capacidade de amar. Essa presença de elementos estéticos – bem como a deslocação de sentimentos de “desalento” para os de “celebração” - é benéfica tanto para o operador - pela sensação de responsabilidade ser contaminada pela de prazer e menos centrada em si - como para o participante, já que a acção é protectora ao estabelecer ligações com a celebração e a festividade, que dão oportunidade à pessoa de manifestar a sua capacidade de cantar, alegrar-se e entrever possíveis; como para o espectador que, espera-se, sairá contagiado. Neste prisma o Teatro de Arte encerra aspectos sociais e o TeS integra componentes estéticas.

O processo e a *performance* que conhecem um maior ou um menor sucesso junto dos participantes e da audiência, não advêm de ser mais artístico ou mais social; o sucesso de pende de variadíssimos factores como seja a pertinência do espectáculo naquele local e naquele momento, que afinidades mobilizou, a que expectativas correspondeu; como dizia Thompson em entrevista, uma mesma *performance* resultante do processo de TeS, apresentada num local tradicional de espectáculos para um público geral ou numa prisão a reclusos, afecta as duas audiências de forma diferente, apesar do conteúdo ser idêntico.

A dialéctica dramática faz do teatro a arte mais próxima da vida; mas também aquela que via paradoxo forçosamente tem de se afastar dela. Não é somente condensação da vida, já que não é reduzível a um significado: ao contrário, amplia-se na presença simultânea de vários significados, várias poéticas e vários contrastes. O Teatro Social tem a possibilidade de resgatar muito do saber prático e teórico do movimento do Teatro Experimental que sustenta a compreensão de fenómenos adjacentes aos processos criativos da pessoa/*performer*/ actor enquanto ser social e cultural. Desta compreensão sai enriquecida a composição do “*performance text*” específica a cada grupo e a elaboração de uma “obra aberta”. Pode-se afirmar que, no contexto de TeS, não fazem sentido questões como a qualidade artística da *performance*, quem pode ser considerado artista, quem pode ser considerado actor/*performer* ou se é possível criar uma dimensão estética sem o domínio da

técnica de actor. Seja pelo que é revelado na escala de Kirby, seja pela intersecção entre ritual e estética apontada em Schechner, seja pelo argumento de que quem valida o evento como sendo obra artística são os *performers* e a audiência ou ainda pela possibilidade de jogar com o quotidiano ao serviço da arte sem a obrigatoriedade de se encerrar no que se convencionou ser um objecto artístico, o que impera é a vontade do não-performer se ensaiar enquanto performer, dentro do que são as “boas práticas” e o “bom teatro” de TeS onde: “As pessoas podem não ter mudado o mundo, mas podem ter mudado os seus mundos.” (Christine Mahy em entrevista).

#### 5.4.6 Considerações sobre a Afirmação da Identidade de TeS na Correlação com Outras Áreas

Tal como afirmam alguns investigadores (Thompson, 2008; Vieites, 2000b; Nicholson, 2005), por vezes a procura do que caracteriza uma disciplina não se deve restringir à sua base conceptual, mas deve incluir as estratégias que encontra a fim de corresponder melhor às necessidades do contexto onde se move. Quer dizer que, consoante a diversidade de correntes dentro de uma mesma área, ou dependendo da forma como a teoria dessa área é aplicada, uma determinada disciplina pode transitar da sua delimitação inicial para um território limítrofe devido à porosidade interdisciplinar (quando não transdisciplinar) imposta pela acção. Esta porosidade releva do desenho, da operacionalização e da avaliação que se estabelece em função das realizações práticas e não apenas do discurso teórico que as sustenta.<sup>157</sup>

TeS congrega uma pluralidade de funções – artística, social, criativa, cultural, política, pedagógica, terapêutica, investigativa – que são complementares àquelas que uma disciplina específica tenta preencher, disciplina essa assente em paradigmas, metodologias e estratégias que lhe são próprias. Por isso mesmo, pode-se afirmar que a diversidade das suas práticas emerge da intersecção entre as suas funções e estratégias de intervenção e as de cada uma das disciplinas das quais se inspira.

Pode-se afirmar que as principais diferenças entre TeS e as várias áreas de onde retirou contributos residem no paradigma que informa a sua prática e na prática que vai informando e formando esse paradigma. No entanto, o seu *ethos* decorre também da complementaridade com as áreas limítrofes que inspiraram a sua emergência.

<sup>157</sup> A título de exemplo, surge a DMT que, na perspectiva de Jennings, pode também ser incluída em TeS; no entanto, como veremos, possui um campo teórico que, ao identificá-la, a distingue de TeS.

Assim, algumas das características identificadoras assentam em que TeS não procura a assimilação de conteúdos de forma reflexiva; os novos significados que emergem das intervenções nascem de um percurso *embodied*, pessoal, impregnado pelas características individuais e experiências de vida de cada um. Problematisa, desconstrói e aponta mais do que transmite conteúdos. O indivíduo é o centro da acção mais do que a acção em prol de ideais políticos e comunitários em grande escala que tendem a homogeneizar as escolhas. A presença de conceitos de origem política, de justiça social e defesa de minorias sobrevém do terreno performativo e cultural desse “aqui e agora”, centrada nos indivíduos que compõem o grupo e não numa hegemonia fixada anteriormente. As várias manifestações artísticas, que resultam do e com o grupo, valorizam o universo extra-quotidiano e teatral na sua relação com o estético, com o relacional e com o quotidiano. As actividades a desenvolver são do âmbito performativo, com várias referências nos géneros dramaturgícos ocidentais e aberta a outros pertencentes ao teatro e *performance*. Esbate-se a diferenciação entre finalidade e meio. A apresentação do produto ou *performance* é uma das principais etapas da intervenção. A apropriação por parte dos participantes da lógica do teatro, que está subjacente ao processo que originou a *performance*, é simultaneamente um meio e uma finalidade de todo o percurso. O TeS reclama a actividade de criação (“de” comunidade”), de produção (“com” a comunidade) e de difusão (“para” a comunidade).<sup>158</sup>

Da mesma forma que a complexidade do conceito de TeS deu lugar à polaridade de perspectivas, a complementaridade das suas componentes abre espaço à sua integração. Julgamos que o ponto de encontro entre o teatro e o social é a dimensão performativa, estética e de eficácia social. Nelas estão contidas todas as outras ópticas em estado de “suspensão” – alertas ao ponto de viragem ou ruptura que reclamem o seu protagonismo – e não de “imposição” – que se traduziria no alerta ao protagonismo sem atender à ruptura ou ponto de viragem.

## 5.5 Orientações para Identificação de Objectivos e Indicadores de Sucesso da Intervenção TeS

Em função do acima exposto e a fim de agilizar a intervenção no terreno, identificou-se um conjunto de objectivos gerais para a prossecução do laboratório com base numa Dramaturgia da Comunidade:

- a) Objectivos no Indivíduo
  - Desenvolver a criatividade, a dimensão artística e a capacidade crítica.
  - Reconstruir o papel dentro do grupo e nos diferentes ciclos sociais.
  - Promover a noção de identidade cultural.
  - Desenvolver potencialidades comunicativas latentes.
  - Estimular a vontade de agir e o sentimento de segurança e auto-confiança na acção.
- b) Objectivos no Grupo
  - Transformar não-*performers* em *performers* criando e exibindo uma *performance*.
  - Construir o coro elaborando uma relação estética entre as pessoas e entre as pessoas e o criar.
  - Identificar e transportar actos significativos de cultura.
  - Transpor fronteiras de representação social: trabalhar o impacto de um grupo dentro da comunidade.
  - Esboçar vertente estética e extra-quotidiana particular, que caracteriza o grupo.
- c) Objectivos Artístico-Performativos
  - Criar um universo extra-quotidiano, com características teatrais e performativas próprias.
  - Percepcionar o teatro e a *performance* como espaço sensorial, estético, de relação e comunicação, na complementaridade do Poder do Teatro e da Lógica do Teatro.
  - Encontrar no universo extra-quotidiano um território seguro de exploração, tentativa por erro, integração do acidente, do inesperado e do imprevisível.
  - Desenvolver uma abordagem *embodied* e através da acção.
  - Construir o programa de intervenção de Teatro Social com base num arsenal de conhecimentos antropológicos, sociológicos, teatrais e eventualmente psicológicos.
  - Lidar com a diferença, a troca e o encontro em termos positivos.
- d) Objectivos Político-Sociais
  - Colaborar com uma relação funcional entre indivíduo, comunidade e a sociedade.
  - Promover a participação e a inclusão com um espírito crítico e de acção política.
  - Contribuir para que a voz do grupo seja ouvida.

<sup>158</sup> Esta utopia inspirou-se na carta de princípios elaborada por Walter Benjamin (Bernardi, 2004).

- Incentivar a desconstrução.

Evitando a dependência de uma abordagem quantitativa e de uma análise com base em parâmetros de medição, que pode resultar numa visão redutora do processo – já explanada no Capítulo de Metodologia com base em diferentes investigadores (Hughes, 2006; Thompson, 2008; Finley 2005; Guba e Lincoln, 2005; Richardson e St Pierre, 2005; Tedlock 2005, Hernandez, 2008; Conquergood, 1982), julgou-se que seria um contributo, para evitar esse enfiamento, o desenvolvimento da monitorização das sessões do laboratório de Dramaturgia da Comunidade através da elaboração de uma listagem de “Indicadores de Sucesso em Teatro Social” entroncados nos instrumentos de observação apontados por esses autores e que acolhem uma análise mais subjectiva, como seja a desenvolvida no Diário de Campo ou nos Testemunhos. Essa listagem serve de orientação e não deve ser confundida com a tradicional “check list” que limitaria a observação. Os Indicadores que se enunciam de seguida foram elaborados com base nos autores acima enunciados, nas entrevistas realizadas a Schininà, Plastow e Thompson e na Revisão de Literatura de Barba (2008), Orioli (2007), Epskamp (2006), Ventosa (2006) e Vieites (2000<sup>a</sup>).

### **Listagem de Indicadores de Sucesso em Teatro Social**

#### **Indicadores de Nível Individual**

- Participação: tomadas de decisão cruciais durante o processo.
- Expansão da visão/ afirmação pessoal.
- Crescimento da compreensão e da identificação cultural.
- Fortalecimento da “voz”: participação no diálogo ou quebra de formas do discurso dominante.
- Reconstrução de papéis nos diferentes ciclos.
- Sentimento de responsabilidade como participante no projecto.
- Grau de apropriação de recursos (imateriais e materiais).
- Predisposição para estabelecer novas relações.
- Predisposição para a troca e encontro.
- Capacidade de cooperar com a mudança.
- Conquista de posições na comunidade (ou na sociedade em geral).

#### **Indicadores de Nível Grupo**

- Comunicação: grau de diálogo, número de contributos, número de propostas.
- Confiança: evolução entre inibição e desinibição, entrega.
- Identidade grupal: grau de clareza de objectivos; grau de unificação de objectivos.
- Assiduidade: pontualidade e ausências.
- Gratificação: correspondência de expectativas no início, durante e no final do processo.
- Organização: nível de distribuição de tarefas; nível de cumprimento de tarefas.
- Abertura e evolução do grupo, em termos culturais, comunitários e político-sociais.
- Continuação de iniciativas semelhantes.
- Grau de relação, troca e encontro entre os elementos do grupo: reacção a propostas, valores, comportamentos e atitudes.
- Outros indicadores.

#### **Indicadores do Nível Criativo e Performativo**

- Ritmo de trabalho: relação entre volume de trabalho e tempo despendido.
- Envolvimento: grau de entusiasmo, aplicação (dedicação), prazer e diversão no desenvolvimento da tarefa.
- Qualidade da Entrega: evolução na execução das propostas desde estereótipo, a imitação, a criatividade.
- Energia: grau de dinamismo e ocorrência de geradores.
- Volume de trabalho: quantidade de trabalho realizado, comparativamente.
- Grau de cumprimento: relacionado com os objectivos.
- Criatividade: número de ideias, propostas, apropriações, adaptações e propostas originais.
- Aplicação de técnicas: grau e fluidez de transferência dos conteúdos no processo e na *performance*.
- Grau de clivagem na transição processo/ produto.
- Grau de composição da *performance*: reflexo (actos significativos) do grupo na “narrativa” (no conceito de Brecht), diversidade de linguagens, espaço à expressividade, nível de energia e de presença individual e de grupo.
- Grau de execução da *performance*: ficcional, estética e técnica.
- Grau de comunicação da *performance*.
- Grau de complexidade contido no processo, incluindo elementos de caos.

- Existência de relação, troca e encontro entre grupos.
- Outros indicadores.

### Indicadores de Nível Político-Social

- Aumento do número de actividades de formação e sensibilização nesta área associadas ao aumento do número de participantes (workshops, bailes, etc.).
- Transferência da lógica da acção (relação, comunicação, troca e encontro) em iniciativas complementares tomadas pelos participantes. (Actividades de acção comunitária, actividades culturais, etc.)
- Efeito multiplicador (transferências) com emergência de novas iniciativas em modelos performativos e participatórios.
- Reprodução de *performances* dentro de modelos com “estruturas flexíveis”.
- Ampliação de ciclos de audiência: audiência escolhida, audiência institucional, audiência comunitária, audiência mediática, outras (órgãos de decisão e políticos, festivais, intercâmbios, etc.).
- Aumento da diversidade de audiências.
- Aumento do número de audiência.
- Aumento da participação em associações e órgãos comunitários e de decisão política e social existentes.
- Crescimento da capacidade de mudança de órgãos políticos, de decisão ou organizacionais existentes.
- Aumento do nível de auto-organização sustentável.
- Aumento e participação em acções de transformação social que impliquem a melhoria das condições de vida de grupos marginalizados ou disprivilegiados.
- Aumento da prática da cidadania.

Tendo em conta o eixo orientador sistematizado nos Objectivos e Indicadores de Sucesso, que decorrem da Revisão de Literatura e da Análise das Entrevistas, criou-se uma base sobre a qual se operacionalizou o projecto “Caleidoscópio”, no desenvolvimento do laboratório de Dramaturgia da Comunidade, que se passa a relatar na Parte 2 deste Capítulo.

## Parte 2. A Intervenção no Terreno

A intervenção “Caleidoscópio” contou com a participação de onze elementos de uma turma do 12º ano de escolaridade do Curso de Humanidades. Teve a duração de 15 sessões de 1h30m cada, incluindo a *performance*. Realizou-se mais uma sessão para o preenchimento do questionário e outras pontuais para a recolha de testemunhos.

As idades variavam entre os 15 e os 16 anos, sendo dois elementos do sexo masculino e nove do sexo feminino. Um desses elementos apresentava necessidades educativas especiais.<sup>159</sup> Esta foi a segunda iniciativa desenvolvida com este grupo, na disciplina de Área de Projecto, com o mesmo professor.<sup>160</sup> O tema foi a Cidadania, desde logo bem aceite pelo professor da referida turma.

A investigadora fez a apresentação da proposta ao grupo no sentido de explorar a “construção teatral”, já que alguns elementos tinham manifestado interesse em realizar algo mais assente no “teatro e numa peça” e menos na “improvisação”. Essa apresentação de proposta foi realizada ainda antes do término das aulas do 1º período.<sup>161</sup> A adesão foi total, ou seja, mantiveram-se exactamente os mesmos elementos que anteriormente, o que, em termos de coesão de grupo e de caminho percorrido, foi positivo.

Em termos operacionais, a intervenção pretendia desenvolver um laboratório teatral que fosse ao encontro de expectativas individuais e grupais, tanto em termos estéticos, como comunicacionais; que integrasse valores culturais e *performances* significativos (musicalidade da palavra, expressões); que esse laboratório culminasse com a apresentação de uma *performance*; que durante o processo se assistisse ao aumentar do nível de envolvimento, criatividade e energia em pequenas acções; que a instituição e os seus elementos adquirissem novas perspectivas do grupo e este da instituição. O ponto de partida foi o tema “Diferentes olhares, histórias diferentes” associado ao tema “Cidadania” na disciplina de Área de Projecto. Em termos de estratégias que favorecessem a gestão do processo e do grupo procurou-se que:

- O processo acompanhasse a pulsão e o ritmo do grupo e que este acompanhasse o processo.

<sup>159</sup> Este elemento é portador de paralisia cerebral-diplegia atáxica com componente atetósica.

<sup>160</sup> A primeira iniciativa, com o projecto “Amizades Coloridas”, teve por tema a Sexualidade e foi desenvolvida durante 13 sessões de 1h30 cada; o espectáculo que colmatou o projecto denominou-se “Sexualidades”.

<sup>161</sup> Mais especificamente, o projecto de intervenção “Caleidoscópio” foi proposto pouco tempo após a *performance* “Sexualidades”.

- A construção de pontes traduzisse as expectativas do grupo e da instituição.
- A operacionalização criasse condições humanas e logísticas para a sustentabilidade da continuação do programa.
- A emergência de novos códigos de comunicação fosse identificada e reconhecida.

## 5.6 Resultados do Diário de Campo

O Diário de Campo contém o registo das observações relacionadas com a contextualização da instituição e seus representantes e do grupo; os elementos constitutivos do processo de construção de *performance* de Teatro Social e de Dramaturgia da Comunidade; as condições que promoveram os espaços e ambientes para a ocorrência da criatividade, de significados, de *insights* e da coexistência entre eficácia e entretenimento, do social e do estético; o apontamento de factores e dinâmicas de origem cultural que se reflectiram no projecto; as táticas e actividades que se seleccionaram para o desenvolvimento do laboratório como sendo as mais adequadas a um universo não quotidiano; as alterações de trajectória ou adaptação dos conteúdos do plano ao grupo; as mudanças com origem em situações subjacentes ao laboratório e à *performance*; apontamentos sobre a instituição, os seus representantes, os seus beneficiários.

Para a escrita das observações de cada sessão no Diário de Campo seguiu-se como esquema a descrição em: Tónica; Estrutura para o desenvolvimento da sessão; Como foi; Curtas. Em algumas sessões foi acrescentado: Porquê; Possibilidades; Falta; Constatações. Seguiu-se também as orientações de Thompson (2008) no que concerne à narrativa de carácter etnográfico sobre a prática em Teatro Aplicado, que ao implicar a ética do conhecimento e da observação, se desenvolve num “acto de equilíbrio” entre o óptico e o epistémico, o evocativo e o explanatório e entre o relativismo e o absolutismo que presidem a algumas das situações vivenciadas.

Foram inventados nomes para os participantes. A abreviatura utilizada para Diário de Campo foi DC.

Com base nos registos do Diário de Campo, e de uma análise com enfoque no processo desenvolvido (condições à partida, estratégias, dúvidas e critérios), identificaram-se os principais temas que relacionava a prática desenvolvida com Teatro Social e posteriormente retiraram-se as seguintes categorias: Artístico, Liminal e Estético (ArtEst); Comunicação e Ritual (ComRi); Condicionamentos Obstruções (CondOb); Coro (Cor); Cultura e Identidade (Iden); Desordenamentos (Desor); Dramaturgia (Dram); Eficácia Individual e Social (EfIS); Entretenimento (Entr); Evocativo (Evoc); Inovações (Inov); Instituição e Elementos (InstEl); Momentos e Tensões (MomRi); Pontes e Diferenças (PonDif); Produto e Processo (Proc); Táticas e Intenções (TaInt); Visões do Teatro (VisT);

Os grandes temas que emergiram da categorização e que são do âmbito TeS foram os seguintes: a) Factores Éticos e Políticos; b) O Grupo; c) Contexto Cultural; d) O Laboratório, a Dramaturgia da Comunidade e a *Performance*.<sup>162</sup>

Para a ilação das diferentes categorias contidas no Diário de Campo, foi utilizado o programa de computador NVivo8, e os procedimentos de elacção de categorias já anteriormente referenciados no capítulo “Entrevistas a Teórico-Práticos de Referência”, que, por sua vez, segue a lógica estruturante apresentada no capítulo Metodologia.

Por fim, dividiu-se o texto numa 1ª parte, “Análise”, e numa 2ª parte, “Resultados”.

Em anexo, encontra-se a descrição completa da intervenção e do Diário de Campo.

## 1ª Parte – Análise

Encontraram-se as seguintes rubricas para esquematização dos dados decorrentes da utilização do NVivo8:

- Características gerais de cada um dos grandes temas.
- Identificação de elementos bloqueadores à progressão dos objectivos da intervenção.<sup>164</sup>
- Desconstrução de pressupostos.
- Identificação de elementos geradores.<sup>166</sup>

### 5.6.1 Factores Éticos e Políticos

#### Características da Instituição e do seu Representante:

- Apoio da Instituição e dos seus elementos em aspectos essenciais à operacionalização do projecto.
- Simplificação de meios burocráticos na aprovação do projecto de intervenção em Teatro Social.
- Fácil disponibilização de recursos materiais e humanos existentes.

<sup>162</sup> Em termos individuais, são fornecidas algumas constatações mais consistentes no questionário e na recolha de testemunhos; as observações contempladas no Diário de Campo não fornecem, a nosso ver, uma base de dados satisfatória.

<sup>164</sup> Bloqueios apontam situações ou características que dificultaram ou impediram o desenvolvimento do processo em direcção aos objectivos gerais.

<sup>166</sup> Elementos geradores apontam situações ou características que favoreceram o desenvolvimento do processo em direcção aos objectivos gerais.

- Colaboração do professor para o desenvolvimento das sessões nos moldes de Teatro Social.
- Perspectiva do professor sobre o grupo em termos escolares: a generalidade apresenta limitações no aproveitamento escolar, na concentração, na sistematização, na oralidade e sem particular interesse no Estudo.
- Perspectiva do professor sobre o grupo em termos pessoais: afável, pacífico e bem-disposto. E ainda que, grande parte dos elementos demonstram falta de segurança, timidez e imaturidade, o que poderá corresponder a falta de auto-estima.

#### Elementos Bloqueadores à Construção de Pontes: Instituição/ Grupo

- Existência de pressupostos sobre as capacidades performativas do grupo devido à falta de espaços para a sua manifestação dentro da estrutura institucional. (DC InstEI 3)
- Existência de ideias pré-concebidas de algumas pessoas com origem no Conselho de Odemira para com os “de fora” (ou com origem cidadina, ou noutros pontos do país).
- Apesar da boa intenção em estimular os alunos, a incitação à acção durante o laboratório, por parte do professor, nos moldes convencionais da hierarquia professor/ aluno. (DC InstEI 6)
- Dificuldade do professor em reconhecer a figura de operadora de TeS – e todo o tipo de relacionamento que esse papel pressupõe – em vez de professora.
- Desconhecimento das normas de construção e de comportamentos específicos ao espaço liminal – bem como da sua fragilidade.
- Dificuldade na diferenciação da filosofia e procedimentos da escola e da filosofia e procedimentos de TeS, pela existência de princípios e objectivos comuns à Escola e a TeS, com origem no tema da Cidadania. (DC CondOb 40)
- As notas atribuídas no final do 3º Período com base em critérios que, segundo a opinião dos alunos, não reflectiam a prática nem o envolvimento patentes no laboratório.
- O desenvolvimento do Laboratório estar estreitamente associado ao desenvolvimento e regras da disciplina da escola de “Área de Projecto”.

### **Desconstrução de Pressupostos**

- Já que o projecto estava à partida bem definido em termos organizacionais, de objectivos e de resultados esperados, não era suposto o professor conhecer, à partida, os princípios que presidiam ao desenvolvimento das sessões de Teatro Social.
- Não era suposto o professor conhecer a amplitude das consequências inerentes à confusão de papéis entre “operadora” e “professora”. A operadora também não antecipou a ocorrência de tal confusão e não esclareceu o professor a esse respeito.

### **Elementos Geradores de Pontes Grupo/ Professor (potencialidades)**

- Existência de momentos concretos que favorecem a participação de todos de forma equitativa (“top down”): participação activa do professor e do grupo nos mesmos jogos.
- Existência de aspectos construtivos de comunalidades de acção entre o professor e o grupo: receptividade ao desenvolvimento de abordagens inovadoras; receptividade ao entretenimento, criatividade e imaginação; interesse de todos em relação ao mesmo tema. (DC InstEl 2)
- Existência de aspectos construtivos de uma relação mais saudável com base em afinidades entre o grupo e diferentes ciclos, que tendem a “humanizar o papel” e esbater o “estereótipo do papel”: proximidade no local de habitação; encontro entre professores, agentes escolares e alunos em actividades fora do espaço escolar (Festas de Ano Novo; Festivais de Música; ida à praia durante férias de Verão, entre outros); filhos de professores integram o grupo; convívio fora do espaço escolar entre elementos do grupo e filhos de professores ou de agentes escolares.
- Convite espontâneo dos alunos ao professor para a sua participação activa. (DC PonDif 6)
- Ambiente descontraído entre professor e alunos, mesmo em situações em que o primeiro manifestou maior envolvimento nos jogos.
- Confiança do professor no processo, depositada *a posteriori*, apesar do não conhecimento dos seus conteúdos, do risco que envolvia e do desvio aos hábitos e normas escolares. (DC InstEl 11)
- Visão positiva do professor em relação ao grupo, apesar das limitações apontadas.
- Visão positiva do grupo em relação ao professor (“bom professor”), apesar da referência ao seu carácter demasiado exigente.

### **5.6.2 O Grupo**

#### **Características do Grupo**

- O contacto entre a maior parte dos elementos só acontece durante o período escolar. Utilização da internet e das redes sociais para comunicar fora da escola.
- Necessidade de falar muito entre si durante a sessão, procuram o convívio.
- Desinteresse na comunicação oral sem apelo ao gestual: a forma como se comunica e a meta-comunicação são factores importantes e valorizados. (DC Ident 10)

#### **Elementos Bloqueadores à Emergência do Coro**

- Inicialmente as propostas são avançadas quase exclusivamente por dois dos elementos.
- Desinteresse, timidez, ou insegurança na acção e em formular opiniões. Pouca iniciativa, alguma passividade. Alguma falta de auto-estima. (DC Const 4, Cor 24, Proc 20)
- Instabilidade no grau de envolvimento. (DC Const 5, CondOb 15)
- A maior parte dos elementos não se acha criativa. (DC CondOb 13)
- Os silêncios, a neutralidade, a passividade, a não emissão de opinião.
- Se, em termos individuais, o subtrair-se à verbalização de opiniões (“ter voz”) resulta de se rever naquela formulada como sendo vontade do grupo (quase sempre através “da voz” dos mesmos elementos), ou se deriva da anulação da sua vontade própria.
- A recusa à inclusão de um dos elementos com óbvias dificuldades motoras com sequelas de ordem psicológica e comportamental.<sup>167</sup> (DC Cor 9, Cor 9)
- A tendência para se fecharem nos mesmos subgrupos.

#### **Desconstrução de Pressupostos**

- Não conseguir verbalizar determinada ideia não significa que não a entendam. (DC Const 12).
- Não emitir uma opinião não significa que não a tenham, ou que não possuam voz própria, mas que não se sentem à vontade, ou que ainda não identificaram “a sua voz”, ou que não encontram o espaço para o fazer.

---

<sup>167</sup> Em conversa com alguns dos elementos, foi dito que não existiu qualquer iniciativa especial para a sensibilização da turma à vinda de alguém com tantas dificuldades e com tanta necessidade de ser acolhida de forma “diferente”.

- Os silêncios não procedem de falta de à vontade na minha presença. (DC PonDif 2)

### **Elementos Geradores da Emergência do Coro (potencialidades)**

- Fácil adesão às propostas uns dos outros.
- Manifestação frequente de sinais de simpatia, generosidade e reciprocidade. (PonDif 5)
- Facilidade em criar uma atmosfera de boa disposição. (DC Ident 3, Ident 5)
- Sentido de humor, facilidade em fazer trocadilhos, brincadeiras, interagir nos seus próprios moldes.
- Sensibilidade à linguagem corporal em acção. (DC Ident 10)
- Aceitação razoável da diferença, sobretudo desde que haja sinais de vontade de integração, de negociação e de interiorização do que são consideradas as normas da “boa convivência”. (DC PonDif 4)
- Existência de contacto físico – apesar de fugidio – no quotidiano. (DC Proc 15)
- Formulação de avaliações assertivas quando bastante estimulados. (DC Dram 1)

## **5.6.3 Contexto Cultural**

### **Características do Contexto**

- Contexto rural.
- Existência de manifestações espectaculares e grupos variados: festas, bailes, Carnaval, Marchas, Mastros, espectáculos com grupos corais ou musicais, desgarradas, festas com espectáculos da produção dos professores nas escolas de jardins-de-infância e primeiro ciclo, entre outros.
- Acontecimentos e jogos que promovem o encontro, com prevalência da presença ou usufruto dos elementos masculinos: futebol, malha, matança do porco, caça, pesca, entre outros.
- Tradições que promovem o sentimento de identidade cultural: gastronomia, vinho, medicina alternativa, poemas de raiz popular, entre outras.
- Pouco acesso a produtos de elite artística variados, ou seja, fraco acesso à democracia cultural.
- Início de produção de festivais e outros eventos em que um dos grupos alvo são os jovens: Festival do Sudoeste, Concurso de Bandas, Festival de Jazz.

- Fácil acesso a outras formas de divulgação de produtos artísticos (música, filmes, entre outros), através da internet.
- Existência de equipamento cultural, medianamente activo: dois cine-teatros, cinema ambulante, palcos amovíveis, pequenas salas em Sociedades Recreativas (por vezes denominadas de “Centros Culturais”) ou em Centros de Dia (antigas “Casas do Povo”), discotecas e bares.

### **Elementos Bloqueadores Relacionados com o Contexto Cultural**

- Com excepção de um elemento, consideram que o teatro é a partir de um texto onde os elementos visuais são apêndices para a valorização do conteúdo literário. (DC Ident 8, VisT 8)
- Com excepção de um elemento, remetem a carga simbólica ao texto e não à totalidade da obra: a representação é literal, naturalista. Fazem referência à construção do personagem e à criatividade. (DC VisT 8)
- A perspectiva de teatro não inclui improvisação, jogo teatral, fisicalidade, comunicação, contacto.
- A noção de cultura está associada aquela de manifestações culturais de elite (ópera, teatro, bailado, entre outras).
- Não reconhecem como sendo “cultura” o património imaterial local, ou outras manifestações espectaculares e hábitos locais.
- Não reconhecem como integrando a “sua cultura”, influências culturais de origem internacional.

### **Desconstrução de Pressupostos**

- Não terem acesso a um tipo de cultura dominante não é sinónimo de não possuírem cultura, mas simplesmente de não serem alvo de democracia cultural.
- A ausência de perspectiva de identidade cultural, pode advir de não se debruçarem sobre o que se constitui como “cultura”, ou como a “sua cultura” e não de falta de perspicácia. (DC Ident 2)
- Alguma resistência em serem associados ao “local”, pode estar associado a não quererem ser encaixados no que consideram uma visão estereotipada das “pessoas da cidade” sobre os jovens que habitam meios rurais.



- Preferem estar “do lado” de um tipo de imagem da cultura dominante mais contemporânea ditada pela globalização, – que assegura o afastamento do estereótipo do “rural” –, por oposição à imagem do “rural”, que consideram “ultrapassada”.
- O falar muito em vez de apenas ser sinónimo de dispersão pode corresponder a hábitos de convívio, formas de estar, tempos de troca de histórias e de actualização de acontecimentos, que estão mais presentes nas sociedades rurais e entre jovens. Estas características não são valorizadas pelas sociedades urbanas e pelos adultos.

#### **Elementos Geradores de Apoio em Contexto Cultural**

- A experiência anterior em teatro na disciplina de Português deixou marcas positivas.
- Um dos elementos tem uma perspectiva de teatro mais abrangente do jogo teatral e da expressão dramática.
- Revêem-se, apreciam e participam em algumas das manifestações performativas ou culturais locais e associam-nas à “cultura do território” (ex.: os “bailinhos”, festas, entre outras). No entanto, não a denominam “sua cultura”.
- Apreciam e valorizam características locais, como sejam expressões verbais, “personagens tipo” (ex.: as comadres), cozinha tradicional e sotaque.
- Revêem-se noutros tipos de manifestações culturais contemporâneas – não apenas as de elite – de origem nacional e internacional (ex.: Festival do Sudoeste). No entanto, não as reconhecem como cultura.

#### **5.6.4. O Laboratório, a Dramaturgia da Comunidade e a *Performance***

##### **Características do Laboratório de Dramaturgia da Comunidade**

- Actividades realizadas de estímulo à participação, autoria e criatividade do grupo.
- Intencionalidade e alteração de trajetórias diante de constatações sobre a dinâmica e interesse do grupo. (DC Dram 2, Dram 4 TaInt 15, TaInt 19, TaInt 20, TaInt 25)
- Diversidade de alternativas estéticas e de jogo avançadas. (DC Dram 6, Dram 7)
- Equilíbrio entre momentos de pressão em ir mais longe e de reconhecimento de limites (DC Dram 5)
- Recolha de ideias, acções e manifestações de meta-comunicação que integraram o guião. (DC Proc 5, Proc 6, Proc 16, Proc 18, Proc 26, Proc 33)

- Actividades de envolvimento do grupo na apropriação do espaço do universo ficcional e do projecto. (DC Cor 22, Entr 3, Entr 6, Entr 7, Proc 36)
- Constituição de uma *performance* significativa para os elementos que a compõem. (DC Ident 11, Proc 29, Proc 40)
- O produto final pretender ser um reflexo fiel do equilíbrio entre a implicação, os potenciais e os formatos significativos do e para o grupo, e os factores de insegurança, de défice de democracia cultural, inexperiência, visão desfocada, ou outras limitações.

#### **Elementos Bloqueadores ao Desenvolvimento do Laboratório de Dramaturgia da Comunidade**

- Alguma resistência – cortês – em aderir às propostas apresentadas.
- Envolvimento difícil e instável na participação em actividades que impliquem a fisicalidade, concentração; particularmente complicado antes da fase final de montagem da *performance*. (DC Ident 6, CondOb16, Cor 32, Desor 1)
- Dificuldade em se adaptar a abordagens e formatos que não aqueles que perduram nos seus hábitos e que exigem mais exposição e autonomia. (DC CondOb 25, Cor 15)
- Dispersão da atenção ao final de pouco tempo, sobretudo em momentos em que são transmitidas orientações ou onde não eram solicitados à acção. (DC TaInt 6, TaInt 10,
- Ritmo lento na execução das actividades e passagem da ideia à concretização. (DC Const 16, MomRi 5)
- Dificuldade em entender – ou desconhecimento por inexperiência – a natureza criativa e participatória do projecto.
- Dificuldade em identificar e apoderar-se do projecto de intervenção enquanto ocasião e espaço de expressão e comunicação. (DC Const 7, TaInt 32, CondOb 3)
- Dificuldade em projectar uma linguagem simbólica, pessoal, arriscar, quebrar limites. (DC Proc 17, VisT 8)

#### **Desconstrução de Pressupostos**

- O ritmo lento na concretização pode não corresponder a falta de capacidade de iniciativa no momento adequado. Pode significar uma opção em que se “toma o tempo” apreciando a meta-comunicação que se encontra nas várias situações. (DC TaInt 24)
- A não identificação com o projecto pode advir de nunca ter contactado com a lógica do teatro na criação de um espectáculo, mais do que pelo conteúdo do projecto em si.

## **Elementos Geradores do Desenvolvimento do Laboratório de Dramaturgia da Comunidade**

- Ouvirem-se mutuamente em momentos que consideram importantes, mas onde predomina o subtrair-se à emissão de opiniões pessoais.
- Não procurarem em geral e entre si qualquer tipo de protagonismo e – antes pelo contrário – preferirem diluir-se numa atitude discreta. (DC Cor 4)
- Existência de gestos espontâneos de entreajuda, onde a tomada de iniciativa decorre em grande parte da necessidade do outro em obter ajuda. (DC PonDif 5)
- Momentos em que manifestamente se entusiasma com as propostas uns dos outros. (DC Cor 3)
- Prazer que sentem em realizar algo em conjunto. (DC Cor 20, Cor 22, ComRit 2)
- Entusiasmo na aplicação de referências culturais locais, ou outras.
- Empenhamento devido à utilização de indutores do seu universo artístico: músicas, filmes do YouTube, entre outros.
- Empenhamento devido à utilização de indutores com referenciais às respectivas vivências sociais e afectivas.

## **Características do Universo Performativo Criado**

- Sensação de dilatação do tempo em cena (DC Inov 20)
- Elaboração e partilha de uma poética própria ao “aqui e agora”. (DC ArtEst 2, ArtEst 5)
- Reconhecimento da simbologia como essencial à criação da ficção, (DC VisTea 8)
- Integração das acções físicas, *embodiment*, das emoções e dos sentidos no momento de laboratório e na acção performativa, ainda que episodicamente. (DC Proc 14, Proc 34)
- Apropriação criativa do espaço cénico e do jogo teatral (DC Inov 11, Inov 12, Inov 16, ArtEst 6, Proc 30)

## **Desconstrução de Pressupostos**

- O teatro, a sua criação e apresentação não se limitam a uma abordagem literária.
- Os pequenos actos individuais e cada voz são importantes na elaboração de um produto artístico comum; a qualidade dessa elaboração não reside nos “mais experientes”, ou nos “menos tímidos”.
- A perspectiva de si próprio enquanto *performer*, autor e criador.

- A perspectiva das capacidades performativas e comunicacionais dos restantes participantes.

## **Elementos Geradores do Universo Performativo**

- Reacção positiva por parte da audiência. (DC EfIS10, EfIS 9)
- Maior fluidez entre os vários sub-grupos na constituição das cenas.
- Empenho de alguns elementos no desenvolvimento de acções individuais com o objectivo de melhoramento e divulgação da *performance*.
- Discordância de soluções cénicas apresentadas pela operadora
- Referência ao contexto desportivo para a compreensão do “espírito de equipe”, do “objectivo comum” e da vitória.
- Percepção gradativa do teatro e *performance* na perspectiva do “performance text” e não da vertente literária, que ganhou um significado particular no momento da *performance*. (DC Inov 21)

## **2ª Parte – Resultados**

### **5.6.5 Pontos Fortes: Factores Éticos e Políticos**

#### **Construção de Pontes**

- Entusiasmo do professor na troca de impressões sobre a progressão bem como da sua visão do perfil dos alunos e do grupo. (DC InstEI 9)
- Participação activa do professor em alguns exercícios das sessões iniciais.
- Reconhecimento progressivo das características específicas do laboratório de Teatro Social e de algumas das suas “vantagens”.
- Vontade do professor de integrar algumas das abordagens utilizadas em TeS de forma a melhorar o ambiente e a comunicação dentro da aula, apesar da enorme dificuldade de concretização. (ENT)
- Validação parcial da participação, contributos no projecto de intervenção de TeS e de atributos pessoais no momento final de avaliação, após a apresentação da *performance*: segundo o professor, houve impacto positivo na nota final. (final do 3º Período)

### **Recriação de Papéis**

- Esbatimento, apesar de passageiro, de distâncias construídas pelo papel de professor.
- Melhoramento da *performance* e prestação dos participantes no papel de alunos na sequência directa da intervenção (originalidade, convicção e à vontade na apresentação de trabalhos de final do período). (ENT)
- Valorização por parte do professor, durante o processo e durante a *performance*, de qualidades individuais, potenciais criativos e comunicativos até aí pouco manifestadas, que conduziu a novas perspectivas sobre o aluno nas suas diferentes dimensões. (ENT)
- Constatação, por parte do professor, da atenuação da resistência à exposição diante do grande grupo (turma) em alguns alunos. (ENT)
- Validação por parte dos professores, e outros agentes da instituição, de alguns atributos pessoais e performativos (no sentido mais abrangente do termo) até aí desconhecidos.
- Realização efémera da passagem da margem ao centro e do centro à margem.

### **5.6.6 Pontos Fortes: O Grupo**

#### **Emergência do Coro**

- Maior número de elementos a tomar a palavra para a apresentação de propostas.
- Entrejuda e tomada de iniciativa diante de situações imprevistas em nome de algo em comum: a apresentação do espectáculo.
- A manifestação de polifonia, quando alguns dos elementos se tornaram mais receptivos à integração de um elemento diferente.
- A implosão de “antipatias” veladas que se resolvem no universo do laboratório e da *performance*.
- Todos tomam a palavra e encontram espaços de comum acordo sem usurpação de discursos. (DC Cor 16, Cor 26, VisT 4, Desord 18, Proc 4, Proc 5)
- Sensação de segurança em agir enquanto grupo.
- Antecipação da convicção de que a tomada de iniciativa é considerada oportuna e é bem aceite.
- Crítica construtiva a propostas de construção cénica da operadora e apresentação de alternativas pertinentes.

- Forma como o grupo ultrapassou um momento crítico, de desapontamento (com origem na nota) sem consequências significativas para o desenvolvimento do laboratório e da apresentação da *performance*.

### **Recriação de Papéis**

- O aumento de entusiasmo, segurança e à vontade ao se exporem diante de um grupo, pelo sucesso da criação através do reconhecimento positivo da audiência de colegas da turma e da surpresa destes em relação à qualidade performativa dos colegas em palco.
- O aumento de confiança nas suas capacidades performativas pela aceitação de qualidades de comunicação e encontro, como a sustentação do olhar do colega na audiência, ou o *insight* resultante do face a face durante a apresentação.
- Transformação momentânea de não-*performers* em *performers*.

### **5.6.7 Pontos Fortes: Contexto Cultural**

#### **Ligação ao Contexto Cultural**

- Não foram explícitas as alterações sobre a perspectiva de cultura, apesar de a maioria ter demonstrado especial entusiasmo na inspiração em detalhes de tradição local na construção de personagens “tipo”, bem como da utilização em palco de códigos, objectos e signos culturais. (ex.: o sotaque, alusão a hábitos alimentares, ou a festas tradicionais).
- Valorizaram o cruzamento e a convivência entre esse material de origem tradicional, com outro de origem contemporânea e internacional, veja-se, global.
- Foi igualmente produtivo – em termos de empenhamento e alegria – a exploração e adaptação ao contexto performativo de formas de linguagem artística contemporânea – como o “Rap”, a percussão ou o coro de vozes – que contrastam com linguagens artísticas convencionais (ex.: rupturas entre a palavra, a frase e a melodia musical).

### **5.6.8 Pontos Fortes: O Laboratório, a Dramaturgia da Comunidade e a Performance**

- Apropriação lenta e gradual dos elementos que presidem ao Universo da *Performance* (eficácia/ entretenimento).

- Inversão da proporção de elementos desinteressados para elementos envolvidos. (DC Cor 30, Proc 2)
- Maior receptividade ao contacto físico e à exploração da actuação, dentro da estrutura laboratório.
- Valorização do lúdico em laboratório sem arrastar dispersão do foco dramático.
- Valorização do coro na criação e apresentação da *performance*. (DC Proc 8, ComRit 2, ComRit 1, VisT 2, Entr 1, Inov 11)
- Disponibilização de tempo fora do período escolar para a montagem. (DC Cor 25, Cor 31)
- Quebra de resistências quanto à entrega a linguagens não-quotidianas e maior envolvimento no jogo teatral, à vivência do seu potencial criativo, da sua organicidade e do erro. (DC ComRit 1, ArtEst 1, Inov 23)
- Menos preocupação com o tempo, menos dispersão, mais vontade de “estar ali”. (DC Inov 24, Proc 10, Proc 17)
- Aumento significativo do entusiasmo e envolvimento no trabalho de laboratório durante o tempo da sessão na fase final da montagem da *performance* (Residência Artística).
- Aumento de interesse e sensibilização dos elementos da audiência em actividades futuras do mesmo género na escola.

#### **Participação no Laboratório e Criação na Dramaturgia da *Performance***

- Emergência do sentimento de Coro, sobretudo antes, durante e após a *performance*.
- Novas perspectivas das qualidades positivas enquanto *performers*, de si e dos restantes participantes.
- Descoberta da capacidade de se exporem diante de outro grupo. (DC ComRit 3, ComRit 4, ComRit 5)
- Aumento de segurança enquanto indivíduos e enquanto coro, tanto em momentos de ensaio como nos de exposição. (DC Inov 7, ArtEst 7, Proc 37)
- Evolução gradativa do reconhecimento de uma forma de estar mental e física particular à *performance* (DC Cor 36, EfIS 7, EfIS8)
- Aumento de interesse e participação em emitir opiniões pessoais e realizar acções que colaboram para o sucesso da apresentação. (DC Proc 13, Proc 31, Inov 16)
- Vontade por parte do grupo e do professor em multiplicar acções semelhantes.

#### **5.6.9 Fragilidades: Factores Éticos e Políticos**

- Retrocesso para a relação convencional entre professor e alunos após alguma temporada da ausência deste nas sessões. (DC CondOb 1)
- Prevalência da Instituição sobre o grupo nos termos impostos pela filosofia e organização da escola (final do 2º Período).
- Persistência da perspectiva didáctica de formação do aluno, esquecendo outras dimensões individuais e comunicativas. (DC CondOb 42 e InstEl 16)
- Necessidade de cumprir horários lectivos, mesmo numa situação de excepção ao quotidiano escolar como foi a apresentação da *performance*. (DC CondOb 41)
- Sobreposição das normas institucionais sobre a fruição de espaços alternativos com normas, relações e avaliação alternativas.
- Não participação activa da operadora em etapas importantes da vida escolar: a atribuição da nota no final do período, reflectiu-se no carácter espontâneo de entrega dos participantes numa fase muito específica. Logo de seguida, recuperou-se o entusiasmo.
- Falta de explicitação da operadora, ao professor e ao grupo, sobre implicações, detalhes e natureza do projecto de TeS, nomeadamente na clarificação de papéis e na influência na avaliação da escola.
- O projecto limitou-se a atingir um ciclo, sem conseguir transportar de forma sustentável a margem ao centro e o centro à margem.

#### **5.6.10 Fragilidades: o Grupo**

##### **O Coro**

- A sustentabilidade do sentimento de coro foi muito variável de indivíduo para indivíduo, tendo perdurado em alguns e ter sido passageira noutros, remetendo-se apenas para o contexto de laboratório.

## 5.7 Resultados do Questionário

### 5.7.1 Procedimentos para Análise dos Resultados do Questionário

Pretende-se com a análise dos questionários obter informação sobre se os moldes e o processo de construção do laboratório de Dramaturgia da Comunidade e da *performance* propostos nesta intervenção de TeS, têm um reflexo positivo junto dos participantes e dos elementos que representam a instituição onde o projecto se desenvolve e se atinge os objectivos de TeS. A partir do eixo orientador que emerge da identificação dos principais objectivos apontados no final da 1ª Parte deste Capítulo, delimitou-se a área de indagação dos questionários. A análise das respostas tende a ser maioritariamente subjectiva, de onde não sobrevém a obrigatoriedade de um aprofundamento estatístico. A pertinência desta subjectividade vem no seguimento das reflexões apresentadas no Capítulo da Metodologia e da dificuldade de quantificação, nomeadamente devido à complexidade inerente aos universos performativos e artísticos, às características da Investigação-Ação de carácter etnográfico e à postura do investigador-participante. Este questionário é no entanto um instrumento fundamental de observação que colabora para a indagação científica e rigorosa da intervenção, em complementaridade com os outros dois utilizados nesta 2ª parte: o Diário de Campo e os Testemunhos dos participantes.

Para facilitar a leitura dos grupos e respectivos resultados, dividimos cada grupo nas seguintes rubricas: Introdução explicativa sobre o que se pretende aferir; os resultados percentuais; uma síntese das respostas de desenvolvimento.

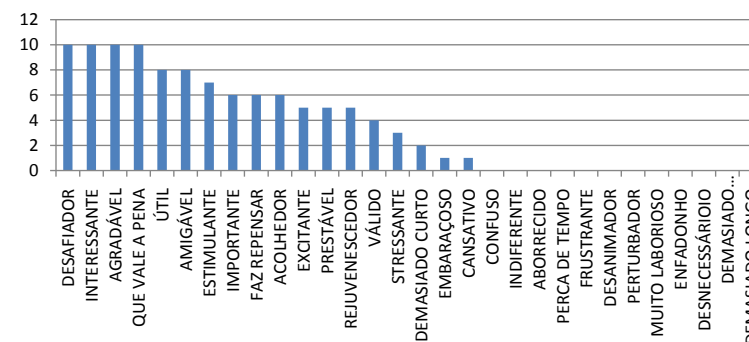
A fim de facilitar a leitura dos resultados estes serão apresentados numa de forma sintética em gráfico circular em todos os grupos de questões. As únicas excepções verificam-se no: Grupo I (gr.1); 2ª questão do Grupo II (gr. 3); 8ª questão do Grupo V (gr. 25) e 2ª questão do Grupo VII (gr. 47), onde foram utilizados gráficos de barras por conter uma grande diversidade de variáveis. A pergunta a que remete o gráfico encontra-se entre parêntesis ao lado do título.

### 5.7.2 Palavras-chave

A fim de entender se o processo e o seu resultado tiveram características positivas, elaborou-se um conjunto de palavras de adjectivação positiva e outro conjunto, de

adjectivação negativa. O quadro foi elaborado com base na adjectivação elaborada por Hughes (2003) e o projecto “Blagg”. Através do gráfico apresentado abaixo, são assinalados os resultados obtidos, sendo que o eixo x corresponde às variáveis em estudo e o eixo y ao número de respostas obtidas em cada uma das variáveis.

Ilustração 1 - Palavras-chave caracterizadoras do "Caleidoscópio"



As palavras que, ao identificarem o projecto, reuniram mais consenso (em 91% da amostra) foram: desafiador, interessante, agradável, que vale a pena. Seguidas de (em 82% da amostra): útil e amigável; as de carácter negativo não foram seleccionadas (0%). (gr. 1)

### Comentário

O ter existido unanimidade na não selecção de palavras com conotação negativa é sinónimo de que o processo e respectivos resultados foram ao encontro das expectativas criadas e foi bastante satisfatório.

### 5.7.3 Desenvolvimento do Laboratório

*“Sensações – Muito bom, abri as asas e voei.*

*Emoções – Senti-me outra vez com uns 15, 16, 17 anos e linda.*

*Criação – Senti-me útil e importante como há muito já não me sentia.” (Sara)*

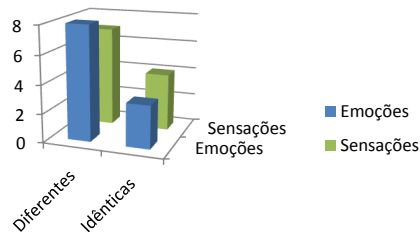
Para aferir se se podia considerar as sessões e o seu resultado como espaço de eficácia e entretenimento extra-quotidiano ou liminal, identificámos alguns elementos que caracterizam o universo performativo (Barba, Oriolli, Schechner) e tentámos averiguar a percepção da vivência das emoções e sensações específicas desse espaço, do ambiente seguro que estimula a experimentação, da criatividade, do imaginário e da construção da ficção.

**Ilustração 2 - Vivências e Emoções e Sensações (2.1 e 2.2)**



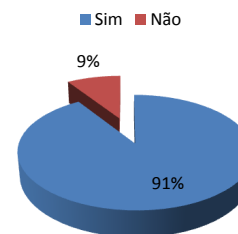
Foi unânime a vivência de emoções e sensações. (gr. 2)

**Ilustração 3- Especificidade ao Laboratório e à Performance (2.4 e 2.5)**



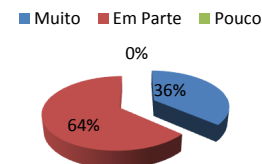
Uma pequena parte (32%) considerou que estas emoções e sensações eram idênticas às experimentadas no quotidiano, a quase totalidade (91%) considerou que foram vivenciadas apenas no âmbito do laboratório, durante o processo de criação e da apresentação da performance. (gr.3)

**Ilustração 4 - Clima de Segurança (2.6)**



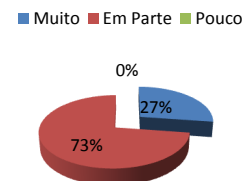
A existência de um universo de segurança durante as sessões foi praticamente unânime. (gr.4)

**Ilustração 5 - Envolvimento na Dimensão Ficcional (2.7)**



Quanto à dimensão ficcional criada, foi medianamente absorvente, variando entre “Muito arrebatadora”, em 36% dos casos, e “Apenas em parte”, em 64%. (gr.5)

**Ilustração 6 - Constituição do Coro (2.9)**



A aproximação ao grupo em função das experiências teatrais também atinge níveis medianos entre o “Muito”, com 27%, e o “Em parte”, com 73%. Tanto numa como na outra questão, não foi seleccionada a opção “pouco”. (gr.6)

Quanto ao facto de as diferentes etapas da experiência teatral serem do agrado dos sujeitos, os resultados estão divididos entre 55% em “Sempre”, 36% em “Quase sempre” e apenas 9% em “Só às vezes”. (gr.7)

Ilustração 7 - Adesão ao Processo (2.10.)

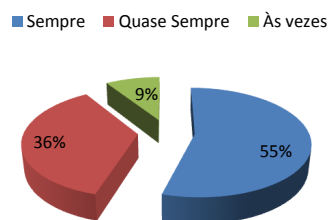
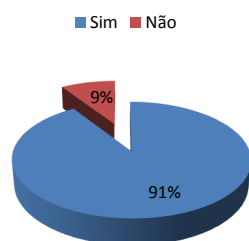


Ilustração 8 - Novas Perspectivas (2.11.)



No entanto, essas experiências contribuíram para uma nova perspectiva sobre o teatro na grande maioria (91%), sendo que não houve unanimidade porque um dos elementos já tinha tido anteriormente uma experiência semelhante. (gr.8)

### Comentário

As principais conclusões a este propósito, dentro das dinâmicas desenvolvidas, são que o teatro: não é aborrecido nem confrangedor como se julga; é enriquecedor porque estabelece um outro tipo de comunicação entre o grupo ( “um contacto mais “físico e verbal”); é transmissor de questões sérias de forma lúdica e alegre; mobiliza a imaginação, o improviso e a presença mesmo diante do público; é inovador na concepção, interpretação e assumir do personagem; é difícil, implicando trabalho e dedicação; ajuda a enfrentar e desmistificar medos de encarar o público e a transformá-los em sentimentos positivos; está pouco valorizado.

Se, por um lado, se pode concluir que foi criado um ambiente seguro, um universo extra-quotidiano gerador de sensações e emoções, ou seja, esteticamente habitado, por outro, a vivência desse ambiente nem sempre foi muito envolvente. Este sentimento poderá ficar a dever-se a alguma resistência à entrega a propostas sem referências anteriores de vida, ou que em algum momento a operadora não foi capaz de utilizar os indutores adequados a despoletaram essa entrega e envolvimento. É interessante que o grau de dificuldade esteja

associado à entrega e à dedicação, de onde se pressupõe que essa dificuldade foi sentida como produtiva. Também se pode concluir que, para a grande maioria, a descoberta do universo teatral foi muito positiva e que inverteu a visão de clichés sobre teatro para outra que valoriza o seu poder.

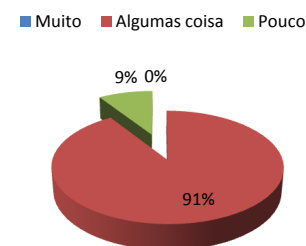
### 5.7.4. Relação com o Contexto Cultural

“Começo a dar ainda mais importância às características de uma cultura. Foi muito engraçado as feiteiras falarem Alentejano (note-se a maiúscula) e referirmos algumas coisas típicas da região (como o cozidinho de grão).” (Ninhas)

“(A minha perspectiva saiu algo enriquecida porque) no teatro tudo se aproveita e que podemos pegar num aspecto cultural e criar.” (Zé)

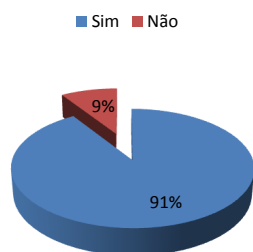
Para entender se o projecto integrou os valores culturais existentes e contribuiu para a afirmação de identidade cultural, indagou-se sobre que factores culturais tinham sido percebidos e que novas perspectivas teriam surgido sobre a relação do indivíduo com a sua cultura.

Ilustração 9 - Valorização da Cultura (3.1.)



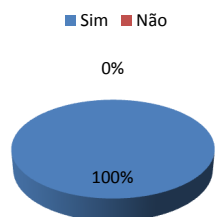
A grande maioria (91%) foi da opinião de que o projecto trouxe “alguma coisa” de novo sobre o valor da cultura e a visão da mesma. Apenas 9% consideraram como “pouco” a obtenção desse resultado. (gr.9)

Ilustração 10 - Inclusão no Grupo Cultural (3.2.)



Sobre a importância atribuída a sentir-se incluído num determinado grupo cultural, apenas uma percentagem mínima (9%) não considerou essa referência significativa. (gr.10)

Ilustração 11 - Percepção da “Sua” Cultura (3.3.)



Foi por unanimidade (100%) a constatação de que o processo reflectiu em alguns momentos aquilo que os participantes consideravam ser identificador dessa cultura. (gr.11)

### Comentário

As inovações da perspectiva de cultura, referem-se sobretudo à perspectiva de teatro como algo de importante na vida que cria oportunidades, ausentes no dia-a-dia, de expressão e exploração de sentimentos e de recriação cultural; na forma de perceber o outro com vivências diferentes das suas; ao atribuir valor a determinadas características culturais até as relegadas para segundo plano; ao sentir a necessidade de valorizar a cultura.

Colaborou, para a opinião de que o processo reflectiu dados culturais, a exploração de sonoridades e sotaques, a observação do quotidiano e a sua integração no jogo teatral e jogos de Boal.

Pode-se afirmar que os participantes encontraram espaços de ligação entre um contexto cultural que reconhecem e a criação da *performance*. Também se pode deduzir que se sentem em parte reflectidos em alguns elementos desse contexto. No entanto, julgamos que não emergiram indícios de que a sua identidade cultural tenha sido reforçada, mas sim

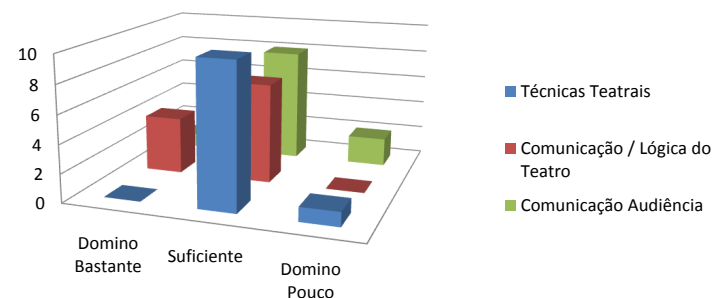
que foi abordada e que, em alguns casos, visões estereotipadas sobre a cultura e os seus alicerces vacilaram.

### 5.7.5 Relação, Comunicação e Dramaturgia da Comunidade

*“É uma sensação completamente diferente das que no dia-a-dia estou habituada a sentir, ter alguém atento ao que estamos a fazer, bem ou mal.”* (Vera)

Para compreender até que ponto as dinâmicas do laboratório potenciaram a Dramaturgia da Comunidade e favoreceram a vertente relacional e comunicativa, indagou-se sobre a percepção que os vários elementos tiveram do à vontade e envolvimento dentro da lógica do teatro, dos níveis de participação, apropriação e autoria e o quanto estes teriam influenciado a qualidade de comunicação e relação dentro do grupo e entre o grupo e a audiência. Foram ainda realizadas perguntas sobre o domínio de técnicas teatrais elementares que apoiam o desenvolvimento dessa relação/ comunicação; a correspondência a expectativas que emergiram do grupo; a percepção do desenvolvimento da acção como sendo significativa; o espaço à integração dos vários participantes.

Ilustração 12 - Apropriação do Universo Ficcional (4.1)



A grande maioria (91%) considerou que tinha adquirido um conjunto de técnicas que lhe permitia estar “o suficiente” à vontade em palco, 9% manifestaram não estar à vontade; nenhum elemento seleccionou um nível elevado de domínio. Quanto a dominar as técnicas ao ponto de se relacionar com os colegas dentro do jogo teatral, ou seja, dentro dos moldes da lógica do teatro, 36% acharam que tinham um domínio elevado e 64%, um domínio suficiente. A mesma questão, mas desta vez focando a comunicação com a audiência, demonstrou que a maioria (73%) se considera no nível de “o suficiente”, uma minoria (18%), no “não estou à vontade” e apenas 9% consideram que dominam bastante a comunicação com o público. (gr.12)

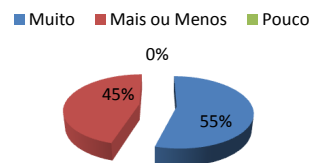


## Comentário

Depreende-se que, na maioria, foi adquirido um maior domínio de técnicas teatrais, sobretudo no que se relaciona com estar à vontade em cena com os colegas e diante da audiência. Esta apropriação é facilitadora do contacto consigo e com o grupo em termos *embodied* e de veículo de acesso ao espaço liminal, bem como de uma comunicação consistente com a audiência, colaborando para a emergência da eficácia e entretenimento em *performance*.

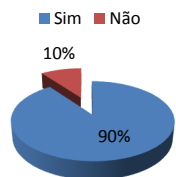
Algumas observações à pergunta de desenvolvimento denotam que nem todos os participantes entenderam a relação existente entre jogos e criação, ou o propósito de algumas das dinâmicas desenvolvidas que visam a afirmação da autoria dos elementos do grupo: indicia que prevalece uma perspectiva de teatro sobretudo enquanto produto e não tanto enquanto processo participado.

Ilustração 13 - Envolvimento no Processo (4.2.)



55% dos participantes sentiram-se muito envolvidos durante todo o processo de laboratório, 45%, medianamente envolvidos e 0%, pouco. (gr.13)

Ilustração 14 - Percepção do Outro (4.3.)



A perspectiva dos indivíduos do grupo sobre como se percebiam entre si, durante o desenvolvimento do projecto, resultou em que 82% consideram que todos os elementos se integraram nesse processo, e 9% são de opinião que nem todos se integraram. (gr.14)

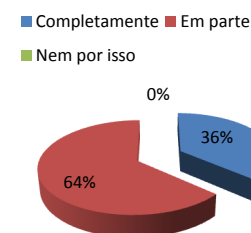
## Comentário

Foram apontados como estimuladores desse envolvimento os momentos em que eram dadas indicações de melhoramento; quando o personagem era uma extensão das suas características pessoais (não não-eu); na comunicação com o público durante a apresentação.

É de realçar que um dos elementos, apesar de sentir que não se integrou no processo devido a inibições, afirmou que esteve envolvido em todo o processo.

Também é de notar que, à excepção de um elemento, o grupo considera que todos os participantes se sentiram integrados, o que revela alguma falta de sensibilidade em reconhecer a resistência à inclusão de um dos seus elementos, ou o quanto são responsáveis por essa não inclusão.<sup>169</sup>

Ilustração 15 - Correspondência de Expectativas (4.4.)



As respostas sobre se o projecto ia ao encontro das expectativas abarca 36% "Completamente" e 64% "Em parte". (gr.15)

## Comentário

A baixa percentagem na correspondência entre expectativas e resultados performativos obtidos está relacionada, por um lado, com as expectativas medianas depositadas no início do projecto e estas terem sido positivamente ultrapassadas; por outro lado, prende-se com o facto de ter prevalecido uma inovação da visão de teatro, já referenciada numa resposta anterior.

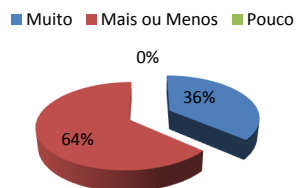
### 5.7.6. Performance e Empoderamento

"Chegar ao fim e pensar 'isto correu bem' é uma alegria (e em) se sentir orgulhoso de algo que (se) fez." (Xana)

<sup>169</sup> A este respeito, a resposta ao questionário difere do que afirmam na entrevista.

Para entender a que ponto existiu empoderamento, na construção e apresentação da *performance*, recorreu-se à recolha de informação no que concerne a percepção de cada um sobre a integração de todos os sujeitos na *performance*, o carácter participatório que teria presidido a todo o processo, a reacção da audiência à prestação do grupo e os efeitos em termos individuais da acção performativa.

**Ilustração 16 - Envolvimento e Segurança na Performance (5.1.)**



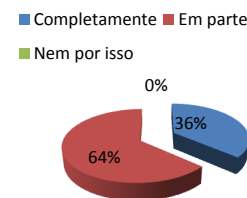
Durante a apresentação, 36% sentiram-se bastante envolvidos e seguros e 64%, medianamente. (gr.16)

**Ilustração 17 - Percepção da Integração do "Outro" (5.2.)**



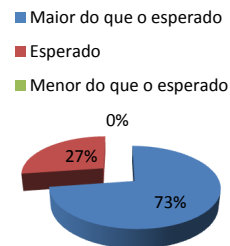
É unânime (100%) a opinião de que todos se sentiram integrados na performance. (gr. 17)

**Ilustração 18 - Expectativas na Performance (5.3.)**



A construção da performance foi completamente ao encontro das expectativas em 36% dos inquiridos e, em parte, em 64% dos casos. (gr.18)

**Ilustração 19 - Expectativas na Audiência (5.4.)**



Em geral, o impacto na audiência foi maior do que o esperado em 73% dos casos e correspondeu ao esperado em 27% das ocasiões. (gr.19)

**Ilustração 20 - Auto-Confiança e À Vontade (5.5.)**



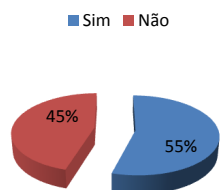
Este desfasamento entre a previsão e a realidade, ao gerar uma boa surpresa, potencia fortes ganhos na confiança em se expor diante do público que teve bons resultados em 100% dos inquiridos. (gr. 20)

Ilustração 21 - Emissão de Opiniões (5.6.)



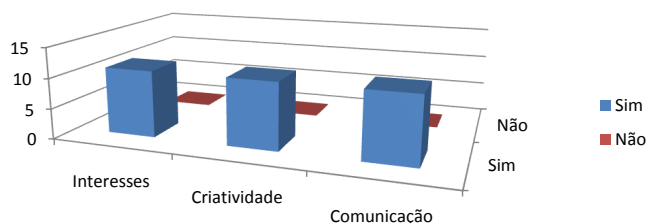
A facilidade na emissão de opiniões melhorou em 100% dos inquiridos. (gr. 21)

Ilustração 22 - Participação (5.7.)



Constataram-se benefícios na participação em actividades e tomada de iniciativa em 55% do grupo, sendo que, em 45%, não se nota qualquer alteração a esse nível. (gr. 22)

Ilustração 23 - Espaço de Expressão, Criatividade e Comunicação (5.8.)



A totalidade dos inquiridos (100%) afirmou que o Laboratório foi um espaço onde teve oportunidade de manifestar interesses e opções, de desenvolver a criatividade e de comunicar algo de significativo. (gr. 23)

Ilustração 24 - Exploração da "Bolha de Possíveis" (5.9.)



Apenas 18% dos inquiridos consideraram ter explorado completamente o espaço de Laboratório, 73%, parcialmente e 9%, pouco. (gr. 24)

### Comentário

Acerca da surpresa e boa reacção do público ter sido maior e mais intensa do que o esperado, pode-se deduzir que as expectativas acerca da adesão da audiência e da qualidade da prestação do grupo eram inferiores às realmente atingidas; denota igualmente alguma falta de valorização das capacidades pessoais, de auto-estima e de segurança.

Nota-se que, o facto de considerarem que o laboratório foi um espaço de expressão, comunicação e criação, não significa que se tenham apropriado da grande parte do seu potencial. O reconhecimento do desfasamento existente entre o potencial subjacente ao laboratório e a sua real exploração é um indicador positivo de captação e interiorização de uma lógica diferente, específica das experiências vivenciadas no universo criativo e artístico que, até este momento, eram desconhecidas ou sub-valorizadas pela grande parte do grupo. No entanto, pode-se também concluir que esta lógica não conheceu ainda uma completa concretização.

Como propostas de alteração da *performance*, a grande parte não mudaria nada, outra propôs um maior número de pessoas na audiência (questão que não colheu consenso antes da apresentação) e outra, apesar de não se relacionar directamente com a pergunta, sugeriu mais tempo de ensaios. O facto de a totalidade dos inquiridos não apresentar qualquer sugestão para alteração do conteúdo da *performance* pode significar, por um lado, que o nível de satisfação com a apresentação foi bom, mas também, por outro, sentirem que não são suficientemente autónomos no domínio de instrumentos de criação performativa.

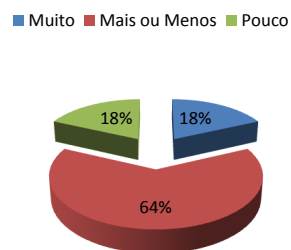
Destaca-se, do conjunto de declarações sobre o que consideraram mais significativo na *performance*, o empenho e o esforço desenvolvidos terem conhecido um bom resultado; o êxito na concretização de uma proposta, ou a capacidade para transformar o virtual em

realidade; a forma dinâmica como o tema foi apresentado; a aprovação e agrado do público; a relação descontraída, de bem-estar e convívio que se estabeleceu entre *performer* e audiência; o sentimento de alegria e orgulho no que se fez.

### Introdução

Com o objectivo de identificar que alterações na percepção do lugar da acção individual em prol do todo – com as implicações políticas e sociais subjacentes, indagou-se sobre a mudança na perspectiva de cidadania, tendo em conta a acção concreta na comunidade.

Ilustração 25 - Perspectiva sobre Cidadania (5.11.)



Com base na realização do laboratório e da performance, a mudança de perspectiva sobre a cidadania foi muito notória em 18% do grupo, medianamente alcançada em 64% dos casos e sem qualquer efeito, em 18% dos indivíduos. 18% declararam não conseguir responder à pergunta. (gr. 25)

### Comentário

A percepção acerca do enriquecimento da perspectiva sobre cidadania foi muito diversificada, nomeadamente no reflexo que teve a nível pessoal, na vontade em empreender actos que contribuam para a cidadania, no equacionar do seu significado, na vontade de se exprimir e de falar com os outros, na aprendizagem e reforço da ideia de que se todos quiserem consegue-se atingir os objectivos, na aceitação de opiniões diferentes.

Apesar da diversidade muito positiva de respostas, não persiste grande certeza quanto ao seu significado: denotou-se que algumas remetiam para a terminologia e os princípios normativos aprendidos na escola, ou seja, que não decorriam da experiência *embodied* desenvolvida; esta dúvida é acrescida pela resposta onde a inovação da perspectiva sobre

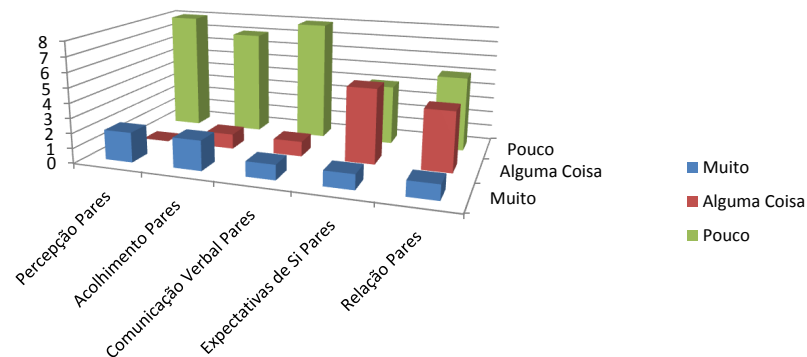
cidadania foi mediana (64%). No entanto, e baseando-nos nos mesmos indicadores que geraram a dúvida, consideramos que em 18% dos inquiridos houve alteração consistente de perspectiva.

### 5.7.7 Recriação de Papéis Individuais e Sociais

“Dar mais valor às capacidades dos jovens a não ser aquelas demonstradas nos testes.” (Mea)

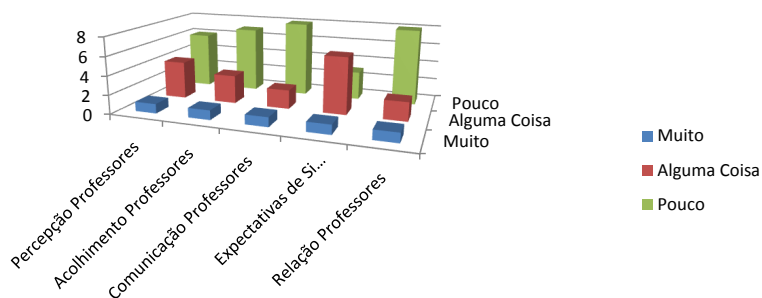
Com o propósito de aferir se tinha tido lugar a reconstrução de papéis em algum dos ciclos, seja este grupal, familiar, institucional ou comunitário, o inquérito centrou-se na recolha de impressões na constatação de alteração de atitudes, actos, posturas, imagens em relação a si ou, inversamente, numa alteração dessas mesmas variáveis por parte do sujeito em relação à sua envolvência. A fim de facilitar a reflexão, seleccionou-se um conjunto de manifestações concretas.

Ilustração 26 – Recriação Junto dos Pares (6.1)



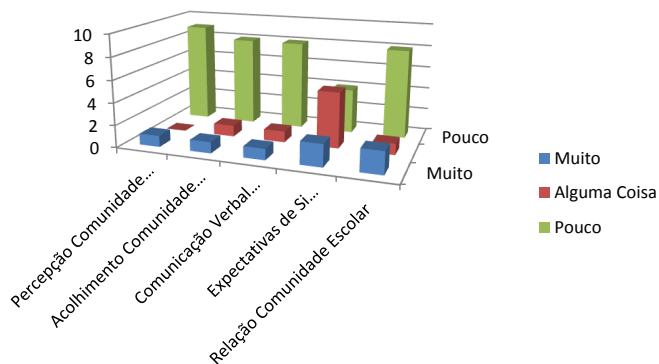
A mudança notada nos seus pares, na percepção que têm de si, foi muita em 18% dos casos e pouca nos restantes 73%; na forma como o / a acolhem foi muita em 18% dos casos, alguma em 9% das situações e pouca nos restantes 64%; na forma como estabelecem a comunicação verbal, foi muita em 9% dos casos, alguma também em 9% dos casos e pouca nos restantes 73%; nas expectativas criadas acerca das suas capacidades, foi muita em 9% dos casos, alguma em 46% das situações e pouca nos restantes 36%; na relação que estabelecem consigo, foi muita em 9% dos casos, alguma em 36% das situações e pouca nos restantes 46%. (gr. 26)

**Ilustração 27 – Recriação Junto da Instituição (6.2)**



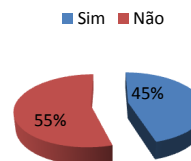
A mudança notada nos professores na percepção que têm de si foi muita em 9% dos casos, alguma em 36% das situações e pouca nos restantes 55%; na forma como o/ a acolhem, foi muita em 9% dos casos, alguma em 27% das situações e pouca nos restantes 64%; na forma como estabelecem a comunicação verbal, foi muita em 9% dos casos, alguma em 18% das situações e pouca nos restantes 73%; nas expectativas criadas acerca das suas capacidades, foi muita em 9% dos casos, alguma em 55% das situações e pouca nos restantes 27%; na relação que estabelecem consigo, foi muita em 9% dos casos, alguma em 18% das situações e pouca nos restantes 73%. (gr. 27)

**Ilustração 28 – Recriação Junto da Comunidade Escolar (6.3)**



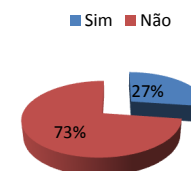
A mudança notada na comunidade escolar na percepção que têm de si foi muita em 9% dos casos, e pouca em 82%; na forma como o/ a acolhem, foi muita em 9%, alguma em 9% e pouca em 73%; na forma como estabelecem a comunicação verbal, foi muita em 9%, alguma em 9% e pouca em 73%; nas expectativas criadas acerca das suas capacidades, foi muita em 18%, alguma em 46% e pouca em 36%; na relação que estabelecem consigo, foi muita em 18%, alguma em 9% e pouca em 73%. (gr. 28)

**Ilustração 29 – Percepção de Si (6.4)**



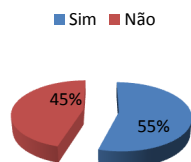
A mudança na forma como se sente em relação à escola, foi positiva em 46% dos inquiridos e 55% não apontaram qualquer alteração.. (gr. 29)

**Ilustração 30 – Interação com a Escola (6.5)**



A mudança na interação com a escola foi positiva em 27% do grupo e em 73% dos casos não houve nenhuma incidência. (gr. 30)

**Ilustração 31 – Inovação na Escola (6.6)**



Uma maioria de 55% dos inquiridos é da opinião de que o projecto foi portador de algo de novo e positivo na percepção da escola acerca dos jovens. (gr. 31)

**Comentário**

Quanto à reconstrução de papéis, com base nas várias respostas, pode-se concluir que à excepção de um elemento (9%) que escolheu em todos os campos o nível mais alto de alteração positiva, não houve uma alteração de papéis efectiva em nenhum dos ciclos exteriores ao grupo e as mudanças na instituição foram superficiais; no entanto, parece que esta possibilidade, ou receptividade à transformação se encontra agora em estado latente, configurada na opinião da maioria dos *performers* pelo aumento gerado em expectativas

sobre as capacidades, que são transversais aos vários protagonistas da instituição, atingindo valores positivos nos pares (55%), nos professores (64%) e na restante comunidade escolar (64%).

Reportando-se à última questão (“(...) mudança na forma como se sente em relação à escola”), o grupo comentou que esta percepção advém sobretudo da audiência que assistiu à *performance*, porque a sua reacção positiva estimulou um maior à vontade entre os *performers* e a audiência, o próprio evento foi reconhecido como diferente, novo, fresco dentro da rotina institucional, tendo o sucesso com que foi acolhido projectado uma imagem positiva dos seus participantes directos e já no final permitiu valorizar outras capacidades nos jovens que não apenas as competências relacionadas com o aproveitamento escolar.

### 5.7.8 O Coro

“Ficámos muito mais à vontade uns com os outros dentro do grupo e mesmo fora do grupo, e para a audiência foi interessante (segundo a opinião deles). Pois o que fizemos foi algo diferente, fresco, novo, interessante, entusiasmante.” (Sim)

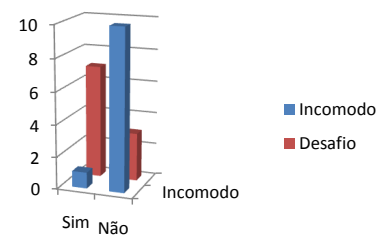
Neste grupo, averiguou-se a emergência do coro, a sua consistência enquanto conjunto de vozes polifónicas, a sua afirmação através das diferenças que caracterizam os seus elementos e a sua consolidação ao se confrontarem com desafios que se solucionam na coesão de grupo.

Ilustração 32 – Constatação da Diferença (7.1.)



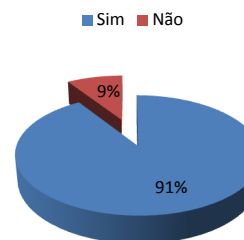
Foi unânime a opinião da predominância de pessoas muito diferentes no grupo (100%). (gr. 32)

Ilustração 33 – Percepção da Diferença (7.2. e 7.3.)



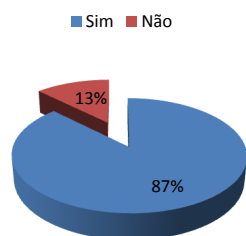
A constatação da existência de diferenças entre as pessoas não constituía qualquer incómodo para a maioria (91%) e era incómodo para uma pequena minoria (1%, Paula); a diferença era encarada como um desafio positivo em 64% dos inquiridos e não o era nos restantes 36%. Neste último caso, foi apontado que a diferença não incomodava nem se constituía desafio positivo, o que sugere que está presente sem merecer especial atenção no sentido positivo ou negativo. (gr. 33)

Ilustração 34 – Visão Esteriotipada do "Outro" (7.4.)



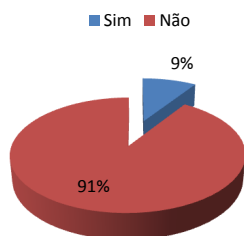
Uma elevada percentagem é da opinião de que, em alguns elementos do grupo, perdura uma visão estereotipada acerca do outro (91%), com apenas 9% dos casos a não partilharem desta opinião. (gr. 34)

Ilustração 35 – Visão Esteriotipada do "Outro" para Si (7.5.)



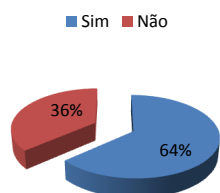
Uma elevada percentagem (64%) é de opinião que alguns elementos do grupo têm uma visão estereotipada acerca de si, apenas 9% não acham e 27% não sabem. (gr. 35)

Ilustração 36 – Recriação entre Pares (7.6.)



Quanto à mudança do seu papel, função ou lugar no grupo, 91% dos casos consideraram que não ocorreu e apenas 9% são de opinião de que foram alvo de alteração, sem que saibam identificar ainda em quê. (gr. 36)

Ilustração 37 – Espaço à Ocorrência de Recriação de Papéis (7.7.)



Apesar de ser evidente que não ocorreu uma mudança marcante de papéis, 64% dos casos são de opinião de que o modo como se sentem dentro do grupo se alterou positivamente enquanto 36% dizem não terem sofrido qualquer alteração. (gr. 37)

## Comentário

O resultado sobre a emergência do coro indicia uma inversão em curso para uma relação mais coesa e saudável entre os vários elementos, que pode ser o prelúdio de transformações mais profundas. 55% dos participantes verificou esta alteração através de diferentes indicadores: o aumento de à vontade e confiança com e entre os elementos do grupo, o fortalecimento de laços de amizade, uma maior interacção e entreaajuda. É interessante o facto de um dos elementos (9%) constatar que esta alteração não é representativa, já que existe apenas durante as sessões.

### 5.7.9. Sugestões

*“Vejo o mundo com um novo olhar e penso de maneira diferente pois temos que ser mais compreensivos uns com os outros para uma melhor convivência e relacionamento.”* (Cató)

*“A nível pessoal enriqueceu-me muito pela positiva.”* (Linda)

Neste grupo de questões, procurou-se abrir um espaço para recolha de sugestões, críticas, ou outras questões que não estivessem contempladas no inquérito. Quanto à apresentação de sugestões para melhoria na implementação de um projecto idêntico, uma minoria não apresenta sugestões porque considera que a iniciativa foi boa tal como foi desenvolvida e cumpriu os objectivos. Os restantes repartem as suas propostas entre o aumento de número de sessões e de ensaios; um maior número de recursos materiais para a realização da cenografia e figurinos; o esclarecimento atempado acerca dos benefícios e utilidade deste tipo de acções; uma maior e mais eficaz divulgação do projecto; o enfoque especial em termos afectivos e técnicos para com pessoas portadoras de deficiência. A maior parte das sugestões para a melhoria de uma futura intervenção no mesmo género é de ordem técnica, de recursos materiais, ou de organização. Só um elemento refere o contexto afectivo. Outro elemento refere uma maior explicitação do projecto quanto aos resultados que possam advir da sua operacionalização. Esta última sugestão é muito interessante, já que, sobretudo na fase inicial do processo, várias vezes foi perguntado se tinham alguma dúvida, ou questão em relação aos objectivos, ou ao teor do processo, de onde resultava o silêncio. Pensamos

que o surgir desta necessidade após a experiência é um sinal claro da sua apropriação e de *insight*.

Finalmente, aferiram-se eventuais reflexos positivos, ou negativos da intervenção não incluídos no questionário, como seja aqueles a nível pessoal, ou aqueles que ultrapassavam o território do laboratório e da instituição.

Ilustração 38 – Reflexos no Indivíduo (8.2.)



91% dos inquiridos afirmaram que teve reflexos positivos e 18%, que não teve reflexos, nem positivos, nem negativos. (gr. 38)

A maioria identificou os seguintes benefícios como resultantes da acção desenvolvida: boa disposição e melhoria do humor ao sair das sessões; um maior conhecimento de si mesmo; um enriquecimento pessoal; um novo olhar sobre o mundo com ênfase na compreensão entre todos, no convívio e no relacionamento, na perspectiva sobre o outro, na valorização da cultura, no ultrapassar de barreiras relacionadas com a exposição diante de um grupo, na interacção com a audiência; referiu igualmente um melhor desempenho escolar pela aplicação das competências adquiridas. Uma minoria declara que ainda é cedo para conseguir identificar que reflexos são esses. (gr. 52)

#### Comentário

As respostas indiciam que os resultados, tanto em termos pessoais como grupais, foram bastante positivos, nomeadamente no elencar de situações concretas onde esses reflexos ficaram patentes e invadem áreas do quotidiano exteriores ao laboratório.

## 5.8 Resultados dos Testemunhos dos Participantes

Esta recolha de testemunhos teve lugar dois meses depois da apresentação, ou seja, em Junho de 2009 e teve uma duração entre 10 a 15 minutos cada, com excepção da recolha realizada ao professor, que ultrapassou os 30 minutos.

### 5.8.1 Factores Éticos e Políticos

*“Era uma história que já toda a gente conhecia mas contada de uma maneira que ninguém conhecia (...) aquela maneira política de falar como nós fizemos. E para mim a mensagem que transmitia principalmente era que as coisas têm várias maneiras de dizer e pode-se pensar as maneiras de falar sobre os assuntos e várias maneiras de interpretar os assuntos através da maneira de falar.” (Xana 14)*

#### Ocorrência de Significado Ético e Político

O que alguns *performers* quiseram transmitir foi a alegria que sentiam e não uma mensagem particular. (Sara 36, Xana 14, Mea 17)

Estiveram presentes os pormenores que consideram especiais e importantes, como seja a possibilidade de uma maior participação, de uma maior entrega, de acção e de emissão de opiniões. (Xana 13, Sou 33, Vera 23)

Foi inovadora a forma como abordou e incluiu questões políticas; como desconstruiu o conto original (Xana 14); numa direcção que alertava para a deturpação do sentido de cidadania (Sim 26, Sara 35); como se falou em termos políticos de um século mais avançado com uma história de antigamente (Sim 26); como possibilitou a constatação do quanto os preconceitos actuais já são antigos. (Cató 41)

#### Emergência de Novas Perspectivas e Inversão de *Clichés*

Consideram que trouxe uma nova perspectiva sobre o que é teatro (Sim 26, Cató 41), a sua construção e realização (Cató 41 e Lola 21) e uma maior sensibilidade ao universo performativo. (Cató 42, Vera 25)

Foi positiva a abordagem criativa favorecer a desmistificação da imagem estereotipada das pessoas portadoras de deficiência. (Sara 34) Ou ainda, que o assunto escolhido estivesse relacionado com os jovens. (Linda 28)



Foi igualmente inesperado o falar do mesmo ou vários assuntos sob várias perspectivas e provocar leituras diferentes (Xana 14); ou ainda, aperceber-se do quanto uma simples peça pode transmitir grandes mensagens e pôr a pensar de maneiras diferentes. (SIM 26)

*“Aqui no Concelho de Odemira, se o teatro fosse mais forte, mais presente, acho que tanto eu como muita gente interessava-se mais. Porque muita gente não sabe o que é o teatro, não percebe nada daquilo; como nunca estiveram presentes naquilo não sabem o que é 'mesmo'; e acho que isso é uma pena porque, num Concelho como o de Odemira, acho que isso devia estar mais vivo.” (Sim 28)*

### **Gérmens de Sustentabilidade?**

Segundo um dos elementos, só depois da experiência e de se descortinarem os seus importantes resultados é que esta se torna significativa e só nesse momento as pessoas dão o devido valor a todo o processo. Antes disso, a presença e percepção das sessões tinha tendência para ser vaga, sem rumo, quase como algo supérfluo. (Zé 4)

Declararam que ficaram com vontade de participar em criações deste género (Xana 15, Zé 4, Cató 42, Sim 28), ou repetir a experiência (Isa 19, Ninhas 40, Sara 36, Lola 22, Vera 24, Sim 26), ou pertencerem a um grupo de teatro (Isa 20), ou ainda, participar mas sem se expor. (Linda 31)

Consideram que a vontade de participação em futuros projectos advém em boa parte da mais-valia gerada pela experiência (Cató 42), ou ainda, porque estas iniciativas são importantes, úteis e fazem bem. (Zé 4)

Acham que este tipo de experiências, com uma visão mais abrangente de teatro, devia ser alargado a todo o Concelho para que outros jovens pudessem usufruir dos seus benefícios (Sim 28), ou ser desenvolvido em horário extra-curricular. (Linda 31)

### **5.8.2 O Grupo**

*“(No meu papel senti-me sempre eu ali) porque de certa forma em todos os papéis tinha de “parvejar” um bocado, entre aspas, e isso é como eu sou no dia-a-dia um bocadinho, pronto, assim, alarve para a brincadeira. (...) Fez-me sentir realmente como eu sou e, pronto, libertou o que há dentro de mim na realidade.” (Cató 41)*

### **Reconstrução de Papéis na Comunidade Escolar – em Marcha?**

A totalidade do grupo realçou que o mais marcante foi a apresentação da *performance* e a reacção do público e que foi muito compensador o reconhecimento do seu valor enquanto *performers* por parte da comunidade escolar. (Zé 3, Mea 16)

Também notaram um contributo para uma maior desinibição e diminuição da timidez em geral (Ninhas 38, Vera 23) e especificamente ao falarem diante de uma audiência (Mea 16, Isa 19, Zé 4), ao intervirem com mais frequência numa conversa, interagirem com pessoas que não conhecem tão bem (Zé 1), ou diante de uma câmara. (Ninhas 37, Linda)

Apontam que a experiência teve reflexos na qualidade de apresentação de trabalhos escolares diante dos colegas, através de uma maior capacidade de comunicação, criatividade e originalidade (Mea 16), à vontade em canalizar a atenção para um determinado pormenor. (Zé 3, Mea 18)

### **Recriação de Papéis no Grupo**

Houve uma maior atenção para com os outros elementos, para a emergência e progressão de capacidades criativas e performativas até aí ignoradas (Sim 26, Mea 16) e em qualidades como perseverança, à vontade e presença.

Também destacaram o quanto é gratificante o reconhecimento por parte dos outros dos seus potenciais latentes (Cató 41, Sara 35), ou a aquisição da consciência de que o seu potencial criativo ultrapassa aquele que foi manifestado. (Linda 31, Sara 35)

Alguns factores que favoreceram esta mudança são o estarem mais tempo juntos, a troca de impressões (Mea 17) e o terem um objectivo comum com uma realização concreta e visível. (Mea 17, Lola 21, Zé )

### **Inclusão – em Marcha?**

Em relação a um dos elementos, claramente afastado pela grande parte do grupo, dois realçaram que a generalidade do grupo já anteriormente era sensível e compreensivo para com esse elemento (Ninhas 39, Zé 4) e que não sabiam exactamente como interpretar e lidar com as reacções imprevisíveis desse elemento. Dois focaram que despontou uma maior inclusão (Sim 28, Linda 31). Para tal contribuiu a apreciação da sua força de vontade, perseverança, gosto pelo teatro, boa disposição, vontade de participar e qualidades performativas que tiveram ocasião de se manifestar neste espaço (Ninhas 39, Sim 28, Linda

30, Zé 24). Uma das (poucas) participantes que já apoiava o elemento em causa, e que se chocava com a atitude de distanciamento do grupo, acha que não houve nenhuma alteração (Vera 24). O próprio elemento em causa é bastante positivo quanto à constatação de mudança e aproximação. (Vera 33)

*“Nós já estamos juntos há três anos, mas com este projecto o grupo do teatro ficou mais unido, ajudarmo-nos mais uns aos outros, mais sentido de cooperação entre a gente. (...) (algumas das pessoas do grupo) não gostam muito de falar e com este projecto podíamos brincar mais com elas; e (agora) falam mais connosco e assim, e não ficam tão de parte do grupo.” (Isa)*

### **Emergência do Coro**

Alguns elementos acham que todo o processo e *performance* tiveram uma influência superficial e não profunda na mudança nas relações do grupo (Xana 15, Linda 30) e que essa só perdurou no laboratório. (Xana, Linda 30)

Outros referem que surgiu entre todos uma maior aproximação, um reforço dos laços e afinidades (Zé 4) e a intensificação do sentimento de união, ajuda e cooperação, eventualmente já existentes no grupo (Isa 20, Cató 42, Sim 27, Sara 33, Vera 24, Mea 17, Lola 22), bem como a acentuação da carga lúdica, da comunicação e da descontração (Isa 20, Sim 26). Isto foi notório pela diluição da demarcação de subgrupos no grande grupo (Ninhas 39). Estes sentimentos e encontro perduraram para lá da intervenção. (Isa 20, Sim 28, Sara 33, Vera 24, Zé 4, Cató 42, Mea 17)

### **5.8.3 O LABORATÓRIO, a Dramaturgia da Comunidade e a Performance**

*“Depois no final sente-se um alívio que não se consegue explicar por muito que nós digamos, ponhamos adjetivos, só mesmo estando lá é que se percebe a quantidade de alegria que nós sentimos ao fazer.” (Linda 32)*

#### **Poder do Sensorial: Prazer, Frustração, Alegria, Esforço, Entusiasmo, Alívio**

Foi encarado como positivo o nervosismo e excitação sentidos antes da entrada em cena e o início da *performance* (Xana 13, Sara 35, Lola 21, Mea 17). Também o enorme alívio no final e o aplauso e aprovação da audiência. (Xana 13)

Outras sensações agradáveis foram o ultrapassar gradual de medos (Cató 41, Sim 26), o sentimento de esforço misturado com o de alegria e orgulho do que se fez. (Ninhas 38, Sim 26, Linda 31, Lola 21)

Realçaram como fonte de entusiasmo a surpresa com algumas das características positivas do processo de que não estavam minimamente à espera (por unanimidade à excepção de um elemento). Algumas das sensações daí resultantes foram prazer, animação, descontração, boa disposição, por vezes de calma, paciência, dedicação e esforço, e ainda outras vezes de frustração ao não se atingir o desempenho desejado, insegurança, medo ou vergonha. (Xana 14, Sara 33, Linda 29, Zé 2)

#### **O Processo: Expectativas e Receios**

*“Não estava à espera que fosse assim, pensei que ia ficar muito inibida, principalmente nas apresentações porque sou muito nervosa, tenho muitas dificuldades em falar para o público e isso surpreendeu-me também um bocadinho, conseguir estar em frente ao público, falar e representar.” (Vera 23)*

Para alguns, foi uma oportunidade de se aproximarem daquilo que gostavam de fazer, seja porque no caso de um dos elementos já havia tido uma experiência dramática semelhante, seja porque representar era um desejo antigo que nunca se pudera concretizar (Xana 13, Isa 19). Para a grande maioria, foi a primeira vez que tiveram contacto com este tipo de abordagens teatrais (Sara 33, Linda 29, Lola 21, Mea 26), que vieram a revelar-se uma experiência muito gratificante. (Unanimidade)

O espaço aproximava-os mais da ideia que tinham de teatro. (Xana 13, Sou 33, Vera 23)

O processo acabou por superar o que estavam à espera (Linda 30). A *performance* correu bem (Vera 23) e até melhor do que julgavam, já que não houve enganar nem atrapalhamentos de maior (Ninhas 43, Linda 30). Tanto o laboratório como a apresentação foram uma descoberta inesperada. (Mea 16)

No entanto, as dinâmicas não foram logo ao encontro das expectativas (Isa 19): no início imperou a sensação de timidez, ou de estarem perdidos por não captarem o sentido dos jogos, ou ainda pela antecipação do medo na confrontação com o público. (Isa 19, Ninhas 37, Zé 4)

### **Adequação de Táticas Teatrais e Comunicacionais ao Grupo**

Outras qualidades valorizadas na criação do universo não-quotidiano foram a possibilidade de criação e jogo de papéis (Isa 19), o lúdico na criação (Cató 41). Apesar de o texto ser um guião a cumprir, não sentiram que este obstruía a criatividade; a criatividade mobilizou-se sobretudo na exploração de posturas físicas e da voz (Zé 1). Apontaram um sentimento de satisfação com a composição das suas criações e da *performance*. (Zé 2, Sara 33)

### **5.8.4 O Laboratório, a DRAMATURGIA da COMUNIDADE e a Performance**

“(O personagem que preferi fazer foi aquele em que) *Falei para o meu eco* (em que a pessoa que contracenava fazia de eco das minhas palavras). *Particpei mais e inventei coisas à última hora. (...) Quis introduzir a cadeira* (de rodas em cena) *para acabar com o mito estúpido e imbecil de que, se uma pessoa normal se senta numa cadeira de rodas, é deficiente.*” (Sara 34)

### **Espaço Teatral Extra-Quotidiano**

Uma das qualidades deste espaço era o sentimento de segurança transmitido sobretudo aos elementos mais tímidos nos momentos em que se assumiam enquanto personagens (Ninhas 37), a expressão, afirmação e consciencialização de vertentes pessoais ao abordar o personagem como uma extensão de si (Cató 41), o processo inesperado de criação de personagens. (Sim 26, Zé 2)

Apontaram que o laboratório permitiu uma maior participação na criação e uma maior utilização da imaginação e o emergir de memórias felizes do seu passado (Sara 34,35). Ainda o laboratório como contendo um processo gradual, por pequenas etapas de desinibição, que culminou na *performance*. (Lola 21, Vera 23)

Estimulou a adesão, o facto de não haver muito texto para decorar (Linda 29), e ter havido ocasião para uma maior concentração ao trabalhar em subgrupos (Mea 16). O processo de construção tornou-se mais interessante pela sua abordagem original (não tradicional), não aborrecida. (Mea 16)

Acharam igualmente interessante o espírito de grupo criado nas sessões e que as descobertas de todos fossem em simultâneo (Sim 26). Focaram como sendo importante o

encontro de estratégias dramáticas alternativas capazes de integrar um dos elementos e as suas limitações sem pôr em causa o todo (Zé 4). A própria considerou isso extraordinário. (Sara 35)

### **5.8.5 O Laboratório, a Dramaturgia da Comunidade e a PERFORMANCE**

“*Gostei muito, acho que um dia mais tarde me vou lembrar disto e acho que vou querer voltar atrás e repetir de novo.*” (Ninhas 39)

### **Performers na Realização da Performance**

Foi significativo terem alcançado a realização de um produto final em conjunto (Lola 21), o todo performativo com os elementos de cena (luzes, maquilhagem) e a existência de público. (Vera 23)

Aliás, o que atraiu uma boa parte dos elementos (*para participarem no projecto*) foi a possibilidade de expressão, o experimentar o processo de criação, o poderem ser *performers* e sentirem as sensações provocadas por esses momentos. (Xana 14, Mea 17)

Foi um espaço que trouxe satisfação pelo atingir de metas pessoais, pelo percurso de apropriação do personagem, pelo bom desempenho em cena – de onde o principal receio era a falha de memória – e pelo facto de ultrapassar com desembaraço os pequenos acidentes de palco. (Zé 2)

### **Audiência, Comunicação e Face-a-Face**

“*Vieram ter com a gente e dizer que tinham gostado muito e por exemplo no meu caso, tipo, um colega meu a dizer que do meu papel tinha gostado muito.*” (Mea)

Foi com surpresa que descobriram que eram capazes de se expor e representar diante de um público (Sim 26, Lola 21, Vera 23) e mais concretamente conseguir olhar para o outro – e suster o seu e o olhar do outro – sem vergonha. (Sim 27)

São de opinião de que o público gostou (Xana 14, Vera 23), que valorizaram as afinidades existentes (Isa 20, Linda 31, Mea 16) e que ficaram surpreendidos positivamente tanto com a *performance* como com a prestação dos *performers*. (Vera 23)

Não estavam a par dos significados que o público retirou da *performance*, mas captou tratar-se da questão da cidadania (Isa 20, Ninhas 37, Lola 22, Mea 16). Outros acham que a assistência não estabeleceu qualquer relação com o tema da cidadania. (Lola 22, Mea 17)

Referiram que alguns espectadores ficaram com “inveja” de não terem participado, sobretudo no que se referia ao espírito de grupo, ao convívio e ao entretenimento. (Ninhas 38)

### 5.8.6 Palavras-chave que Identificam o Projecto

*“Foste muito boa orientadora, percebeste os meus olhares e gostei.” (Sara 36)*

Divertido, alegre, original, muito trabalho, vergonha, iniciativa, vontade, querer, descobrir, aproximar-se do que se gosta, união, criatividade, originalidade, público, apresentação, inesquecível, vontade de repetir, fantástico, bonito, brutal, representar em palco, concentração, improvisação, nervosismo, ansiedade, diversão, experiência totalmente nova, uma coisa muito forte, marcante, positivo.

### 5.8.7 Fragilidades

*“ (Nestas) iniciativas quem lá está sabe que é muito importante; e quem não está e passa a estar e depois quando sai e vê os resultados ainda dá mais valor; e é isso que quem não está dentro como nós inicialmente – estávamos todos um bocado à toa e (pensávamos) o que é que isto dá e o que é que não é e o que ganhamos com isto – e depois vemos e ao longo do tempo, observar os resultados, acho que é de extrema importância e só faz bem.” (Zé 4)*

Como pontos fracos, identificaram o pouco tempo disponibilizado (Linda 29, Zé 3) e que assim não houve oportunidade para dar o “salto” que esteve quase a acontecer (Xana 13). Que teria sido necessário dar mais “tempo ao tempo”, para que todos se apercebessem de uma lógica diferente, já que para muitos era a primeira vez que contactavam com aquele tipo de experiências. (Zé 3)

Algo que dificultou foi o retrocesso sentido no processo após uma ausência (Linda 29). Referiram alguma pressão exercida para trabalharem com elementos que não constituíam o seu sub-grupo. (Linda 29)

Também o facto de que o grupo nem sempre se entregava como devia às sessões, nem preparava com antecedência necessária aquilo a que se tinha comprometido (Zé 2, Xana 13) e alguma falta de colaboração por vergonha, ou por esquecimento que interferiam no bom andamento. (Vera 23)

Realçaram ter havido uma exploração parcial do potencial do projecto, porque só tardiamente se aperceberam do grau de mobilização necessária e daí que, por vezes, a despreocupação se sobrepôs ao enfoque na tarefa. (Zé 3)

## 5.9 Resultados do Testemunho do Professor

### 5.9.1 Factores Éticos e Políticos

#### Recriação de Papéis

*“Precisava de ter tempo para fazer este tipo de trabalhos com eles, (...) este tempo que nós não temos e acabamos por centrar tudo na nossa pessoa. Não é que eu goste deste método directo, expositivo, e por aí fora: é porque não há tempo para fazer aquilo, aquilo é que eu gosto e eles também.”* (Arm 4)

O professor declarou que a relação com os seus alunos se tinha tornado mais próxima como consequência de ter participado – em acção – em algumas das sessões; se inicialmente teve algum receio em o fazer, devido ao inevitável contacto físico, desde muito cedo concluiu que as situações criadas não eram constrangedoras; antes pelo contrário, essa interacção transportou a uma maior abertura, facilitadora de diálogo e de cumplicidades. (Arm 1)

Realçou que o modelo de aprendizagem em vigor nas escolas não permite desenvolver este tipo de abordagens participatórias e criativas. (Arm 4)

#### Ponto de Vista da Instituição

*“Não há distinção, (entre o papel de professor e o de operador): há complemento com papéis distintos e podíamos trabalhar em equipa melhor, (...) mas perfeitamente com estes papéis diferenciados: eu ocupo-me desta componente e tu ocupas-te daquela componente e funcionar em sintonia (...) Eu senti-me sempre bem com os papéis sem problema nenhum.”* (Arm 6)

Referiu que os objectivos e outros contornos da intervenção se inseriam bem não só em Área de Projecto, mas também no desenvolvimento de competências que são “transversais ao ensino secundário: não há nenhum programa que não trate a questão da cidadania apesar de ela continuar tão mal tratada e tão pouco exercida.” (Arm 5)

Notou que a apropriação do projecto foi gradual e que conseguiu reverter cada uma das suas etapas a favor da sua disciplina, sem nunca perder o fio condutor que dava

consistência à aprendizagem, como por exemplo a autonomia e a reflexão em relatório, autonomia essa que era já um dos enfoques do processo de Teatro Social. (Arm 4)

Não viu como limitação ao bom desenvolvimento da intervenção o pouco tempo disponível para participar nela mais activamente. (Arm 4)

Afirmou que distinguiu claramente entre as questões que dizem respeito à disciplina e aquelas que decorreram da implementação da intervenção e, como tal, simplificou o processo de avaliação sem solicitar o apoio da orientadora para o efeito. Para além disso, em termos institucionais, o não ter previsto alterar alguns critérios de avaliação da disciplina com uma maior antecedência poderia colidir com os procedimentos usuais.

Notou que, a determinada altura, a operadora foi encarada pelo grupo como um substituto do professor. (Arm 6)

#### Construção de Pontes

*“O que eu quis foi que eles – e não foi fácil, mas consegui-se – que eles assumissem os projectos como deles, isto é que eu procurei, não lhes dar o pacote já feito.”*

A determinada altura desconhecia qual era o objectivo último que a operadora pretendia atingir, mas que interpretou a sua não explicitação como uma tentativa para “(...) que eles pensassem, que chegassem lá sozinhos” e que sendo estes os termos que tudo corresse bem. (Arm 3 e 4)

No que respeita à orientação das sessões, confessou que, a certa altura, estava um pouco crítico porque sentia que devia ser exercida uma maior exigência no cumprimento de compromissos, uma maior directividade. Mas, após conversa com a operadora, entendeu que essa atitude era intencional no esbatimento da perspectiva de autoridade entre a orientadora e o grupo e que esta não queria ver associado o seu papel ao do professor na turma.

Encontrou bastante espaço para a coexistência dos objectivos pedagógicos e didácticos do projecto na sua disciplina, com os objectivos artísticos e sociais da intervenção. (Arm 4)

Apontou o quanto os órgãos de gestão da escola são receptivos a projectos inovadores e o quanto facilitaram a criação de condições materiais e organizacionais para o bom andamento do mesmo, dentro dos trâmites institucionais a que é obrigada. Essa característica é tanto mais de louvar, quanto na realidade persistiram situações que são estranhas ao estabelecido nas normas escolares o que comprova alguma predisponibilidade

para a transgressão positiva (ex.: estarem num espaço sem a presença do professor “titular”). (Arm 5 e 6)

### **Gérmen de Sustentabilidade**

*“A escola tem que se abrir mais à comunidade e o nosso projecto educativo tem uma vertente de que eu gosto muito, (...) é a escola como centro de cultura e a escola tem que se assumir como um meio promotor de cultura.”*

Todos os participantes da intervenção criaram a necessidade (*de se envolver em projectos futuros*). Um indicador dessa necessidade foi a vontade demonstrada em realizar mais apresentações, nomeadamente no Cine Teatro de Odemira para o grande público, que afinal só não aconteceu pela recusa de um dos elementos do grupo. (Arm 3)

Está convicto de que o “salto” dos alunos foi enorme (...), sendo que, se houvesse ocasião de desenvolver mais outra sessão, não duvidaria que o envolvimento seria ainda superior. (Arm 6)

### **Emergência de Novas Perspectivas e Inversão de Clichés**

Tem a certeza de que com o teatro há-de ser sempre diferente daqui para a frente. (Arm 3)

### **Emergência de Significados**

Uma área que já tem mais dificuldade de aferir é se entenderam que, apesar da abordagem ter sido lúdica e criativa, os assuntos abordados foram sérios, que exigem uma visão crítica e uma renovação dos objectivos iniciais da disciplina de Área de Projecto: só a partir dessa renovação se poderia afirmar que a apropriação do projecto teria ocorrido, que eles o teriam assumido como seu e que são os seus verdadeiros autores. (Arm 2)

Está convencido que fizeram a associação entre o processo teatral e a cidadania, já que a própria construção incluía situações muito claras a esse respeito, sem que o tema estivesse explícito durante a *performance*; no entanto, já não é tão óbvio que essa percepção por parte da grande parte dos elementos do grupo venha a resultar em “novas formas de exercer a cidadania”. (Arm 2)

## **5.9.2 O Grupo**

*“Estes alunos têm um à vontade fantástico – que não tinham – e pensando donde virá este à vontade, terá muito de vir daqui. Daqui não só pelas reapresentações em si (...) mas também por criar o espírito de turma. Se calhar até é mais importante isto do que o resto.”*

### **Recriação de Papéis**

Constatou que os alunos que passaram por esta experiência ganharam mais segurança na apresentação de trabalhos que até aqui não possuíam e que os diferencia dos restantes. Apontou o nome de um dos seus alunos como estando bastante diferente de anteriormente.

### **Emergência do Coro**

Considera um resultado extremamente positivo o fortalecimento de laços que emergiu entre os vários participantes como turma. (Arm 1)

## **5.9.3 O LABORATÓRIO, a Dramaturgia da Comunidade e a PERFORMANCE**

*“Portanto, criaste ali espaços e momentos fantásticos em termos de comunicabilidade.”*

### **Adequação de Táticas Teatrais e Comunicacionais ao Grupo**

Lembrava-se ainda de uma conversa informal, onde a orientadora tinha referido que assim (*sem exercer a autoridade ou ser confundida com uma “professora”*) procurava criar um bom clima, um maior espaço de comunicabilidade, uma relação mais aberta e uma clarificação de papéis; a directividade e o aumento de tensões contrariariam essas intenções e poriam em perigo o desenvolvimento da autonomia dos seus participantes. Daí que passou a valorizar a paciência com que por vezes a orientadora lidava com as situações e as contornava através de soluções de última hora para a continuação da sessão. Teve ocasião de testemunhar como assim se construíram afinidades também entre o grupo e ela. (Arm 3 e 4)

O seu interesse pelo processo manifestou-se não só em termos de resultados pedagógicos e didáticos, mas também pela curiosidade suscitada sobre as estratégias que abordavam o tema de origem: o apelo à reacção espontânea, o “brain storming” e a sua

posterior exploração na dramatização de situações. Esse foi o mote para que numa das aulas houvesse a oportunidade de abordar um determinado assunto de forma “descomplexada”, o que nunca tinha acontecido até aí. (Arm 2)

#### **5.9.4 O Laboratório, a DRAMATURGIA da COMUNIDADE e a Performance**

A orientadora, em conversa informal, chamou a atenção para que o mais importante não era a memorização do texto e que o que resultasse dessas dificuldades, contrariedades e contributos é que constituiria de facto “a matéria” do projecto do grupo.

Afirmou que todos gostaram e que isso se pode confirmar pelo tipo de adesão e entusiasmo.

#### **Comentário**

Algumas características do professor, que permitiram o encontro de esforços, foram uma visão crítica, mas construtiva da escola, a convicção dos benefícios de um trabalho mais participado e envolvente. Ainda a convicção de que a instituição escolar deve estar mais aberta à comunidade e ser um gerador de cultura, foi um suporte para o diálogo entre a operadora e professor. É ainda de referir como facilitadora do processo a confiança depositada na orientação das actividades, bem como o seu interesse na exploração de capacidades do aluno, que normalmente não têm oportunidade de ser alvo no sistema de ensino.

Outro ponto bastante interessante foi o facto de o professor se referir ao estabelecimento escolar em termos de pessoas e não de instituição abstracta, o que denota a existência de vínculos saudáveis.

#### **5.9.5 Fragilidades**

A compreensão do papel da orientadora constituiu-se como um ponto frágil numa determinada fase do percurso. Os participantes, ao terem a percepção da orientadora como sendo “professora”, contrariaram alguns princípios de Teatro Social e do perfil do operador. No entanto, existem indícios de que esta visão sobre o seu papel foi transitória e acabou por

não provocar impedimentos a uma evolução saudável. Após pouco tempo, o trato tornou-se distinto daquele que preside às convenções tradicionais escolares.<sup>170</sup>

Não ficou claro até que ponto a necessidade de cativar a escola e o professor, utilizando os termos e a filosofia da instituição, quase que obrigaria a omitir os objectivos e abordagens de TeS, já que num primeiro momento pode ser interpretada como “agressiva” em relação aos moldes de funcionamento da escola. Essa “honestidade” ao desvelar os propósitos de TeS, pode ser um elemento de ruptura entre a escola e a intervenção, ainda antes de a instituição ter oportunidade de compreender – através da acção desenvolvida – o carácter pacífico, dialogante, de construção de pontes e reconstrução de papéis que a anima. Por exemplo, a abordagem da Cidadania na escola convencional é realizada de forma normativa e distante, enquanto em TeS a abordagem ao tema da cidadania de forma *embodied* e com acções concretas, é um convite à transgressão e à revisão de perspectivas de hegemonia.

Uma questão de fundo, que terá de ser acautelada numa futura ocasião e cuja falha deve ser imputada à operadora e não ao professor, foi a da distinção entre as questões que dizem respeito à disciplina e aquelas que decorreram da implementação da intervenção. Julgamos que uma demarcação clara entre a intervenção e a disciplina é artificial: atendendo à complementaridade da acção de TeS com a disciplina e o encontro de filosofias, esse tipo de procedimentos tem forçosamente influência, quer no andamento do projecto, quer nas expectativas objectivas e subjectivas que os participantes constroem acerca do seu impacto em termos de aproveitamento e de aprendizagem, quer em termos de mudança de imagem, quer ainda de valorização das suas capacidades performativas. A boa intenção do professor nesta questão ficou patente na resposta dada quando indagado em entrevista sobre o que distinguiria o papel do operador de Teatro Social do de professor, ao que conclui que não existe distinção, apenas complementaridade. Essa visão encerra um paradoxo: se, por um lado, admite uma complementaridade, que é positiva na construção de pontes e relações e agiliza o processo, por outro, deturpa a diferenciação existente.

---

<sup>170</sup> Na realidade, ao final de poucas sessões, a totalidade dos participantes tratava-a pelo nome próprio e uma pequena parte tratava-a inclusivamente por tu; por coincidência (?) estes eram precisamente os dois elementos que se sentiam com menos complicitades dentro do grupo e que foram desde o início mais empenhados, entusiastas e co-participativos.

## 5.10 Síntese de Resultados da Intervenção no Terreno

Da análise realizada aos questionários, ao diário de campo e aos testemunhos pode-se concluir que a intervenção conheceu uma boa adesão destacando-se um sentimento francamente positivo da parte dos participantes em relação à totalidade do processo. Os benefícios são particularmente evidentes em termos de processo de transição de não *performer* a *performer*. A visão de teatro ganhou novos contornos que contêm os elementos fundamentais à descoberta criativa e performativa, dentro da lógica e poder do teatro.

Nesse âmbito, é de destacar o acesso ao universo artístico, o início da interiorização do sentido das dinâmicas teatrais, a confiança no potencial expressivo e na imprevisibilidade, um percurso na coesão de grupo, uma maior vontade de participação, uma maior disponibilidade para a acção e uma maior vontade de participação nestas iniciativas. Também pela criação de espaços de vivência da dimensão não quotidiana, que ao valorizar o físico e o mental mobiliza outras áreas e potenciais para além do cognitivo, como a estética e um outro contacto com o corpo. Estas áreas, por norma, estavam ausentes da rotina diária destes jovens, ou não eram identificadas e valorizadas.

É de realçar a criação, se não de novas perspectivas, pelo menos de uma outra sensibilidade à cultura, à “sua cultura”, à dinâmica de teatro e *performance*, ao potencial do processo performativo, à relação com o “outro” e o quanto o “face a face” colabora nessa relação.

É também notório que houve um bom resultado no que se refere à criação de espaços de encontro e de relação dentro do grupo. O grau de sustentabilidade dessa relação junto da instituição e comunidade não é estável, mas pode-se afirmar que se encontra em preparação.

O ritmo que o processo adquiriu foi em grande parte induzido pela orientadora, tendo em conta os limites de tempo e o que julgou ser significativo para o grupo como resultado performativo. Não prevaleceu nem o da instituição nem o do grupo: encaixou-se entre aquele mais acelerado imposto pela escola e um bem mais lento que caracterizava o grupo. Resultou da confrontação do coro e do seu pulsar com a realização de uma ideia dentro de um período pré-estabelecido; esta confrontação não foi pacífica. Adquiriu-se um ritmo mais cooperante apenas nas últimas sessões, quando o universo performativo começou a ganhar forma e significado. Pode-se afirmar que se assistiu a uma inversão no significado de esforço – conotado com algo de negativo no que se referia pelo menos às situações de trabalho em laboratório – que ficou associado na grande maioria a algo que é necessário desenvolver para atingir um objectivo comum a todos, que esse esforço vale a pena, pode vir a conhecer

sucesso e ser reconhecido na comunidade escolar. O mesmo acontece na coabitação com a ansiedade associada à subida de adrenalina (ou nervoso miudinho), com situações imprevistas, com a improvisação diante de dificuldades, que podem adquirir contornos agradáveis quanto maior a confiança nas suas capacidades, nas do outro e nas do grupo.

A relevância dos factores culturais no projecto Caleidoscópio manifestou-se em duas direcções.

Uma, que remete para valores tradicionais, em grande parte associados pelos jovens a formas de vida e mentalidades ultrapassadas, aos quais aderem quando essas formas são colocadas em contextos específicos (ex.: os Bailes), mas sem se confundirem com uma invasão do que consideram importante nas suas vidas e nos seus desejos. Julgamos que essa é uma das principais razões para não ter havido proposta de integração de algumas dessas manifestações nem tão pouco de as nomearem como fazendo parte da sua cultura. Podemos afirmar que nutrem respeito, ternura e admiração pela cultura que consideram tradicional, mas está bem demarcada a linha separadora do tipo de vida e imagem de contemporaneidade com que anseiam ser identificados e na qual se revêem. O que surgiu em termos de *performance* foi para se rirem – saudavelmente – deles próprios, na identificação fácil de pequenos detalhes e referências, relançando-os no grotesco da situação, na segurança do que estavam a “representar”. Isso também foi visível pela necessidade de não prescindirem de ícones que os incluem na actualidade (ex.: o chapéu, o *rap*, o tipo de vestimenta que não só deveria ter o cunho artístico mas também contemporâneo, não conseguindo distinguir a intenção da teatralidade nos figurinos).

A outra direcção tem a ver com o quanto os factores culturais são fundamentais para uma aproximação e, tanto neste quanto no contexto anterior, o quanto não devem ser remetidos para os sinais da tradição – com o perigo eminente de cair na ilustração cultural ou ainda na pretensão da sua reabilitação – mas, sobretudo, para aqueles que constituem a actualidade: é nesse sítio que a relação evolui, entre o antes, o agora e o que está para ser, em termos de imagem e de acção. Constatámos que os membros do grupo se moviam entre a recusa de se remeterem para um passado e um estereótipo e a importância de se manterem ligados a essas referências; nesta recusa persistia a convicção de não serem confundidos com “o tradicional rural” e a afirmação do contexto a que pertencem, independentemente de esse contexto os acolher de braços abertos.

Fica-se com dúvidas no que respeita a uma alteração significativa sobre a perspectiva de cidadania, ou seja, aquela que não pára às portas do discurso normativo mas conduz à



prática e à construção de convicções pessoais a partir do *embodiment*, da constatação da necessidade de justiça social. Não foram recolhidos dados que permitam aferir com certeza de que o *insight* sobre cidadania tenha ocorrido com a consistência ética e política, propulsora da acção; no entanto pode-se afirmar que esta foi alvo de reflexão em moldes alternativos. Também não ficou claro que se tenha criado a necessidade de autoria no desenvolvimento de acções que permitem a afirmação de voz individual.

Pode-se considerar que a percepção da diferença e a necessidade de inclusão foi um dado que acompanhou todo o percurso e que da sua confrontação resultou reflexão sobre o tema. Pode-se afirmar que essa reflexão foi mínimamente geradora de mudança de atitudes na quebra de estereótipos e receptividade ao “outro”, mas que ainda não se reflectiu em “acção” propriamente dita.

No que se refere à relação com a instituição, pode-se afirmar que o que prevaleceu foram espaços que, apesar das diferenças, permitiram a criação de pontes. Isso é visível quando a atitude do professor manifestou: a valorização do encontro de sintonias; a procura e identificação de interesses e objectivos comuns durante o desenvolvimento da intervenção, nomeadamente de desenvolvimento cultural, pessoal e grupal; a recuperação de etapas geradas no seio da intervenção mas que são também úteis na perspectiva institucional, pedagógica e didáctica; a curiosidade pelas estratégias comunicacionais desenvolvidas e sua futura aplicação em contexto de sala de aula; o elogio das dinâmicas de Teatro Social como estimuladoras de uma melhor relação entre aluno e professor e de convite a uma maior participação activa; a identificação de objectivos da área comuns; o incentivo a contributos que provém do exterior; a percepção da intervenção como uma experiência inovadora e enriquecedora; a consciência de que essas experiências são marcantes, logo, as que interessa desenvolver; a visão da escola como local promotor de cultura e aberto a toda a comunidade.

Foi com certeza um privilégio poder ter desenvolvido a intervenção em parceria com este professor.

Conclui-se que foi sobretudo um período de lançamento, onde a intervenção se assumiu como projecto piloto. Foi bem-sucedido pela criação de expectativas, despertar de potenciais e desejos latentes. Devido à sua natureza, às características dos seus participantes directos e indirectos, dos parceiros institucionais e sem a ambição de atingir em plenitude os objectivos delineados em Teatro Social num tão curto espaço de tempo, fica por cumprir o fortalecimento do caminho percorrido.

O desfasamento com os objectivos foi visível na reconstrução de papéis. Julga-se que o fraco resultado se deve sobretudo à juventude da iniciativa, à fraca mobilização de público, à pouca divulgação e à curta duração. No entanto, estes indícios não põem em causa o potencial transformador do projecto de Teatro Social nem a pertinência da sua implementação. Na realidade, seja pela criação de expectativas nos *performers*, seja por aquelas geradas noutros elementos que reconhecem nestes *performers* novos potenciais, seja ainda pela receptividade e entusiasmo demonstrado pela audiência, prevalece a convicção de que foram criadas as condições para a sua expansão com uma amplitude significativa.

O projecto de Teatro Social teve o mérito de entabular um percurso, de iniciar mudanças, de criar espaços e expectativas para que numa próxima oportunidade os resultados individuais e sociais sejam mais expressivos em termos de eficácia, entretenimento, intensificação estética e comunicativa, criação de pontes e impacto nos diferentes ciclos. Foi muito gratificante ter tido a oportunidade de desenvolver esta experiência com cada um dos rapazes e raparigas que nele participaram.

Sem a pretensão de acelerar os ritmos de cada um no contacto com a prática de Teatro Social, que implicaria ignorar importantes etapas e vivências, conclui-se que, apesar da sua fragilidade, os resultados são bastante satisfatórios.

Podemos afirmar que a maior parte dos objectivos foram atingidos, apesar das limitações referidas.

## VI. DISCUSSÃO

“Todo o teatro é social mas nem todo o teatro é Teatro Social.”

Neste Capítulo da Discussão, teve-se como eixo norteador o desenvolvimento do texto a partir da perspectiva dos diferentes níveis de análise que devem ser contemplados na problematização de questões que pretendem entrecruzar os dados teóricos e os de origem prática. Estes níveis surgem das várias leituras sobre Metodologia de Investigação que houve oportunidade de expor em Capítulo próprio. São eles:

- Nível meta teórico: aprofundamento do estudo das áreas nas quais TeS se inspira, se é uma simples prática com um conjunto de técnicas, ou uma disciplina com um discurso próprio. Foi neste nível que se procurou delinear uma estrutura interna e identificar detalhes que diferenciam TeS de outras estruturas de conhecimento. Para isso, foi necessário indagar sobre a existência de perspectivas sobre Teatro Social (Bernardi, 2004; Schechner 2006; Thompson 2009).
- Nível sistemático-conceptual: sistematização de conceitos, termos e taxinomias que lhe conferem uma linguagem e estatuto próprio. Em simultâneo, no campo fenomenológico, configuraram-se práticas e âmbitos de intervenção que afirmam TeS como domínio e atitude, que se debruçam sobre as abordagens teatrais e performativas com preocupações artísticas e sociais (Entrevistas e Laboratório de Dramaturgia da Comunidade “Caleidoscópio”).
- Nível sociológico e antropológico: definição do âmbito da intervenção no terreno, estudo da situação concreta em contexto que potencia a operacionalização com estratégias facilitadoras da participação e envolvimento (afectivo, artístico, cultural e político) do indivíduo e do grupo e do reflexo dessa acção nos diferentes ciclos da rede social. Procedeu-se ao registo e análise de procedimentos, técnicas e metodologias específicas à intervenção que permitiram a realização de parte dos objectivos (Schininà, 2004a; Valente 2009b; Bernardi 2009; Madison, 2005).
- Nível metodológico e tecnológico: conjunto de procedimentos, técnicas e metodologias académicas, específicos à natureza da intervenção, incluindo os recursos tecnológicos, que permitem a realização de objectivos (Ghiglione e Pagliarino, 2007; Taylor, 2003; Vieites, 2000b).

- Nível ideológico, ético e político: definição de finalidades, funções, objectivos e compromissos de TeS enquanto actividade teatral e performativa, com impacto no sujeito e dos vários ciclos da rede social. Neste nível, elaboraram-se linhas de orientação em consonância com valores que animam TeS no desenvolvimento de práticas, cujos princípios se confrontam com as realidades políticas e culturais dos contextos da intervenção (Thompson, 2009; Schininà, 2004a).
- Nível de elaboração experiencial: onde ocorre a operacionalização e de onde emerge um tipo de experiências que integram factores, emoções e subjectividades. Estas experiências podem assumir um carácter evocativo, focar detalhes aparentemente desinteressantes, sem se limitar à prossecução de objectivos pré-delineados. É neste nível que se procura reflectir a partir da experiência *embodied* e “teorizar”, uma teoria que se constrói a partir das práticas (Barba 2000; Conquergood 1991).

A Discussão vai ter os objectivos da investigação como pano de fundo e será organizada nos seguintes eixos: I – Natureza e Influências Teóricas em TeS; II – Princípios e Conceitos Teórico-Práticos Identificadores de TeS; III – Características e Procedimentos da Operacionalização em TeS; IV – Avaliação; V – Valores Éticos e Políticos; VI – O Futuro de TeS.

Para simplificar a leitura, utilizámos as seguintes abreviaturas: quando a fonte de referência está relacionada com os resultados da análise das entrevistas, indica-se com “ENTR”; quando a referência é feita com base nos resultados da análise à Intervenção em Teatro Social “Caleidoscópio”, indica-se com “CAL”.

## 6.1 Natureza e Influências Teóricas em Teatro Social

### Origem de Teatro Social

O painel de entrevistados, bem como autores de referência na área (Schechner e Thompson, 2004; Jennings 2009; Pontremolli, 2005) são unânimes em afirmar a origem de TeS nos Estudos da *Performance*.

Segundo Claudio Bernardi, o Teatro Social tem a sua origem no “Piccolo Teatro de Milano” com Appolonio e o ideal de arte e cultura como serviço público com princípios cívicos e morais.

Pensamos que outras informações relativas tanto às origens teóricas do TeS, como às correntes, áreas e práticas que o influenciam, já foram alvo de desenvolvimento, quer no capítulo de “Revisão de Literatura”, quer no texto de “Descrição de Resultados: as Entrevistas”. Estes temas serão ainda abordados no capítulo das “Conclusões”.

### Delimitação da Área de Teatro Social

Os principais elementos geradores de diferença de opinião entre os membros do painel, do que constitui e delimita TeS em relação a outras áreas e no que constitui Teatro Social, colocam-se em três planos: o “Poder do Teatro” e a “Lógica do Teatro”; a transformação e acção política; a profissionalização do coragus.

Queremos também referir que um dos investigadores foi bastante claro na identificação da categoria de TeS por oposição a outras formas como a do teatro profissional, teatro estético ou teatro amador, residindo nesta diferenciação o espaço próprio de TeS. Identifica-o como modelo único que envolve tanto características quanto critérios que evitam confundi-lo com outras dinâmicas semelhantes. Nenhum dos restantes investigadores corroborou essa perspectiva. Como se verá, desta falta de consenso a investigação sai enriquecida, já que obriga à clarificação de uma série de temáticas adjacentes a esses grupos.

## 6.2 Princípios e Conceitos Teórico-Práticos Identificadores de Teatro Social

### 6.2.1 O Ethos de Teatro Social

Para agir na construção de relações e de significados diversos e promover a experiência na e pela cultura com resultados cívicos junto das pessoas, grupos e comunidades, o TeS lida com a linguagem, a imaginação e a comunicação (Ghiglione, 2007). Desenvolve modalidades de intervenção que lhe são específicas por forma a corresponderem aos princípios que encerra, aos valores éticos que promove e aos objectivos particulares ao local onde se implementa. Tal como afirmam Plastow, Thompson e Schininà (ENTR), trata-se de munir de instrumentos de afirmação aqueles a quem foi usurpada a voz, promover a interacção através da partilha da experiência de vida, da experiência estética, da *performance* e da reciprocidade, equacionar a formação como tática de amadurecimento da identidade, de inclusão e de reabilitação comunitária e colaborar na transformação.

O *ethos* de TeS está enquadrado no “Quem”, “Onde” e “Porquê” enunciados nas entrevistas.

O “Quem”, em que o alvo das iniciativas é tudo e todos: instituições, autoridades, pessoas nas margens, pessoas no “mainstream”, pessoas que nunca foram treinadas como artistas em comunidades cujo acesso às artes é limitado, ou que de alguma forma são marginalizadas económica, social ou culturalmente.

O “Onde” refere-se ao desenvolvimento da acção em lugares institucionalmente problemáticos ou com tendências coercivas, invasivas ou restritivas dos direitos de quem os habita, ou que limitam o acesso a esses direitos como sejam: cenários de guerra, prisões, comunidades rurais, centros urbanos, prisões, escolas, lares de 3ª idade, campos de refugiados, hospitais, entre outros. Também se relaciona com espaços onde, por tradição, não acontecem eventos performativos espectaculares.

O “Porquê” é um terreno sensível ligado a questões de ética e de justiça social.

Os entrevistados reúnem consenso quanto ao facto de que, numa sociedade cada vez mais segmentada – onde os valores individuais se sobrepõem aos comunitários –, o TeS ambiciona preencher a necessidade de socialização, de comunidade e de participação inerente ao Homem, de juntar as pessoas sem as homogeneizar, através da lógica do teatro: que identidade, individualização e diferença (Freire) se sobreponha a individualização, que o

global encontre o local (Schechner), que a macrocomplexidade atenda à microcomplexidade (Morin).

A um outro nível, o “Porquê” do TeS situa-se em questões de ética e de políticas do trabalho – no sentido de Freire, de que toda a actividade é um acto político – bem como num envolvimento com noções como justiça social, diversidade e democracia cultural; esta atitude implica uma oposição à discriminação postulando uma participação activa na sociedade e o respeito pelos direitos humanos. Implica igualmente o envolvimento pessoal para com esses ideais e o mundo. Realçam que a forma “final” dessa justiça social não é modelada nem ditada pelo TeS.

O painel tem a convicção de que o TeS defende uma forma funcional e inclusiva da sociedade com enfoque na potenciação das capacidades e *performances* do indivíduo. Este enfoque procura que ele se mova satisfatoriamente na comunidade, que se desloque da sua margem para o seu centro. De notar que não passa pela transformação do indivíduo, nem se confunde com acomodação do sujeito ou de um grupo específico a uma estrutura social: o enfoque é a recriação do papel do indivíduo nos diferentes ciclos sociais.

Os entrevistados são de opinião de que a complexidade caracterizadora de TeS está na base da sua ramificação na pluralidade de perspectivas, para o abarcamento da ruptura e da transgressão, a atenção ao detalhe, a inclusão da diferença, a disponibilidade à mudança de trajectória e foco, a criação de opções alternativas e de debate. Nesse mesmo sentido, surge a coexistência de factores de diferentes naturezas, o não seguir uma orientação, a não adopção de “regras de ouro” ou fórmulas fixas que restrinjam dinâmicas e variáveis específicas a cada contexto. Daí que as técnicas utilizadas não sejam, por si mesmas, uma característica estruturante de TeS (ENTR).

Identificaram várias tendências em TeS, destacando duas que implicam diferentes implicações do indivíduo no processo: uma é apologista em manter um nível mais superficial onde prevalece uma forma de animação sociocultural; outra, que promove o risco presente nas dinâmicas teatrais de abalar algumas das fundações do indivíduo, tidas como certas, que eventualmente têm reflexos na sua fragilidade. A maioria dos inquiridos revê-se nesta última tendência (ENTR).

Nesta perspectiva inverte-se a noção de “didáctica pelo teatro” pela de “pedagogia do teatro e *performance*”: o racional não se sobrepõe à ligação corpo-mente, os alvos não são ditados por algo ou alguém exterior a essa experiência, vão-se revelando durante o processo e clarificam-se no momento em que são atingidos.

O corpo expressivo obtém uma carga e valores idênticos aos do texto escrito: o primeiro é o motor de acção e de descoberta que valida a experiência em si, o sentido de identidade, as convicções individuais e o ritual comunicativo; o segundo amplia essa experiência ao complementá-la através da palavra e da reflexão, ao divulgá-la, problematizá-la e validá-la nos diferentes circuitos.

## 6.2.2 Relação com os Contextos

### Contexto Comunitário e Públicos-alvo

Já foi apontado na revisão de literatura que TeS intervém em contextos comunitários específicos, mas também em comunidades territoriais, como sejam as rurais ou as urbanas, que apresentem situações de carência cultural, financeira ou estrutural e que necessitam de um espaço e tempo para se reformularem como grupo social com culturas, discursos, sensibilidades e identidades próprios.

Thompson e Plastow (ENTR), sem pretenderem estabelecer uma escala de juízo de valores acerca de sobre a quem TeS deve ser dirigido, explicam que são bem-vindos todos aqueles que demonstrem vontade e curiosidade em o praticar, dentro dos moldes que o consolidam. Quem, em primeira instância deveria decidir sobre a pertinência da sua execução seria o grupo de participantes directos e não as organizações que o promovem ou as instituições que o acolhem. Aliás, Schininà (ENTR), afirma que, se o grupo de pessoas não visse qualquer utilidade em semelhante intervenção, esta não deveria acontecer, já que seria algo imposto pelo exterior. Schechner e Thompson apontam que, se do ponto de vista teórico o não privilegiar um determinado contexto em detrimento de outro é uma postura correcta, já que todos os contextos estão prenhes de *performances* (Schechner e Thompson, 2004), o mesmo não se pode afirmar quando o operador se confronta com a realidade da prática no terreno: esta determina uma reflexão a partir da qual inevitavelmente surge uma escala de valores sobre em qual dos contextos é mais pertinente intervir.

Foi profícuo à intervenção “Caleidoscópio”, no Concelho de Odemira, uma das especialistas entrevistadas (ENTR) estar inserida e desenvolver a sua acção num meio rural. Apontou como principais características diferenciadoras entre estes contextos e os restantes o seguinte: a censura e a auto-censura; o forte controlo social; a anomia – quando já não existem particularidades culturais e oposto de identidade; a clivagem entre uma determinada linguagem artística e os seus receptores; a fraca densidade populacional que tem como

consequência positiva uma proximidade mais forte, e como consequência negativa uma menor diversidade de grupos de pertença espontâneos – que se torna outro obstáculo à afirmação pessoal; uma maior exposição do indivíduo aos preconceitos e à construção de um mito pejorativo; uma fraca diversidade de modos alternativos de vida. Considerou que, na generalidade, são populações menos cultivadas, não porque tenham menos capacidades intelectuais que nos meios urbanos, mas precisamente pela marginalização a que são devotadas pelo sistema, quando este é deficitário na distribuição cultural e quando sacrifica a cultura local a favor da generalização. Realçou ainda que, quanto mais intenso é o reconhecimento da imagem da forma da comunalidade, da “maneira de estar” de uma região e dos seus componentes, mais clara é a referência em relação à qual se constroem as opções de identificação ou de recusa e maior a capacidade de confirmação ou de mudança. Essa capacidade tem consequências na criação de subgrupos com carácter identitário a serem incluídos pela comunidade na sua diferença: quanto menos se domina o potencial do que se pode ser num determinado ambiente, maior a sujeição ao que pode vir a acontecer (ENTR). Os restantes entrevistados indicaram a predominância de algumas destas características nos ambientes não-urbanos.

### Contexto Grupal: o Coro

O painel considera que a criação do grupo é sinónimo da criação de um coro com diferentes tons de voz, o coro polifónico, de identidades e diferenças. O coro é treinado mas não dirigido; não persiste a ideia de “criar voz” já que cada um já possui a sua própria voz e é da sua polifonia que se constitui o coro (ENTR).

Referem ainda que se assiste à emergência do coro, nomeadamente desde o momento em que os indivíduos do grupo deixam de ser recipientes para passarem a ser proponentes de novas actividades (ENTR). Outro elemento apontou que um dos factores que preside à *performance* é um “vibrato” que resulta da presença do grupo em palco e que é sinónimo de “energia”. Essa energia presente no jogo, na dramaturgia e na *performance* emerge de cada uma das pessoas que constituem o coro (ENTR)<sup>171</sup>.

Alguns dos membros do painel chamaram a atenção para a delimitação do território do grupo e do operador, sem que subsista sobreposição entre ambos. Esta delimitação tem por objectivo que o coro se constitua enquanto figura identitária independente da presença do operador e que o grupo controle os seus processos e se torne autor-*performer* (ENTR).

<sup>171</sup> Como já foi dito em “Análise de Literatura”, o conceito de Coro reporta a Apollonio.

Consideram que o TeS é um teatro que, mais do que realizar-se numa produção, materializa-se a partir dos processos do sujeito e dos percursos do coro<sup>172</sup> (ENTR).

Alguns dos indicadores do percurso do coro durante o projecto de intervenção “Caleidoscópio” foram: da não apresentação à apresentação mais frequente de propostas – nomeadamente soluções de encenação da operadora com alternativas da autoria dos participantes; da dispersão à convergência de esforços para um projecto comum (a *performance*); do receio ao à vontade em grupo na resolução de imprevistos com origem performativa ou de natureza institucional; da demarcação entre subgrupos à atenuação de fronteiras; encontro de afinidades e maior interacção e ajuda (CAL).

### Contexto Cultural: Valorização do Paradigma Cultural

Em TeS, o que activa os mecanismos de acção são as realidades que caracterizam os contextos. Como já foi anteriormente referido, esta acção visa também potenciar o universo estético, criar espaços para o exercício da criatividade, da expressão e da comunicação.

No projecto de Teatro Social e atendendo à diversidade de territórios e contextos onde intervém, a adequação de práticas à especificidade das situações torna-se fundamental. Essas práticas são muito sensíveis ao “aquí e agora” ditado pelo contexto onde têm lugar e pelas características que identificam esse grupo ou comunidade. Segundo Thompson (Thompson, 2004) a intervenção pressupõe o conhecimento de convenções, intersubjectividades e comportamentos do grupo, bem como dos territórios e discursos institucionais onde a intervenção será realizada. Tal significa que o operador social entra num espaço pleno de referências sociais, performativas, ideológicas e psicológicas (Conquergood, 2002).

É necessário entender como opera a comunicação, que *performances* já existem e que repassam as acções de cada um dos seus membros, mas igualmente canalizam os seus sentimentos, emoções e percepção do mundo. Os discursos performativos locais ajudam a compreender como o processo cultural, histórica e socialmente enraizado, constrói os modos de conhecimento e determina comportamentos interpessoais específicos.

Um dos resultados na fase de diagnóstico da intervenção “Caleidoscópio” foi a constatação de que os próprios sujeitos não entendiam a perspectiva da “sua cultura”, já que,

<sup>172</sup> A sequência fixa, que caracteriza a operacionalização de projectos, tem antecedentes nas estruturas de Teatro Educação (Valente, Jackson, Robinson), na Animação Sociocultural (Caride, Ventosa, Bento), ou nas intervenções de carácter Psico-Social (Schininà, Jennings, Chabukswar).

por exemplo, diferenciavam a noção de “cultura” das suas opções culturais. Logo, não percepcionavam a cultura no sentido mais amplo e inclusivo das várias tendências<sup>173</sup> (CAL). Seria esse sentido mais amplo que, por sua vez, remeteria para o sentimento de “identidade cultural”. Outro dado importante foi o aumento de envolvimento, resultante da integração no laboratório, dramaturgia e *performance*, de apontamentos com referência a factores culturais.

Philip Taylor (2003) tenta responder à pergunta de como equipar o teatro em contextos não teatrais de forma a favorecer o fortalecimento das comunidades<sup>174</sup>. Thompson e Schininà (ENTR), com base na perspectiva dos Estudos da Performance, recentram esta questão afirmando que não se trata apenas de levar teatro onde pressupostamente este não exista,<sup>175</sup> mas antes de relançar a Lógica do Teatro já existente nessas comunidades, de forma a que esta se torne significativa para todos os níveis de participantes envolvidos no espectáculo (*performers*, audiência e instituição). Fundamentam esta perspectiva afirmando que quase todos os contextos contêm *démarches* teatrais, cenários de *performances* múltiplas baseadas em manifestações culturais, em rituais ou em *performances* estéticas: “o acto de utilizar o teatro nestes contextos tem de ser compreendido como um processo de confluência e de competição de *performances*, e não para simplesmente trazer o teatro às pessoas e aos lugares que o não têm.” (Schechner e Thompson, 2004: 13). Thompson afirma ainda que, a fim de o operador não transportar para o terreno a carga da sua ideologia e herança cultural, a acção de TeS deve estar ancorada nas especificidades e idiossincrasias do contexto onde intervém, uma vez que esse contexto contém à partida uma carga problemática e desafiadora: “É uma forma de teatro que negocia com momentos específicos de prática social sem negar que tal é potencialmente problemático desafiador.” (Thompson, 2008: 107).

Para criar a relação que permite a aproximação quer às práticas, quer aos indivíduos que formam o contexto, é preciso conhecer o paradigma cultural onde estão imersas e a forma como cada um comunica com os seus quadros de referência culturais. Perspectivar o indivíduo em contexto implica a compreensão das suas percepções e sentimentos e de como as acções se desenvolvem no interior das relações sociais. A forma como as acções se manifestam é o produto do contexto social no qual o indivíduo evolui que, por sua vez, é condicionado e modificado pela acção dos sujeitos (Pontremolli, 2005).

<sup>173</sup> Chinyowa (2005) dá alguns esclarecimentos muito interessantes sobre este tema.

<sup>174</sup> Taylor, neste texto, delinea os principais objectivos.

<sup>175</sup> Na nossa opinião, esse é um dos objectivos da democracia cultural já amplamente difundido pela animação sociocultural que, como já vimos, tem outras raízes epistemológicas.

A este propósito foi notório, como elemento mobilizador de envolvimento do grupo, tanto a possibilidade de reformularem em termos performativos as suas referências culturais – de origem espectacular ou outras –, bem como o contraste resultante da mestiçagem entre o tradicional e o contemporâneo (CAL).

A atenção dada aos significados e percepções culturais e a forma como influenciam todo o trabalho são um dos elementos que mais afirma o Teatro Social: uma atenção especial à “pessoa” dentro do grupo e não ao grupo com entidades anónimas. Assim, transversal ao indivíduo e ao grupo, existe uma cultura ou culturas que lhe são específicas, um discurso, ritmo e sensibilidade que lhe são próprios. Ao considerar o colectivo como um conjunto de sujeitos participantes, devem ser previstas formas de intervenção, onde os indivíduos não são apenas os destinatários da acção mas também os seus promotores (Madison, 2005).

### **Enfoque no Indivíduo**

Os vários entrevistados realçaram o enfoque no indivíduo como fundamental (ENTR). Procura-se edificar uma experiência performativa que seja significativa e com um potencial transformador para cada um dos elementos que a construiu. Também que dessa experiência surjam novas percepções acerca de um problema, de um conflito ou de um tema, ou ainda, que se ganhe novos *insights* acerca dos mecanismos sociais e das suas influências em determinadas áreas. O enfoque no indivíduo (Bernardi, 2004) está profundamente relacionado com dois dos principais objectivos de TeS, que são a recriação de papéis e a construção de pontes.

Após a finalização do projecto “Caleidoscópio”, alguns dos seus participantes testemunharam pequenas alterações no seu comportamento em relação a diferentes grupos – da comunidade escolar ou não – ou ainda o aumento de expectativas nas suas capacidades performativas, no sentido espectacular, mas também de *performance* social. No sentido inverso, também foram geradas novas perspectivas sobre as capacidades dos participantes. Assistiu-se a uma recriação de papéis, embora passageira, por parte do professor (CAL).

### **Contexto Institucional**

Alguns dos elementos do painel focaram que, seja pela necessidade de diálogo como de persuasão, impõe-se que se mantenha uma atitude flexível para com a área de especialidade que preside à instituição; no entanto, é igualmente inegável que uma atitude

acrítica desvitaliza a capacidade de interrogar, agir e transformar (ENTR). Portanto, tem de haver uma atenção redobrada sobre a dependência em relação aos “discursos de políticas públicas” e evitar-se o desvio a que a intervenção pode estar sujeita (Nicholson, 2005; Kuppers, 2007a).

Uma das questões levantadas pela investigadora sobre este assunto, durante a intervenção “Caleidoscópio”, foi se seria necessário dar a conhecer, à instituição, os princípios de TeS e a sua filosofia de transgressão pacífica para além do tema – que provocava a sintonia entre escola e o projecto de TeS. Apesar de ter sido evidente que as práticas e filosofias subjacentes a ambas eram diferentes, sentiu-se a um determinado momento a deturpação dos valores de TeS a favor daqueles a serem desenvolvidos em situação de ensino-aprendizagem: a cidadania normativa em vez da cidadania em acção ou ainda os moldes de avaliação da intervenção (CAL).

#### **– Os Representantes das Instituições Como Pessoas**

Kemmis e McTaggart (2005) realçam que, estabelecer uma fronteira espessa entre os grupos onde é feita a intervenção e a instituição, tem grandes probabilidades de enviesar tanto a realidade quanto a acção transformadora a imprimir em ambos<sup>176</sup>. De facto, só através da mobilização de pessoas entre os representantes institucionais que se impliquem na transformação “em acção” – tal como Paul Heritage (2004b) sugere com os guardas prisionais – é possível o avanço num processo eficaz que não seja somente pontual; é na sequência da acção e na forma como afecta os vários elementos que a relação entre as pessoas em desvantagem e os representantes institucionais se torna mais fluida; só nesse momento, e incidindo nas pessoas que estão na base das instituições, deixa de existir a instituição em abstracto, e se evita o risco sempre latente de perverter a mudança em acomodação. Schininà aponta, em entrevista com a autora desta investigação, que os representantes institucionais são fundamentais a uma reformulação de papéis efectiva e que no convite à sua participação se deve evitar o cliché e entrever a pessoa por trás do seu papel como representante<sup>177</sup>. Kemmis e McTaggart afirmam que o sucesso atingido em muitos dos seus projectos de acção participatória se deve não apenas à acção em si, mas também a um

<sup>176</sup> Segundo estes autores, os sistemas estruturais, como as instituições, podem ser opressivos, mas também conterem uma carga libertadora; bem como os processos relacionados com os universos de vida podem ser libertadores, mas também opressivos.

<sup>177</sup> É neste ponto que as afinidades existentes em meios rurais fazem balançar a impressão de “invisibilidade” e distância institucional: em Odemira conhecem-se os guardas, os vereadores almoçam nos mesmos restaurantes que os cidadãos comuns, os filhos andam juntos na escola, o que permite o encontro entre pessoas que não apenas nos ciclos institucionais onde detêm uma imagem ascendente.

conjunto de responsáveis pré-dispostos à exploração de possibilidades de mudança, mesmo que os novos formatos entrassem em contradição com os tradicionalmente utilizados; não é só o conceito de TeS que tende à inclusão mas também a matriz da acção que é inclusiva.

Sobre este tema, e tal como ficou patente na demonstração de resultados, foi visível a pré-disposição do professor para aceitar os moldes da intervenção, como representante institucional, o que facilitou o desenvolvimento do “Caleidoscópio” a diferentes níveis. Foi igualmente importante que o professor identificasse alguns dos objectivos previstos no projecto como sendo comuns à sua prática e à prática de TeS. Por fim foi positivo estar disposto a deixar entrever a pessoa por detrás do papel institucional, mesmo que episodicamente (CAL).

Sendo assim, a acção de TeS não deve incidir apenas nas necessidades do grupo mas também nas da instituição, assim como deve detectar o ponto sensível a uma possível sintonia para, a partir daí, explorar o potencial de crescendo transformativo. Tanto o grupo como a instituição têm de legitimar e reconhecer como credíveis a prática e os pressupostos teóricos do operador e da equipa e reconhecer as qualidades pessoais inerentes a todos os que se tornam participantes directos e indirectos<sup>178</sup>. Só neste universo de entendimento se poderá evitar que as acções de participação sejam absorvidas pelo sistema institucional num novo ciclo que é mais subtil no seu domínio, mas igualmente persecutório.

#### – Evasão, Colusão, Colisão, Transformação

Uma das formas de evitar os conflitos de poder é desenvolver a intervenção com base numa estratégia de competências comuns que valorize o contributo de cada um dos grupos e organizações intervenientes, bem como a flexibilidade no protagonismo de papéis dentro da totalidade do projecto. Giulio Nava (2009), director da companhia de “Teatro degli Affetti”, descreve quatro tipos de relação que se podem vir a estabelecer entre as instituições e o teatro: evasão, colusão (quando as *performances* teatrais são adaptadas às exigências da instituição), colisão e transformação; afirma que a última é a única aceitável na sequência de um trabalho consistente, onde a parceria e a simetria de vozes têm como consequência a aceitação recíproca.

Alguns autores (Bernardi, 2004; Pontremolli, 2005) apresentam uma análise muito interessante do pensamento de Paul Ricoeur e da irredutibilidade entre a categoria que é a

<sup>178</sup> Esta será uma das razões da importância dos projectos terem na sua base uma organização de prestígio, reconhecida como válida por todas as facções, como sucede por exemplo com as universidades e os seus estudantes, ao assumirem um importante papel durante a operacionalização.

instituição e aquela que é o TeS: a acção institucional rege-se pelo princípio de distribuição igualitária entre todos o que pressupõe o anonimato dos seus beneficiários e uma relação com o outro que nunca se poderá sustentar em laços de afinidade; os modelos de excelência, com a sua origem nas instituições, não albergam a função política ou ética da acção – já que não são representativos do jogo mas sim das regras do jogo. De onde, na perspectiva institucional, a regra a aplicar é a de “Não faças aos outros o que não queres que te façam a ti” (Bernardi, 2004: 71). Bernardi constata que esse princípio reduz eventualmente a violência mas não as assimetrias – incluindo aquela da distância e ascendente que se estabelece entre o representante institucional e o cidadão; em TeS, onde prevalece a ligação bidireccional e de afinidade entre pares, o “face a face” e o contacto “em presença”, o princípio seria o oposto: “Faz aos outros o que gostarias que te fizessem a ti” (*Ibid.*).

#### Contexto Espacial: Espaços da Performance

Foi unânime, em entrevista, que o TeS se pode desenvolver em qualquer espaço, em qualquer instituição e em qualquer território, desde que estejam salvaguardados os seus princípios conceptuais e éticos (ENTR).

O espectáculo pode ocorrer em locais que não são os destinados a apresentações teatrais. A “presença” do espaço não é um conceito abstracto quando este integra uma prática social dinâmica. O espaço é alvo da projecção das vivências, símbolos e *embodiment* por parte de uma determinada cultura e da sua história; nesta perspectiva e numa alusão a H. Lefebvre, Nicholson entende o espaço como “multiplicidade inscrita, e os seus significados são continuamente gerados e regenerados como um processo criativo com “muitos aspectos e muitas correntes contribuidoras.” (Nicholson, 2005: 127). Seleccionar um tempo e um espaço específico à *performance* implica projecção, visualização, antecipação e intencionalidade: significa que se inscreve num horizonte de sentidos e numa paisagem cultural e social que se articulam com o evento para que sejam retiradas múltiplas interpretações.

Em TeS, são privilegiadas as condições de mobilização de audiências em detrimento das condições técnicas tradicionalmente utilizadas, bem como a criação de condições de “à vontade” para os *performers*. Não se trata de provocar apenas a apresentação em locais “não teatrais” mas encontrar as *interfaces* entre duas disciplinas distintas, o teatro e o trabalho social, e percorrer as plataformas em que ambas se interactuam e se modificam.



Reforça a noção de espaço partilhado pelas culturas e o esbatimento da divisão imposta pelo auditório e *proscenium*.

### 6.2.3 A Diferença

Na diferença são reveladas as qualidades identitárias de indivíduos ou grupos que, por razões culturais ou outras, possuem opções, percepções, iniciativas, ritmos, necessidades ou qualquer outra característica que afirme a sua imagem e acção e colabore na construção do “mito” a seu respeito. Estas características podem ser um contributo para novos modos de interagir e novos recursos. Segundo Pontremolli (2005), é na “cultura da diferença” que emerge o espaço de inovação e mudança, para o exercício da liberdade de escolha de possíveis e a integração entre o novo e o existente. No entanto, não deixa de se constituir um desafio, já que o diverso pode representar igualmente uma ameaça, de passar a ser o que não se é, ou de colocar em cheque a coerência e solidez da visão de si, que precipita o medo. O medo fundamental do Homem – que está na origem do racismo – não deriva apenas da aceitação de seres diversos de si, mas de um ser igual a todos os outros, o que vaporiza a sua unidade e especificidade. Estas dificuldades são tanto mais acrescidas quanto maior o sentimento de vulnerabilidade individual ou social: nestas ocasiões são despoletadas resistências ao abandono de esquemas enraizados, que mais não são do que mecanismos de defesa resultantes da insegurança (Picolli, 2005). Para inverter este bloqueio há que recuperar a confiança nas ligações sociais que, por sua vez, estão relacionadas com a auto-estima e *empowerment*. No entanto, Thompson (2008) refere que a auto-estima não é uma propriedade que emane da pessoa, mas que deriva da interrelação com a situação em que ela está integrada. É criado o sentido de auto-estima no momento em que se geram conexões – válidas, humorísticas, positivas – entre o indivíduo e a actividade, mas esta pode facilmente extinguir-se se o sujeito estiver fora desse ambiente. Ou seja, a auto-estima só pode ter continuidade numa estrutura que a acolha, valorize e sustenha.

#### Diferença e Identidade como Base para a Diversidade

Alguns autores são da opinião de que a base da identidade colectiva não reside na comunhão entre indivíduos, numa equivalência de modos de sentir e de pensar. Nesse sentido, Barba argumenta que:

“Não creio na compreensão recíproca, nem confio na chamada união das mentes e dos corações. Acredito na curiosidade, na fascinação do outro, quando observamos e dialogamos, cada um da margem que é a sua. Nunca acreditei no teatro que pretende fundar uma multiplicidade de indivíduos diversos numa comunhão.”

(Barba, 2007: 6)

Schininà apoia esta perspectiva ao afirmar que o foco é a formação do indivíduo enquanto cidadão com voz própria, numa alternativa de encontro que não esmaga a individualidade e o exercício da opinião. Contra o perigo de forçar a unificação, que é forçosamente artificial atendendo à diversidade que caracteriza o ser humano, declara que: “Se nos concentrarmos em factores unificantes, criamos elites que não agem na história, posicionamo-os como se de alguma forma existissem “acima” ou removidos das dinâmicas sociais e relacionais de formação de identidade.” (Schininà, 2004a: 18)<sup>179</sup>. Vários autores e entrevistados afirmam que em TeS a diferença surge como motor de inclusão, confrontação positiva, como afirmação de identidade própria na relação com outras identidades e como afirmação ética e política do sujeito perante a sociedade; a tónica de Teatro Social na acção, indivíduo e grupos, ao implicar a diferença, acarreta a eventual ocorrência de conflitos. Ao confrontar-se com o outro, que é o “estrangeiro” o “diferente”, activa-se a reformulação de papéis e a mudança de perspectivas. A diferença encerra a criação de pontes entre pessoas, instituições, grupos, na tentativa “pacífica” de transformação social. A mediação do conflito é uma das tarefas da intervenção.

Na descrição de resultados da intervenção, ficou claro o quanto a vivência da diferença em ambiente performativo foi portadora de novas perspectivas sobre o “outro”, sem que se possa aferir sobre se daí decorre uma alteração de atitudes consistente (CAL).

#### Identidade e Conflito

Norma Picolli (2005), em Revisão de Literatura, refere que os conflitos enfatizados teatralmente podem tornar-se fonte de novas perspectivas. O processo de transição de relações cristalizadas no conflito a relações criativas pressupõe fiabilidade, justiça, cooperação e convicção no desejo de encontrar soluções para a gestão dos contrastes. Partindo da visão optimista de que todos os conflitos são negociáveis ou passíveis de resolução e de que onde há problemas existem soluções, em termos estratégicos trata-se de,

<sup>179</sup> Schininà realça que a identidade é formada pela e com a diferença e a diferenciação, na continuação dos pensamentos presentes na psicologia do desenvolvimento e do comportamento.

através da desconstrução das várias percepções, descentrar a atenção do “copo meio vazio” para “o copo meio cheio”.

Este caminho é percorrido através da vivência criativa e simbólica em meio seguro, que é o espaço transicional entre quotidiano e ficção, entre jogo e realidade. Dois dos entrevistados citaram exemplos de intervenções em que intuíram sobre situações potencialmente conflituosas e, antecipando a sua eclosão, ultrapassaram-nas através de estratégias utilizadas dentro do teatro, nomeadamente o humor, o grotesco e o “rir-se de si próprio”.

Uma parte do painel comentou que é pelo teatro e nos moldes simbólicos, e não ilustrativos, que os conflitos devem ser ultrapassados. A surgir alguma tensão entre membros do grupo, a sua resolução deverá acontecer sempre dentro do universo artístico que se instalou e sempre de forma criativa (ENTR). Acrescentam que os problemas que podem surgir são de natureza variada, mas as soluções encontram-se pelo menos ao alcance do grupo e em princípio é algo que se desenreda por si mesmo (ENTR).

#### 6.2.4 Transformação e *Empowerment*

O painel de entrevistados encara a transformação como surgindo gradativamente na sequência da aglutinação de pequenos actos localizados. É suposto que esses actos acompanhem um crescendo de interesse para com o que se passa na actualidade. Consequentemente, consideram que o TeS não se atribui a si mesmo a transformação da sociedade, mas colabora para que esta aconteça: não tem a pretensão de conseguir profundas alterações sociais ou um impacto em termos globais. No entanto, a acção tem necessariamente um efeito transformador sobre algo confirmando, contestando ou afectando. Estão convictos de que TeS contribui para a melhoria dos problemas das pessoas e não para a sua resolução (ENTR). Referem ainda que, se por um lado é consensual que os “territórios” performativos têm latente a possibilidade de transformação, por outro, como já foi dito, surge a impossibilidade de aferir do seu impacto, seja pela impossibilidade de encontrar uma medida que dite a partir de onde se pode considerar “transformador”, seja pela impossibilidade de prever quando essa transformação terá lugar, seja pela ambição desmesurada que seria colocada sob a responsabilidade do operador na produção desse efeito. Com o intuito de não confundir objectivos irrealistas ou demasiado ambiciosos com

aqueles que estão ao alcance da intervenção, alguns especialistas optam pela utilização dos termos “transportação” ou “mudança”, em vez de “transformação” (ENTR).

A ideia de “transformação” ou de “transportação” está fundamentada por alguns autores. Taylor denomina “princípio transformador” aquele a partir do qual procede a acção de TeS. De seguida, elenca diversas intenções na intervenção, como seja, aumentar o nível de consciência, criar alternativas de vida possíveis, curar e desbloquear barreiras psicológicas, intervir nos discursos contemporâneos, dar voz aos que estão marginalizados na sociedade <sup>180</sup>. “O teatro torna-se um meio para a acção, para a reflexão mas, mais importante, para a transformação – um teatro no qual novos modos de ser podem ser encontrados e novas possibilidades para a humanidade podem ser imaginadas.” (Taylor, 2003: xxx).

Schechner (1989), considera que durante os processos liminóides não se opera uma transformação mas sim uma transportação, tal como é entendida no paradigma do universo subjunctivo e do sujeito-*performer*: não se procura que este se transforme noutra pessoa mas que se crie o espaço (liminal) para que ele actue entre identidades. (eu, não eu e não-não eu) e desenvolva os moldes em que a transportação tem lugar.

Também Soyini Madison (2005) nos esclarece sobre “transportação” na perspectiva da “Critical Ethnography”. Esta perspectiva tem ligação com a noção de “*performance* de possíveis” apontada por Conquergood e que Madison sintetiza como um movimento que culmina num evento que foi alvo de uma acção criativa, numa imersão entre texto e mundo, abrindo mais caminhos na vivência de relações e espaços.

“A *performance* torna-se o veículo pelo qual viajamos para mundos de temas e entramos em domínios de intersubjectividade que problematiza a forma como categorizamos quem somos nós e quem são eles, e como nos vemos a nós próprios com outros e diferentes olhos.”

(Madison, 2005: 176)

Nicholson (2005), na mesma direcção, não põe em causa o contributo do TeS para a mudança, mas levanta dúvidas quanto ao pressuposto de que existe sempre uma transformação, para melhor, de crenças e atitudes, sobretudo quando tais crenças assentam em resultados imediatos, testemunhados pelos participantes. Então é legítimo que se questione se a transformação sentida corresponde à verdade, ou se é apenas fruto de uma

<sup>180</sup> Taylor, em seguida, desenvolve os conteúdos de cada uma dessas intenções.

efusividade genuína e passageira, ou ainda se os participantes são cúmplices a fim de se cumprirem os alvos pré-determinados, no que Nicholson define como “seguir o guião do workshop.” (Nicholson, 2005: 82). Afirma que o próprio conceito de mudança é subjectivo.

A propósito de poder ser considerada transformação se apenas abalar o indivíduo, ou só quando este se altera profundamente, Thompson (2009) refere que as pequenas ondulações, provocadas pelos momentos de prazer que afectam tanto os participantes como aqueles que assistem ao evento performativo, são uma parte integrante e significativa do processo que potencia a transformação. Estes momentos de prazer constituem-se também como um elemento importante à emergência do potencial transformador contido nesses eventos. Tem a convicção de que o processo está longe de ser válido apenas pela vertente reflexiva, de debate de ideias ou da abordagem directa de problemáticas: apesar de transitórios, esses momentos são também marcantes e a sua eventual repetição pode ser transformadora. A procura de respostas ou impulso para a tomada de iniciativa pode surgir muito depois do momento de inspiração e intranquilidade provocado pelo evento.

Acerca da perspectiva de mudança, alguns dos especialistas entrevistados consideram que é irrealista entender o TeS como a passagem para a felicidade ou a reconciliação do conflito (ENTR). Referem que, por vezes, a mudança consiste numa intranquilidade, num abalar de certezas, ou num impulso para a acção. Ou seja, a eficácia em direcção à mudança reside na experiência da acção, da sua turbulência e nos *insights* que surgem do processo em si mesmo e que são passíveis de transformar os quadros conceptuais pela vivência da intranquilidade, do confronto e da luta.

### **Sustentabilidade da Acção e Mudança**

Bernardi (2004) alerta para o facto de o projecto de TeS não terminar com a apresentação de eventos; e apelida de “uma dramaturgia mais ampla” aquela acção que continua junto do quotidiano da comunidade e das suas instituições. A permanência das actividades tem como objectivo evitar um efeito contraproducente que pode ocorrer ao criar novas expectativas, relações e percepções de vida positivas que, afinal, se restringiam ao laboratório, se ao regressar à rotina diária não houver indícios de alterações efectivas na rede social ou de novas possibilidades de vida. O efeito multiplicador ou contágio da forma relacional que foi mais efectiva, nas várias ilhas grupais que constituem esse contexto, é uma garantia da continuação do projecto, uma estratégia para a amplificação de ciclos e a

consolidação da sanidade afectiva e social dos seus elementos – no que se constitui como sendo o capital social desse local. (Putnam,2000).

Nos resultados da análise ao “Caleidoscópio”, os participantes apontam uma mudança de atitude em relação a pessoas com vivências ou perspectivas diferentes das suas, no grupo ou na turma, nomeadamente pela inclusão de pessoas portadoras de deficiência. Colaborou nesta inclusão a atmosfera de encontro vivida no universo dramático, a emergência do sentido de coro e o reconhecimento e valorização de potenciais performativos. Alguns referem que essas mudanças foram ressentidas apenas durante o laboratório (CAL).

Também foi possível aferir que as novas perspectivas geradas na sequência do “Caleidoscópio” foram muito variadas de indivíduo para indivíduo: alguns apontaram a questão da cidadania, a sua apropriação e o desejo de a desenvolverem em acção (apesar de não identificarem essa vontade com estes termos) (CAL); outros, a constatação de preconceitos antigos; outros, sobre o potencial da *performance*, focaram a descoberta de diversidade de interpretações, ou a importância da participação (CAL).

Junto do painel de entrevistados, a antecipação de sustentabilidade como condição de desenvolvimento da acção não reuniu consenso. Alguns defendem que só se deve iniciar a acção quando se toma parte na continuação do processo de transformação de forma a não deixar pessoas vulneráveis sem alternativas. Que se deve partir para a acção com o princípio de que esta só está completa quando forem atingidas mudanças juntos dos quatro níveis ou ciclos sociais: indivíduo, grupo, comunidade/ instituição e sociedade. Não se deve dar início à intervenção caso seja impossível provocar a mudança, a mobilização da instituição e a reconstrução social, já que não subsiste a construção de pontes da margem para o centro e do centro para a margem. Na base desta atitude radical está o receio de oportunismo de algumas acções que se intitulam como sendo de TeS e cujo intuito é a sua instrumentalização a favor de agendas políticas e ideologias estranhas aos objectivos da intervenção, com a consequente “domesticação” e preservação do *status quo*. Um dos entrevistados aponta que a perversão do “porquê” assim imposta à intervenção resulta em algo que, no melhor dos casos, não afecta nada nem ninguém ou, no pior, apoia o poder que está na origem da deturpação (ENTR).

Outro ponto de vista de alguns teóricopráticos indagados, é aquele em que optam intencionalmente por assumir a sua incapacidade de não resolução ou não resposta em relação ao facto da intervenção do TeS acordar certas esperanças de mudança que depois, na

continuação do dia-a-dia, se revelam infundadas: adoptam uma atitude de modéstia sobre a capacidade de avaliação do que se provocou e não deixam por isso de empreender as acções que julgam pertinentes apesar das incertezas dos seus benefícios. Acrescentam que abalar as fundações sobre as quais a pessoa se constituiu e que abrir fragilidades podem também ser sinónimos de receptividade à transformação. Então, algum mal-estar que subsista no indivíduo pode ser precisamente o que vai permitir despoletar atitudes que sejam empreendedoras de acções transformadoras. Encaram esta questão como um dos paradoxos inerentes a TeS com o qual terão de saber lidar (ENTR).

Acrescentam que o facto de se iniciar a acção é já suficiente como forma de despoletar e tomar parte no processo de descoberta de uma eventual transformação, bem como para recuperar um novo olhar sobre os lugares que estão isolados da sociedade e dar uma nova oportunidade às pessoas que aí vivem de se relacionarem com o ambiente. Apontaram que é complicado aferir do nível de impacto no início da intervenção e que é igualmente difícil conhecer com rigor o sucesso das intervenções quando estas se baseiam na medição da modificação ocorrida: a transformação pode ocorrer em diferentes momentos, tempos e situações que ultrapassam a intervenção. Acrescentam que, quanto maior esta incerteza de resultados transformadores, maior a necessidade de sustentabilidade do projecto (ENTR).

Na intervenção “Caleidoscópico”, optou-se por implementá-la apesar de não haver certeza sobre a sua sustentabilidade. Constatou-se, com base nos resultados, que essa foi uma decisão consequente, independentemente de só terem sido atingidos os dois primeiros níveis (indivíduo e grupo) e parcialmente o terceiro (instituição escolar e seus representantes) e de não ter sido possível garantir a sua continuação. De facto, as marcas que produziu foram positivas, com um potencial transformador, de criação de necessidade, coerentes com os objectivos e valores de TeS (CAL).

Somos da opinião, com base nos resultados obtidos, de que, não sendo possível antecipar a certeza da continuidade, nem sendo possível aferir os efeitos que se produzirão a médio e longo prazo, a intervenção deve ter lugar uma vez que se constate que a instituição e os seus representantes estão minimamente abertos à mudança (CAL). Na continuação do que foi dito pelos especialistas entrevistados, os participantes do Caleidoscópico comentaram que, só após o final da *performance* e de *insights* provocados pela experiência *embodied*, descobriram o potencial mais amplo da intervenção (CAL). Sendo assim, somos da opinião de que a decisão de intervir ou não depende em grande parte da fragilidade dos indivíduos e

do contexto onde se intervém, das expectativas do grupo sobre a intervenção e dos indícios de receptividade da instituição acolhedora.

### 6.2.5 Troca e Encontro

Schininà, Bernardi, Pontremolli, entre outros teórico-práticos de TeS, identificam como dinâmica estruturante de TeS o mecanismo de troca e encontro, subjacente ao seu Modelo Comunicativo.

A distinção de etapas durante a troca e encontro e a adequação de práticas em conformidade com a etapa tornam-se uma mais-valia que colabora para assumir a criação de espaços para a ocorrência da mudança, sendo claro que dificilmente esta surja num curto espaço de tempo.

O mecanismo de troca e encontro, na base de TeS, é o motor essencial à emergência da transformação e reafirma não parar às portas de *performances* pontuais, mas perseguir os germens de vínculos que aí se estabeleceram até estes se dilatarem ao patamar seguinte – reassumindo o papel do ritual em tempos idos – onde esse encontro é perdurável ao ponto de agir, de forma mais consistente, na reformulação de papéis sociais e da interpenetração entre margem e centro. Na Revisão de Literatura, já tivemos ocasião de expor as perspectivas de estudiosos como Kershaw, Watson ou Barba sobre em que moldes se constrói o mecanismo de tentre culturas.

Como já foi abordado na Revisão de Literatura, no centro da troca está a reciprocidade que é gerada entre os vários grupos (Kershaw, Barba, Watson). Neste âmbito, os elementos e materiais culturais que constituem as *performances* tornam-se catalizadores de contacto sem a preocupação de apropriação dos formatos culturais que convocam, nem de transmissão ou divulgação desses materiais. Ao contrário, fincam o que cada uma detém de autoria e ao performarem as diferenças procuram que o encontro de igualdades culturais aconteça através do equilíbrio entre a diversidade de culturas envolvidas na interacção.

O mecanismo de troca e encontro não se centra tanto no diálogo cultural e na noção de compromisso entre culturas, mas no encontro cultural e na utilização dos seus materiais performativos para entabular o contacto. Admitir que a troca e o encontro, contidos na *performance*, representam em si mesmos apenas a semente de algo mais profundo em termos culturais e de transformação social, evita a frustração ou a perseguição de objectivos

demasiadamente ambiciosos e demasiadamente próximos da linha defendida pelo discurso das políticas públicas (Thompson, 2008) que desvirtuam a prática de TeS.

Todos os membros do painel focam a troca e o encontro como sendo estruturantes a TeS e profundamente relacionados com os outros conceitos que o fundamentam, como o conceito de contexto e identidade cultural, diferença, transformação e *empowerment* e criação de pontes (ENTR).

Na intervenção Caleidoscópio, e em função dos resultados obtidos, tornou-se evidente que, à medida que se avançava no laboratório, as acções que se produziam entre os vários membros (entre os elementos do coro e com a operadora), com vista à concretização da *performance*, eram em grande parte ditadas por um sentimento de reciprocidade, mais do que de dever. É de notar que a reciprocidade e as afinidades são muito valorizadas nos hábitos locais, na validação de vínculos, interacções e como elemento de metacomunicação (CAL).

## 6.2.6 Criação de Pontes

Christine Mahy, na entrevista incluída neste Estudo, afirma que a diferença segue de mãos dadas com a identidade; Thompson e Schininà, em entrevista, referem que a diferença está directamente ligada à criação de pontes, enquanto Barba (2007) e Oriolli (2007) entendem a diferença como um elemento essencial à realização de trocas e encontros.

Peter Brook (1989) identifica, no que apelidou Cultura de Relação, esta qualidade tão reivindicada pelo Teatro Social, já que “se refere à própria cultura do teatro devido à sua habilidade de criar pontes entre o que está usualmente dividido dentro e entre indivíduos e comunidades, entre o micro e o macrocosmos, e finalmente entre o visível e o invisível”. (Brook, *Ibid.*: 35). A transgressão e a criatividade, que enformam o teatro, ajudam a construir o caminho através do qual as tensões se traduzem em fontes de relações afectivas e interacções e elos, conhecimento *embodied*, espaço de expansão e reciprocidade entre o indivíduo e o “outro” (Barba, 2007). Neste movimento, evolui-se da “indiferença” para a “diferença”, do “contra” para o “com”: da percepção do “estranho”, alguém que transporta ameaças, perigos, a quem nos fechamos e contra quem erguemos defesas e medos, para a de “estrangeiro”, alguém que traz novidades, curiosidades, dinamismo, com quem estamos receptivos a trocar.

O painel é de opinião de que o TeS encontra um terreno propício à contaminação de propósitos em todo o tipo de limites: do indivíduo, entre o indivíduo e os outros, entre o grupo e a comunidade, entre a comunidade e as instituições; é a partir desses limites que o TeS emerge e não do centro. Localiza-se sempre entre dois pontos, na criação de pontes e neste processo ambos se transformam. Schininà, em entrevista, sistematizou a sua abordagem aos grupos pelo atingir dos quatro níveis (individual, grupo, comunidade e sociedade) através das perspectivas antropológica, política e social, a fim de criar pontes entre a experiência individual e a social para que assim se torne significativa para o grupo (ENTR).

## 6.2.7 O Modelo Comunicativo de Teatro Social: Lógica e Poder do Teatro

O teatro como instrumento ou o teatro como arte é foco de análise de vários autores (Bento, Vieites, Koudela), onde marcam a distinção entre ambos e as suas implicações. Avelino Bento em consonância com autores de origem espanhola (Caride, Úcar, Ventosa) realça a co-existência – mas não o encontro – das vertentes estética e relacional, ao estarem presentes nas dinâmicas socioculturais, inserindo-se uma na categoria da fruição, educação estética, conhecimento e história ou “o Teatro enquanto *obra de arte* e *arte do espectáculo*” e a segunda de ordem participatória, redescoberta de valores e enriquecimento artístico das comunidades ou “o Teatro enquanto *animação sociocultural* e *animação sócio-educativa*”. (Bento, 2003: 57). Sublinha que, independentemente de, no âmbito da Animação Teatral, se reconhecer o valor do teatro como meio para o fortalecimento e reabilitação da rede social e comunitária, tem a convicção de que o seu principal objectivo é que se concretize enquanto teatro. Apoia-se em Jean Duvignaud para constatar as virtualidades do teatro enquanto feito teatral que transborda da escrita dramática para a “representação dos papéis sociais, reais ou imaginários” e os benefícios sociológicos daí resultantes (contestação, adesão, participação) que reclama como sendo particulares ao teatro. Neste sentido Avelino Bento constata o quanto em animação sociocultural o teatro é esvaziado das suas “potencialidades de tempo e espaço efémeros.” (*Ibid.*: 100).

Schininà, em entrevista, deixa bem claro que o primeiro objectivo de TeS, junto dos não *performers*, não é a forma de arte mas sim a de relação e comunicação. Critica o desenvolvimento do processo com base na dimensão estética com o argumento de que esta minimiza a relação e a comunicação e logo afasta-se da realidade da comunidade onde

intervém. Aponta que nessa perspectiva subsiste também o risco de se parar o processo e de se criar um espectáculo caindo na formalização de um modelo estético com um ascendente forte sobre o processo, onde a expressão se sobrepõe à construção de uma nova relação com a sociedade. Schininà vai ainda mais longe ao reclamar a vertente comunicativa e relacional de TeS, por oposição a uma estética teatral moribunda que conteria “o fim do teatro”. Conclui que as componentes artísticas e estéticas no desenvolvimento de TeS são apenas contributos que servem como meio para atingir um fim: a “Lógica do Teatro”.<sup>181</sup> (ENTR).

Tal como já foi explanado anteriormente, no capítulo sobre Estudos da *Performance*, a fronteira entre *Performance* Ritual (eficácia) e *Performance* Estética (entretenimento) é ténue. Neste contexto, a prioridade apontada por Schininà aparece-nos como excessiva.

A maior parte do painel opõe-se à divisão entre instrumental, artístico, político e social e opta por uma não demarcação clara entre o universo estético e relacional de TeS. Os elementos do painel são de opinião de que esta cisão é fruto da tendência cultural enraizada no ocidente, em que o mais importante é produzir e adquirir testemunhos do resultado dessa produção. Um dos entrevistados reforça que ambas as posições estão erradas quando a polémica surge entre o afectar (sensorial, artístico) e o efeito (instrumental, produtivo), pois a arte pela arte contém forçosamente o instrumental, enquanto a arte como instrumento esquece a arte. Tem a convicção de que focar no poder da arte como efeito potencia a capacidade de agir, no entanto, não interessa apenas o efeito mas também o como afecta. Como forma menos extremada de perspectivar o artístico ou o social, surge a opinião, entre diferentes entrevistados, de que esta divisão é artificial já que ambas as vertentes estão contidas no teatro e é precisamente na fusão de ambas que reside a força e singularidade da intervenção em TeS. Em consonância com investigadores como Nicholson ou Pagliarino, reivindicam a natureza estética do teatro como estando na origem do Modelo Comunicativo de TeS e do seu impacto junto de participantes e público. Pode-se afirmar que a fractura não surge da existência da Lógica do Teatro, mas onde esta se coloca como prioridade, ou na recusa de fusão com outros elementos teatrais identificadores do Modelo Comunicativo de TeS.

É de consenso entre a maioria dos entrevistados que a instalação de conteúdos sensoriais e artísticos, com o simbólico, o poético, o físico, o colectivo, entre outras

<sup>181</sup> Schininà (2004), para além da entrevista, desenvolve esta questão no artigo da revista *The Drama Review*.

directrizes, favorecem a circulação de dinâmicas e de contacto e a emergência de um espaço de novos jogos relacionais que nunca teria oportunidade de surgir fora desse universo. Acrescentam ainda que a vertente estética está profundamente associada à social e política. Thompson e Plastow apelidam de “Poder do Teatro” a essa dimensão (ENTR).

No argumento de que TeS não alinhe numa estética tradicional e moribunda, reencontramos uma recusa a um determinado tipo de estética e não ao universo estético. Como tivemos oportunidade de focar no capítulo de Revisão de Literatura, vários autores (Valente, Bernardi, Dalla Palma, Schininà, Schechner, Thompson) estão de acordo que está ultrapassada a forma de teatro que assenta em processos de identificação e projecção, que manipulam a imaginação do colectivo através de espectáculos que contêm modelos de construção cénica que partem do autor, do dramaturgista e do actor. Estes espectáculos estão alinhados com uma mentalidade de liberalismo capitalista que, sub-repticiamente, afirma valores que contrariam a libertação do sujeito em termos ideológicos e de acção (Kershaw, Milling). A relação entre as dinâmicas de criação e as da *performance* espectacular assume outras centralidades e esbate a fronteira entre processo e produto, através dos modos de produção, da dramaturgia e dos processos de construção a partir da comunidade (Kuppers, Boon e Plastow). Estes são alguns dos elementos que favorecem uma diferenciação entre teatro de representação – aquele que pertencendo à indústria teatral suporta o *status quo*, intencional ou inadvertidamente – e teatro de presença – ou teatro alternativo, que é explícito na sua agenda política (dentro do conceito abrangedor de político de Freire).

Schechner (2006) é de opinião de que a questão não se coloca na morte da *performance* estética mas antes no reconhecimento da diversidade das artes performativas como integradora da actividade terapêutica, da acção política e da manifestação de recursos culturais significativos. Esta perspectiva é também fundamentada pelo que ficou dito acima sobre a porosidade existente entre drama social e drama estético.

Alberto Pagliarino (2005) sugere que se reequacione a origem da diferenciação, negando a oposição entre vertente relacional e vertente estética:

“A necessária diversificação não se deve colocar entre um teatro de arte e um Teatro Social, mas entre um teatro medíocre, conforme a um sistema massificante e despersonalizante, e um teatro tenso em direcção a uma forma de sublime, intimamente político, no sentido mais autêntico que esta palavra se possa atribuir.”

(Pagliarino, 2005: 197)

De seguida, propomo-nos a focar em que consiste mais detalhadamente a Lógica do Teatro e o Poder do Teatro.

### Lógica do Teatro

Um dos entrevistados define “Lógica do Teatro” ou “lógica de comunicação e relação do teatro” como contendo os princípios, teorias, processos e éticas da experiência teatral; tem como base a acção comunitária e social que, em épocas passadas, se gerava na e pela comunidade e que hoje é revisitada à luz do TeS: revê-se em intervenções da comunidade que se regem pelos elementos da experiência teatral. Esta perspectiva faz uma divisão clara entre modelo teatral – sobre o qual se constrói – e técnicas teatrais – que explora conforme entenda serem mais ou menos pertinentes. Segundo este investigador, técnicas teatrais são todos aqueles elementos que apesar de serem constitutivos do universo teatral excedem, complementam ou distinguem-se da vertente comunicativa e relacional, servindo apenas como suporte à “lógica do teatro”, sem qualquer relevância especial. A “lógica do teatro” é onde se firma uma acção comunitária com o teatro dentro, já que “o que se aplica é a comunidade” e não o teatro.

#### – *Performance*, Representação e Quotidiano

O termo Lógica do Teatro tem elementos em comum com o “Modelo Teatral” de Goffman (ENTR). Como julgamos ter ficado claro na Análise de Literatura sobre *performance* social, é consensual no mundo do teatro contemporâneo que os contributos da Antropologia e da Sociologia foram bastante profícuos através dos conceitos de “máscara” e *self*, no de “espaço liminal” ou ainda da aproximação entre teatro e vida. Goffman baseou-se nos princípios, em alguma teoria e em elementos que presidem à experiência teatral para explicar o que está na origem das atitudes performativas do sujeito perante o ambiente social circundante e como ocorre a reestruturação de papéis. A analogia com esse modelo advém essencialmente de dois factores, mas não se esgota neles: um é a centralidade dada à relação e à comunicação; o outro é a apropriação do mecanismo do modelo teatral, não só para explicar os ambientes ficcionais como motores do desenvolvimento das relações sociais, mas também para fundamentar a presença de elementos performativos nos pequenos rituais do quotidiano. No seguimento das várias críticas e contributos que ao longo dos anos foram feitas às teorias de Goffman, Marinis (1997) esclarece que a analogia não deve decorrer de

uma comparação com os elementos constitutivos do teatro tradicional, mas com aqueles mais abrangentes da *performance* artística.

#### – Espaço Liminal e Símbolo

Turner (1982) foi também importante não só pelo conceito de espaço liminal, mas igualmente por estabelecer – em conjunto com Schechner – a relação entre drama social e drama estético, entre eficácia e entretenimento, entre ritual e espectáculo. A Lógica do Teatro acompanha uma parte do quadro conceptual dos Estudos da *Performance*, sobretudo no que refere às teorias, processos e ética do drama estético. Da ênfase dada aos universos liminal e liminóide, fica mais evidente a ténue fronteira entre ritual e espectáculo, o interesse da participação do público, o lúdico, a criatividade, o jogo. Schechner (2006) realça a redundância de uma narrativa assente na linearidade do teatro tradicional e valoriza a enorme diversidade contida nos processos de construção da *performance*, ou ainda o potencial de transgressão que transborda destes processos para áreas de ordem ética e política.

A experiência accionada pelo modo liminal, subjunctivo e transicional do teatro (“e se...”) tem um reflexo profundo no indivíduo pela analogia com os elementos contidos no processo de construção identitária, o espaço seguro que promove, o jogo simbólico entre corpo/ mente que cria, a convocação de desejo, frustração, mimesis e a acção que envolve; a possibilidade de ser e não ser, ou de ser outros seres diversos de si é a ocasião de experimentação da máscara e de outros “eus”. Este jogo está presente na evolução da criança e na constituição da sua identidade através do que Winnicot apelidou “objecto transicional” na relação que vai construindo com a sua mãe (Schechner, 1989).

Neste contexto, a arte teatral assume-se pela sua função evocadora de emoções e paixões através de signos e símbolos que permitem um duplo movimento de penetração e distanciação da realidade; este duplo movimento agiliza o processo de controlo de sentimentos ameaçadores para o indivíduo graças à mediação de imagens, mas também à afirmação da sua subjectividade. Sisto Dalla Palma defende que um dos grandes méritos do teatro reside na mediação que o simbolismo convoca: “Creio que deveríamos usar a cartilha interpretativa de projecção como um momento ligado à afirmação da identidade subjectiva, doutro modo não conseguiremos compreender o teatro.” (Dalla Palma, 2002: 146).

– Coexistência Entre *Performance* de Eficácia e *Performance* de Entretenimento

Segundo Pontremolli (2005), o teatro tem as suas raízes na experiência antropológica que é o rito e constitui a matriz de todas as formas espectaculares. Schechner afirma exactamente o oposto, quando diz que a origem do teatro não está no ritual. Ao realçar o entrançado existente entre o ritual e o teatro ou outro género estético e a polaridade em *continuum* entre eficácia (mais associada ao ritual) e entretenimento (mais associado às artes performativas), esbate-se a fronteira na categorização de ritual ou teatro. Tem a convicção de que todas as *performances*, sejam de ordem social ou artística, incluem ambos. (Schechner, 2006)<sup>182</sup>. Conclui que a designação de uma *performance*, enquanto “ritual” ou “teatro”, depende fundamentalmente da função a que se propõe e do contexto em que se realiza, a que já aludimos no capítulo de Revisão de Literatura.

A transformação que decorre dos rituais liminais, ou a transportação que decorre dos rituais liminóides, implica o comportamento restaurado (“restored-behaviour”) – em que os comportamentos já conhecidos são re-organizados – onde se encaixa o jogo e a criatividade. A transformação ou transportação subjacente aos processos de *performance* emana da “relação fluida” (*Ibid.*) existente entre os processos sociais e os processos estéticos.

Segundo Schechner, podem-se encontrar factores comuns entre ritual e *performance* estética. Um desses factores consiste nas várias etapas que presidem ao ritual e que têm correspondência com as da *performance*. No ritual, encontram-se as fases de separação, liminal – *betwix and between* – e de reagregação. Na *performance* estética, podem-se identificar as fases de aquecimento, *performance* pública, principais eventos e contextos e retorno à calma (*cooldown*). Outro factor comum é o de poder ocorrer a emergência da *Communitas Espontânea*<sup>183</sup>. O processo que eleva os participantes a algo de comum é gerado pelo limen ritual e em *performance* estética é produzido pelo “Coro” e pela criação do universo subjunctivo. Turner refere que um dos mecanismos dos processos do ritual é “uma desconstrução e recombinação lúdica de configurações culturais familiares”, que Schechner apelida de arte. O *embodiment* é também um elemento transversal ao ritual e à *performance*, em que o corpo se torna o local de origem e de filtração da experiência, tanto a nível sensorial como mental.

<sup>182</sup> Schechner alerta, no entanto, para não se cair no erro de uma total correspondência entre ritual e teatro.

<sup>183</sup> *Communitas*: do conceito de Turner, como sendo a realização da experiência mais significativa e gratificante das relações humanas de reconhecimento recíproco e pertença, acontece quando um grupo “apanha no ar o fogo do espírito que o congrega”, abolindo estatutos, diluindo cada uma das entidades em todas as outras.

Em função do que ficou acima descrito, no conceito da Lógica do Teatro, o drama social (eficácia) e o drama estético (entretenimento) garantem o mútuo equilíbrio. É pela presença de ambos que será possível propor alguns formatos performativos e/ ou teatrais que se tornam significativos em termos relacionais e artísticos para o grupo e a audiência em que o processo e o evento têm lugar. Nesta perspectiva, o Teatro Social reivindica-se como espaço de transgressão que favorece a descoberta do indivíduo, das suas fronteiras, dos seus papéis e das suas máscaras: fornece o espaço seguro e a carga simbólica favorecedora da reconstrução de papéis, criação de pontes e do bem-estar entre o indivíduo e a comunidade. Esta Lógica perspectiva o teatro como acontecimento liminóide, com um papel activo na redefinição simbólica e política do colectivo, ligando a experiência dentro do grupo ao contexto sociocultural, económico e histórico de onde o grupo emerge e do qual se mantém (Schininà, 2004a).

Durante o laboratório e a *performance* do “Caleidoscópio” emergiram indícios do universo liminóide, associado à eficácia, inclusão e encontro, como ambiente seguro e contendo simbologia própria<sup>184</sup> (CAL).

### O Poder do Teatro

Um dos elementos do painel referiu que a presença de elementos teatrais não garante por si mesma a característica artística e relacional que a maior parte dos entrevistados defende: por vezes, assiste-se à introdução desses elementos de forma a embelezar uma apresentação cuja prioridade é a mensagem e a instrumentalização do teatro.

Alguns dos indagados identificaram TeS também pela presença da *catharsis*, da poética teatral, ou de um “teatro da transposição (*onde prevalece*) uma espécie de distanciamento (*que contém*) o belo, mas não é esvaziado de substância, (*nem de*) de imaginário (*nem de*) de humor.” (ENTR). Neste contexto, interessa criar no grupo espaços de

<sup>184</sup> Schechner identificou a existência dos seguintes elementos como referentes ao potencial dos processos liminóides na *performance*: “O território é precário. (...) Quanto maior se torna, maior é o desafio, mas também maior é a dúvida e a ansiedade que evoca. (...) Quando a confiança (do público) prevalece não há nada que os *performers* não possam fazer. (...) Vibra uma simpatia/ empatia especial entre *performers* e espectadores; (os *performers* e os espectadores) acreditam e desacreditam ao mesmo tempo (...) O palco, sendo ou não sagrado, é sempre especial. (...) Durante a *performance* (...) a experiência é de sincronicidade, quando o fluxo do tempo vulgar e o fluxo de tempo da *performance* se encontram e se eclipsam um ao outro. Este “eclipse” é o “momento presente”, o êxtase sincrónico, o fluxo autotético, dos estados liminais.” (Schechner, 1985).



identidade simbólicos. Falam de trabalho teatral e trabalho dramático, onde são incluídas estratégias abrangentes que incluem o social e o estético. O estético faz o sujeito crescer e obriga-o a ir mais longe, nomeadamente ao apropriar-se de linguagens teatrais simbólicas que o fazem descobrir outras partes de si próprio. Estes investigadores encontram no estético um elemento essencial ao Poder do Teatro e ao Modelo Comunicativo de TeS. Defendem que a razão para fazer TeS é a pulsão (*beat*) do teatro e a relação estética que se estabelece entre as pessoas e das pessoas com a sua criação, numa dialéctica entre teatro e acção comunitária. Consideram que este Poder do Teatro ultrapassa a implementação de técnicas para um universo mais complexo e fascinante e que não existe uma linha demarcada entre processo e produto. Não veneram o “grande teatro” ou o “teatro”, mas consideram que o TeS se desenvolve através desse teatro, para nele intervir e desafiar-lo a ampliar-se na criação de um modelo alternativo. Consideram que a possibilidade de modificação da relação social, de reorientação, de desconstrução da cultura e do despertar da pessoa reside na travessia do desconhecido e na procura de locais fora do comum, proporcionados na abordagem artística.

Definem a intervenção como “aventura social e comunitária” e também “artística e humana”. Consideram ainda como elementos de referência ao Poder do Teatro o imprevisto, o divertido, o celebratório, o belo e o agradável; concebem-nos como úteis ao favorecimento do potencial transformativo (ENTR).

Em face destas declarações tivemos a necessidade de entender que fundamentações podem estar na base da relação entre o “afectar”, o sensorial, o *embodied* e o Modelo Comunicativo de TeS.

#### – Emergência do “Afectar”

Thompson e Plastow relacionam o Poder do Teatro com a dimensão do “afectar” (ENTR).

Vários autores (Nicholson, 2005; Koppers, 2007a; Kemmis e McTaggart, 2005; Finley, 2005) apontam o Teatro Social com a comunidade como o território do subjectivo e da ligação escorregadia entre o domínio privado e o domínio público. Nomeadamente Thompson, que apresenta o TeS entrecruzado com perspectivas filosóficas muito diversas desde Deleuze (1964), De Certeau (1984), Derrida (2001) e Bennet (2005) a outras como as de Phelan (1997) Rancière (2004), Dolan (2005) ou Gumbrecht (2004). Constatámos as nossas limitações quanto ao conhecimento rigoroso destes e outros contributos (Heiddeger, Habermas, Guattari). Assim, optámos por nos remetermos para James Thompson e o seu

texto “The End of The Effect” (2009), que contém uma análise aprimorada dos vários pensamentos e da ligação entre estes e Teatro Social.

Thompson sustenta-se nestas referências a fim de apresentar uma alternativa coerente com os valores e princípios conceptuais de TeS e demonstrar a limitação que representa a visão sustentada no “efeito”. Essa limitação advém do enraizamento em perspectivas de causa-efeito que se restringem a teorias interpretativas e cognitivas. Na transição do “efeito” para o “afectar” prevalecem as trajectórias estéticas e sensoriais e um novo olhar sobre outras variáveis tradicionalmente encaradas como acessórias, como seja a intensidade de alguns momentos, o seu fascínio ou a inquietação.

A inclusão do “afectar” – a que Clough (2007), referenciado em Thompson (2009), alude como “inversão afectiva” – contribui para que se evitem impactos negativos que possam eventualmente ocorrer na própria actividade artística, na investigação que decorre dessa prática e no tipo de políticas de trabalho adoptado. O “afectar” está ligado a coisas, pessoas, relações, instituições, ambições, entre outros. Thompson define-o como “respostas *embodied* emocionais, frequentemente automáticas que ocorrem em relação a outra coisa – seja ela o objecto de observação, o lembrar de uma recordação, ou uma actividade prática.” (Thompson, 2009: 78). Refere ainda o quanto está conectado com a capacidade de acção, que transporta um sentimento de vitalidade e de estar vivo, que predispõe a pessoa a envolver-se com o que a rodeia; o seu valor não reside no formato didáctico, mas antes no sentido intensificador e não produtivo que desencadeia capacidades que perduram para lá do momento da sua experiência, ou seja, “O momento decisivo de transformação encontra-se no abandono de “soluções” e “interpretações” e na locação da consciência em gestos e sons.” (*Ibid.*: 86). A expansão dessa sensação, que surge do encontro entre o corpo e a experiência, torna-se significativa não através do registo cognitivo, da interpretação verbal e da representação mas antes do artístico, dos efeitos da presença, e de sustentar a sensação: “Afecta e portanto quebra uma relação fácil entre eventos ou experiências e as palavras usadas para as descrever.” (*Ibid.*: 81).

Nesta alternativa, a *performance* refere-se não só a formas artísticas participatórias mas também a um modo mais abrangente de celebração das acções em público. Catapulta o sujeito a agir, pensar e envolver-se a todos os níveis, sem que se insista em que termos esse envolvimento deve ocorrer (*Ibid.*: 81).

– Elementos do “Afectar” em TeS

O Modelo Comunicativo artístico que envolve a “passagem de mensagem pelo teatro *performance*” é aqui substituído pelo “ser afectado pelo teatro *performance*” (ENTR). Segundo Michael (ENTR), o Modelo Comunicativo mais difundido em teatro participatório sustenta-se sobretudo na vertente da “Lógica do Teatro”. O modelo sai enriquecido ao ser acrescentada a vertente do Poder do Teatro, cuja experiência valoriza a alegria, o entusiasmo e as sensações como sendo factores de impacto, “inclui a alegria – o zunido – das artes participatórias como inseparáveis do impacto total do evento. A sensação já não é o adjunto, o adjectivo dispensável, mas a textura dinâmica da obra através da qual ela encontra a sua força.” (Thompson, 2009: 86). Neste prisma, desencadeia os processos individuais e de grupo, sem a preocupação de proceder à extracção de significados que possam substituir ou antecipar a imersão nas várias camadas e divergências dos sentidos, das sensações, das emoções, do belo ou ainda que se explicita em que consiste essa experiência.

Os atributos sobre os quais o afectar se move são o prazer, a alegria, a diversão, o receio, a perturbação, o espanto, as sensações, a beleza e a presença (Thompson, 2009).

Os participantes do “Caleidoscópio” apontaram a existência de alguns elementos que caracterizam a experiência estética, sem no entanto a identificarem enquanto tal, como sejam as sensações e tipo de comunicação que não têm correspondência no quotidiano. Apontaram também um conjunto de emoções específico a esse momento, com o sentimento de serem únicos. O reconhecimento do que consideram ser teatro e arte também colaboraram para essa sensação. Foram ainda muito claros quanto à surpresa do face-a-face e da empatia gerada com os espectadores (CAL).

A presença – ou o “estar em presença” – é particularmente importante como propulsora na criação de novos prismas (íntimos, particulares e individualizados) mais humanos e menos normativos acerca do “outro” – ou aquele que está deficitário socialmente (*Ibid.*).

A comunicação com o outro, a partir da experiência da beleza, contém o germen da replicação, já que o indivíduo tem o impulso de partilhar e comunicar ao outro o sentimento que descobriu ou que o outro partilhe do mesmo prazer que ele sentiu (*Ibid.*); contém igualmente o sentido de expansão, já que a beleza transborda do objecto e ultrapassa o corpo

de quem olha ou age e intensifica o sentido de pertença, de presença e de interligação ao mundo e aos seus objectos, acontecimentos ou pessoas<sup>186</sup>.

A partir da “Viagem ao Mundo do Outro”, de Lugones (Madison, 2005), entra-se no campo da intersubjectividade que a *performance* intensifica: quando a viagem incita a audiência a viajar ao mundo dos *performers*, pela complexidade de planos relacionais que é possível activar com a realidade e com o imaginário em simultâneo, cria-se uma dimensão empática de fusão de fronteiras (o encontro), em que a audiência é convidada a sentir e a conhecer os sentimentos e os conhecimentos que os *performers* estão em vias de desvelar: apesar de realçar a diferença de identidades, a experiência da *performance* absorve-as no encontro, providenciando-lhes paixão, empatia e crítica.

– O Projecto Político no Poder do Teatro

Na perspectiva de Thompson (2009) a intervenção em TeS e a sua ambição política, ao equacionarem os limites do “feito” por oposição ao “afectar”, implicam inquirir sobre a prática no que concerne ao enfoque ético – ou como as coisas são feitas – e às políticas a desenvolver – ou por que motivo são feitas e que problemas envolvem; a acção privilegia respostas aos processos sociais e artísticos que incluam elementos sensoriais. O Poder do Teatro sublinha a ligação ao ético e ao político, através do realce de elementos acima referidos, que defende serem integrantes do teatro e da *performance*. Assim sendo, surge em simultâneo com o projecto político de outros mundos possíveis, o sentimento de entusiasmo, envolvimento e dedicação, entre outros: “nenhuma mudança é possível sem entusiasmo, entrega e um sentido apaixonado da possibilidade duma vida melhor.” (Thompson, 2009: 84) Parte-se do princípio de que todos os participantes são actores políticos na co-criação da *performance* e no enfoque do estético: este é o local onde se procura realizar a assertação do “bem”, “oscilando entre” e “deslizado para” outras esferas de componente social. É um processo que se “prolonga na” e inspira “a” mudança social, de onde emerge a vontade de reclamar mundos novos, melhores, mais belos e inesperados, no que Thomson apelida de força política: “O afectar e a beleza emblemática tornam-se uma força política.” (*Ibid.*: 85).

Nesta perspectiva de TeS, a intensidade estética é propulsora da acção política, porque as táticas e valores éticos com que é operacionalizada amparam a paixão que emerge dessa vivência, de forma a que esta balanceie o equilíbrio/ desequilíbrio com o

<sup>186</sup> A esta sensação opõe-se a de constricção provocada pela dor, ou de uma intensa concentração nos limites do próprio corpo, de recolhimento do mundo e de ausência de objectos exteriores a si. (Scarry, 1999 in Thompson, 2010).

normativo ou pré-determinado ideologicamente. No fundo, o objectivo da política é a procura de uma vida mais agradável e o bem-estar do sujeito consigo e dentro da sociedade, numa atitude que contrarie o isolamento sobre si mesmo e a demissão de acontecimentos que não estejam directamente relacionados consigo. Mantém o alvo de TeS na problematização de como tocar as pessoas que – seja por hábito seja por contágio – estão submersas na indiferença social que caracteriza a sociedade contemporânea: é possível fazê-lo através do sensível, sem valorizar a esfera pública e política por oposição à privada e ética. Neste movimento a pública contém a privada, e a privada a pública (*Ibid.*).

Em função do acima exposto, pode-se afirmar que o “afectar” torna-se o motor do poder do teatro participatório junto das comunidades tanto em termos estéticos como políticos: o político transita de um carácter determinista ou “domado” (Neelands, 2007) para o de gerador de intenções radicais.

O projecto político deixa de entender a *performance* como forma de cativar os participantes para a revelação de verdades, a extracção de significados ou a exibição de temas sociais e passa a valorizar o Poder do Teatro no que este contém de artístico e social.

Uma das participantes do “Caleidoscópico” comentou que o que ela e muitos colegas pretendiam do projecto não era a passagem de uma mensagem, mas o acesso às sensações proporcionadas pelo teatro, o “nervoso miudinho” e a alegria que provocavam. Outros focaram o quanto se torna gratificante verem as preocupações e desejos dos jovens como constantes do espectáculo, ou ainda a abordagem de questões políticas, apesar de estas não terem sido desenvolvidas explicitamente (CAL).

Na análise e descrição de resultados do “Caleidoscópico” – e nomeadamente no que se refere ao acolhimento da natureza do projecto, tanto pelos participantes, como pelo professor, – ficou claro que os princípios subjacentes ao Modelo Comunicativo de TeS, de Lógica e Poder do Teatro, foram o eixo orientador da acção (CAL). Alguns elementos desse eixo são foco de atenção no texto que se segue de “Características e Procedimentos da Operacionalização”.

## 6.3 Características e Procedimentos da Operacionalização em Teatro Social

### 6.3.1 Princípios de Acção com o Grupo

#### Hipóteses e Objectivos Específicos

Um dos traços que mais definem TeS e o seu carácter procedimental é que inicialmente são delineados objectivos gerais e hipóteses. Os objectivos específicos não se estabelecem à partida: somente aquando no terreno e após o contacto com os contextos. Tal como já referimos anteriormente, a elaboração de um plano de intervenção deve incluir a comunidade, mediante uma atitude cooperativa e não de liderança. Só assim podem ser estabelecidos objectivos comuns entre as condicionantes pragmáticas e culturais da equipa de intervenção e as do grupo desse contexto. É importante o carácter não impositório sobre a comunidade (Picolli, 2005). A não imposição, que não se confunde com ausência de orientação, diferencia esta intervenção de outras – mais comuns – que assentam na usufruição de propostas previamente estabelecidas.

A estrutura de intervenção do projecto deve prever espaços de participação que tenham origem quer em modelos já existentes no território, quer naqueles inventados no laboratório, que fomentem formas diversificadas de comunicação, ou a possibilidade de transformação dos já existentes. Essa estrutura deve promover a acessibilidade de todos ao evento teatral contrariando a sensação de distância usualmente entranhada na grande parte das populações, sobretudo naquelas que não habitam os grandes centros

A não obrigatoriedade na participação no projecto é unânime entre os teórico-práticos inquiridos, mas com algumas ressalvas: dois deles concordaram que, se os próprios sujeitos da intervenção não pedirem a sua realização ou não aderirem, então esta não deve ter lugar (ENTR); os outros adiantaram uma perspectiva de criação de alternativas operacionais e identificaram uma primeira resistência como um espaço de tensão que se interpõe entre o início da actividade até à correspondência e satisfação de expectativas, onde se deve exercer alguma pressão antes de concordar com a sua suspensão (ENTR). Um dos entrevistados realça ainda que a não realização da acção de TeS não é impeditiva da realização de outro tipo de acção alternativa que não se denominará TeS (ENTR).

## Etapas e Níveis

Os marcos principais no desenvolvimento do projecto são: análise das necessidades locais ou diagnóstico; concepção e elaboração do projecto em equipa de profissionais com diferentes competências ou papéis e em parceria institucional; divulgação do projecto de forma criativa no território a implementar; realização do laboratório com percurso dentro da Lógica e do Poder do Teatro; partilha do espectáculo ou formato performativo numa modalidade festiva ou outra que convoque as referências culturais da comunidade local; auscultação do impacto e levantamento de resultados obtidos junto da comunidade e dos participantes directos e indirectos<sup>187</sup>.

Co-habitam vários níveis na intervenção: o nível interpessoal (com um desenvolvimento mais individualizado com referência a características específicas a cada um dos sujeitos), o intergrupar (onde a *performance* resultante do processo é partilhada com um grupo de pares ou a audiência familiar), o intragrupal (esse formato é apresentado a uma audiência mais abrangente que inclui a população local), o territorial (onde a *performance* é apresentada a vários colectivos que não têm forçosamente interesses comuns). O nível interpessoal é transversal a todos os outros (Ventosa, 2006).

Decorrente da fase de diagnóstico do “Caleidoscópio”, aferiu-se que seria uma intervenção com pessoas com pouco ou nenhum contacto anterior com a área de criatividade e teatro, com uma fraca experiência como espectadores de espectáculos. Episodicamente, tinham fruído de alguns formatos artísticos (orquestra da Gulbenkian, teatro de Filipe La Féria, etc.). Teria sido interessante que o grupo se consciencializasse até que ponto a sua percepção de teatro estava moldada por uma cultura de massas dominante, com grande parte das referências limitadas à narrativa televisiva. Daí também ter sido importante como estratégia lançar mão de formatos culturais específicos a este lugar que, mesmo não sendo espectaculares, não deixavam de conter um potencial performativo (ex: feiteceiras, fiar,

<sup>187</sup> Noutro texto, Ghiglione (2005) enuncia as seguintes etapas: Premissa Geral (âmbito e necessidade da intervenção, metodologia, antecedentes, diagnóstico do contexto); Destinatários (a quem é dirigido e que papéis estarão envolvidos); Finalidades Gerais (indicação dos macro-objectivos que se pretende atingir; Objectivos específicos (concretização dos objectivos gerais e em função do contexto); Acção da intervenção (indicam como serão atingidos os objectivos e através de que acções concretas); Duração e articulação (organização temporal e entre outras actividades); Equipe (que pode referir-se ao conjunto dos operadores ou à equipa que constitui o projecto e a indicação dos vários papéis e competências a assumir e sua eventual variação); Metodologia de trabalho e linguagem (que métodos serão empregues a fim de atingir os objectivos, que estratégias para ampliação do projecto, como contextualizar a acção em relação a outras iniciativas e que tipo de *setting* será desenvolvido: “experiential, cognitivo, laboratorial, seminarial, festivo, etc.); modalidades de verificação e validação (modos de avaliação, monitorização e itinerários de conhecimento); espaços, instrumentos e recursos; Custos; Outros;

jantarinho de grão); ou outros que existem, apesar de não terem sido “reconhecidos” como cultura, por parte da instituição ou pelos próprios jovens (Discotecas, Festivais de Música, entre outros) (CAL). Interessante teria sido identificar quais os “transportadores de cultura” de que fala Jane Plastow (ENTR).

Só na fase final entenderam a lógica do universo ficcional e o assumiram como espaço seguro. Foi intencional não direccionar em objectivos específicos o que pretendia ser “no cerne” aquela intervenção. Julgamos que a resposta a essa pergunta se foi arrastando e emergindo durante o processo de laboratório. Afinal, era mais do que a experiência do teatro “em si” que procuravam: a descoberta de que o teatro era mais do que supunham, comprova o nível de exploração que se realizou durante o laboratório de TeS.

Os vários elementos que colaboram para a “Avaliação” da intervenção são vistos com mais detalhe em rubrica própria.

## 6.3.2 O Laboratório: Abordagens, Métodos e Técnicas

Como temos vindo a sublinhar, o laboratório de TeS inspira-se em parte no Teatro Experimental: na centralidade atribuída ao corpo; ao colectivo; e ao actor enquanto actor criativo, co-autor e co-participante da criação final; na utilização do mito, do ritual e do símbolo como integrante da linguagem performativa; no espaço festivo do encontro, da liberdade criativa, da transgressão pacífica, do “como se”, da expansão de si em segurança.<sup>188</sup>

Uma das entrevistadas refere que a resistência que se pode encontrar à partida na participação no laboratório não depende do projecto em si – quanto mais não seja, porque os indivíduos do grupo nunca tiveram um contacto anterior com esse tipo de acção – mas do que constitui as percepções e constructos acerca de TeS. Que esta resistência pode estar influenciada pela tendência actual de querer compreender as coisas imediatamente e obter resultados em pouco tempo (ENTR).

Esta resistência foi sentida pela operadora, que tentou não exercer demasiada pressão ou directividade sobre o grupo, adequando novas estratégias que permitissem uma alteração de percepção sobre, por exemplo, os objectivos específicos da intervenção, a confusão entre

<sup>188</sup> Peter Brook mencionava a existência de vários elementos que apoiavam os actores na criação performativa: o “Espaço Vazio”, que incluía a predisposição mental e física do actor, a ausência de objectos em cena, como forma de habitar o espaço através da imaginação e o enfoque no trabalho do actor. Barba, como já desenvolvido em capítulo próprio, dá ênfase à noção de presença e energia do actor, ao seu *ethos* e à sua segunda natureza com base na pré-expressividade e outros elementos que participam no processo artístico.

“lúdico” e “infantil”, ou entre “não-directivo” e “anárquico”, entre outras subtilezas. Esta alteração de percepção foi conseguida no grupo, mas também foi sentida pelo professor (ou representante institucional): se num primeiro momento julgou que a operadora não era suficientemente directiva, ou que os objectivos da acção não eram explícitos, – fruto da filosofia que rege a sua prática –, num segundo momento elogiou a intenção que estava subjacente à atitude não directiva na construção de espaços de comunicabilidade e de afinidades. Também apontou a abrangência do objectivo, que permitiu a emergência de objectivos específicos ao processo do grupo e de novos significados da relação existente entre o processo de construção teatral e a cidadania (CAL).

A resistência manifestou-se por alguma hesitação na correspondência às propostas do laboratório, nomeadamente na aplicação da criatividade ou na exploração corporal, que colidiam com os clichés e vivência de teatro e padrões automáticos subsequentes, com inseguranças e com inibições, em parte fruto da “iliteracia artística”. Foi inicialmente uma barreira difícil de superar, para a qual as explicações não teriam tido qualquer resultado positivo. A escolha inicial do grupo tinha recaído em experimentar “ser actor” dentro da sua visão de teatro: com base no texto, na declamação, na colocação de voz, em que são dispensáveis elementos como o corpo, o espaço ou a cumplicidade entre si e com a audiência. Procurou-se uma brecha por onde inverter essas percepções. Por parte da operadora, mobilizar o envolvimento na exploração colectiva de outras formas de *performance* não implicava apenas conhecimentos “técnicos”: teria de haver um equilíbrio entre a oferta, o percurso e as expectativas do coro, de forma a preservar o sentido da pirâmide *top down*, sem restringir a participação. A oferta surgiu de uma auscultação constante ao grupo, criando um laboratório onde as correntes de comunicação instaladas entre os vários participantes seguissem em simultâneo com o desbravar de alternativas estéticas, o sentido lúdico e criativo e o espaço à construção de significados: pressionar sem obstruir, corresponder sem depender.

O processo teve em conta que o objectivo principal não era “ensinar a ser actor”, mas propiciar uma experiência performativa com significados diversos, onde predominasse a comunicação e a troca (Plastow, 1998). Mais do que assimilar um conjunto de técnicas de actor, interessava que se apropriassem daquelas que se lhes ajustavam como base para a passagem do não-*performer* ao *performer* (também no sentido de Goffman) e de criar alternativas de comunicação e troca onde a estética seria um vínculo fundamental, como referencial reconhecido por todos, com representações fortes em termos artísticos e culturais.

Para favorecer o envolvimento e evitar catadupas de informação teórica, ofereciam-se “ilhas de referência” (seja relativamente à técnica, ou à etapa que se atravessava), que cada um interiorizava a seu ritmo e das quais não dependia a continuação conjunta do laboratório. Estas ilhas eram providenciadas por forma a favorecerem a acção e a prática, atendendo a que dessa prática deveria surgir a necessidade de informação. A experimentação deveria dar lugar a opções significativas para o grupo. Ao evitar que estas opções fossem explícitas e explanatórias – demasiado racionais, verbalizadas, imediatistas e decorrentes da lógica do regime escolar –, tornaram-se implícitas, evocativas e decorrentes da prática – o que terá estado na origem de não “perceber” o sentido de algumas propostas. A inversão na percepção sobre teatro e actuação foi conseguida na tentativa de estratégias variadas, também relacionadas com o cómico e o grotesco: evitou instalarem-se em estereótipos ou em modelos convencionais de (má) interpretação. No final, grande parte do grupo declarou que a vivência da criatividade foi um dos pontos fortes do processo (CAL).

Neste contexto, o teatro define-se enquanto trabalho sobre si próprio em comunicação com o outro (Orioli, 2007), onde a técnica está ao serviço desse encontro e a estética é o universo onde este se desenvolve. A técnica não é mecânica: os exercícios não se limitam ao treino de capacidades mas antes ao favorecimento de oportunidades para o acesso a essa realidade não-quotidiana; as actividades não se concentram na formação do actor e na aprendizagem das suas técnicas, mas antes na “experiência do” e no “confronto com” o espaço liminal, que vão moldando o *performer* no que ele é enquanto indivíduo em relação.

O jogo, o lúdico e o festivo ou o ritual, o cerimonial ou o sagrado (Schechner, 1988) são aspectos que apesar de naturezas diferentes devem ser incluídos conforme as referências e expectativas do grupo, bem como da etapa no processo. A possibilidade de transgressão, de ambiente seguro e de normas é essencial ao bom desenvolvimento do laboratório. É neste balancear entre a transgressão e a erupção de regras (ou de novas ordens) que o laboratório evolui.

### **Características do Laboratório e Ligação à *Performance***

Compreender o que se passa com cada um dos não-*performers* e a relação entre estes torna-se tanto mais fundamental quanto se pretenda estabelecer uma *performance* onde estejam patentes os elementos rituais e os estéticos, a eficácia e o entretenimento. Esta compreensão, que se vai ampliando durante o laboratório nos seus exercícios, jogos exploratórios e ensaios, baseia-se igualmente no conceito de comportamento restaurado,

assumindo-se como a “característica principal de toda a representação”. (Schechner, 1985; Barba, 2008).

O laboratório (Malini, 2007; Jennings, 2009) comporta a fase de separação, a fase liminal e a fase de reintegração para as quais colaboram o treino psicofísico (contacto com o próprio corpo, potenciais expressivos e energia), o treino relacional (formação do grupo, reconhecimento da sua dinâmica e de relações de confiança e a gestão de conflitos) e exploração dramática (improvisações, narrativas, histórias, memórias, criações de representação).

Schechner estabelece as etapas do processo da criação e da apresentação do evento com enfoque no facto de a *performance* integrar parte do processo desenvolvido na etapa de laboratório e ainda da *performance* se constituir também como processo e não como obra acabada ou produto.<sup>189</sup> É com base neste princípio que o “performance text” ou “texto cénico” se elabora e que, por sua vez, inspira o laboratório de TeS em termos de dinâmicas de criação, relação e construção (Schechner, 2006). É do laboratório que desponta a *performance*: em termos individuais da necessidade expressiva, relacional, do grau de criatividade, da capacidade enquanto *performer* e autor; em termos de grupo, das interações estabelecidas entre todos, da cumplicidade e energia desenvolvidas, dos materiais inventados ou da recriação daqueles que já habitavam o colectivo; em termos do operador, da capacidade dramática na revelação da poética que emerge do percurso de todos, da mobilização de acessos à obra em estado virtual e da sua concretização.

O laboratório de TeS distingue-se daquele realizado por Grotowsky, Copeau ou outras referências do teatro que buscavam a pedagogia teatral e a excelência na prestação do actor. As suas dinâmicas são uma referência (Barba e Savarese, 1985) mas o objectivo é diferente. Não se trata do aprofundamento de competências expressivas individuais e domínio das técnicas de representação, mas antes da sua experienciação para que a vertente presencial, comunicativa e performativa possa ter lugar (Plastow, 1998; Nogueira, 2008). Uma vez que já existem nos subgrupos locais, estas vertentes saem enriquecidas pela poética do universo artístico, na construção de caminhos para encontros posteriores de organização colectiva.

<sup>189</sup> Schechner define “Proto *Performance*” como: “uma fonte ou impulso que dá elevação a uma *performance*, um ponto de partida. Uma actuação pode (e normalmente faz) ter mais do que um proto-p.” (Schechner, 2006: 126). O processo da *performance* inclui o aquecimento, a *performance* diante de uma audiência, os eventos que resultam da ou a partir da *performance* e o “retorno à calma”; por fim o “aftermath” que são as críticas ao acontecimento, os arquivos e as memórias, tanto intelectuais quanto sensoriais.

O laboratório do “Caleidoscópio” incidiu em actividades de estímulo à participação do grupo, na alteração de trajec tórias em função do “aqui e agora” dos sujeitos (CAL), jogos de pressão para quebra de limites ou resistências e actividades de interiorização de comportamentos na habitação do universo ficcional. Tornou-se fundamental a atenção dada à identificação de elementos bloqueadores e o encontrar de estratégias (tanto espontâneas como planeadas) para o seu esbatimento. Essa atenção dirigia-se simultaneamente aos elementos geradores, canalizando-os e adaptando-os para o bom andamento do laboratório (CAL).

Houve a preocupação de munir os *performers* com a passagem da “prosa” à “poesia” – tal como foi apontado por um dos membros do painel – e a metáfora e o símbolo como elementos de passagem do quotidiano para o subjectivo, ficcional e metafórico. Utilizaram-se algumas estratégias e conceitos de Viola Spolin (“foco”, “quem tem a acção”, “intensificação”, “Não! Sim! Sim, mas!”), bem como de Stanislavsky (objectivo e motivação do personagem, “se mágico”, história, relações), de Peter Brook (espaço “sagrado”, tapete vazio onde se inscreve a linguagem subjectiva de cada um), de Dário Fo (*Commedia del Arte*, corpo assimétrico, diagonais) e Boal (corpo como metáfora e relação). Presidia o princípio de que cada contexto (com as suas intersubjectividades, correntes e sub culturas), determina a forma como a dramaturgia e o processo se desenvolvem. A inserção de cenas com outros registos cénicos, próximos dos participantes, tinham também como motivos o contágio da sensação positiva que é a de autoria, da criatividade e do “estar em controlo”, bem como a ampliação da panóplia de discursos performativos (CAL).

### Processo e Etapas do Laboratório

Dependendo do género de abordagem no laboratório e construção da *performance*, são desenvolvidas várias etapas (Schechner, 2006; Pagliarino, 2005), cada uma delas dividida em sequências, que implicam uma progressão diacrónica, divergente, eventualmente com um alto grau de imprevisibilidade.

A maioria do painel é de opinião de que a avaliação é fundamental ao projecto e que inclui dinâmicas que lhe imprimem tanto o controlo quanto o favorecimento da sua autonomia e identidade. Pode ser realizada através do contrato – a estabelecer no início do projecto ou no final da sessão – na troca de impressões sobre o conteúdo das sessões, na apreciação final de momentos fortes e momentos fracos, fragilidades e potencialidades ou incidir na forma da *performance* e produto artístico (ENTR).

Alguns investigadores declaram que estes procedimentos não implicam que o processo de laboratório seja reflexivo e muito menos analítico. No entanto, uma das entrevistadas acentua que, sempre que necessário, se deve esclarecer sobre a etapa e conteúdos da acção, de forma a se desanuviar uma vertente “mágica” e se ir clarificando o papel do orientador e alimentando a relação entre este e o grupo. Outros também referem que os procedimentos incidem no envolvimento do grupo, na provocação de entusiasmo e de energia para continuar e fazer (ENTR).

O itinerário do laboratório gira em torno do que constitui ora processo, ora produto à escala de cada sessão, ancorados na certeza da criação performativa do colectivo sob a orientação do operador.

É comum, a quase todo o tipo de laboratório de TeS, uma fase de conhecimento entre os indivíduos que formam o grupo, o desenvolvimento do jogo teatral, a abordagem de técnicas teatrais, a exploração dramaturgica e a criação cénica (Valente, 2005b; Ryngaert, 1981; Barret, 1975; Taylor, 2003; Malini, 2007) A primeira parte da abordagem amplifica a interioridade, a estranheza, a energia e dilata o espaço e o tempo, o corpo e a mente e em simultâneo estreita a sua ligação (Barba). Intensifica o “aqui e agora” da acção e a canalização das tensões para um mesmo foco, o que transporta à presença em cena. A acção não procura isolar o indivíduo, mas antes fazer da sua fisicalidade um território de exploração de novas percepções que complexificam em várias camadas as qualidades de relação com o outro (Heritage, 1998). O desenvolvimento da interioridade fortalece a capacidade de se abrir e dialogar.

Aliás, foi evidente no “Caleidoscópio” a vantagem de utilização de indutores da esfera artística, afectiva e cultural dos participantes, ou ainda a identificação de formas de meta-comunicação, que facilitaram o envolvimento e a apropriação do projecto enquanto coro (CAL) .

Alguns entrevistados realçam que, neste percurso, tenta-se que a expressão não se sobreponha à comunicação ou vice-versa, nem que haja uma fronteira marcada entre os momentos de exploração e os de construção, ou entre os de processo e produto. Um dos investigadores comentou que durante cada uma das sessões, a alternância entre processo e produto é constante (ENTR).

Pode-se afirmar que existem dois andamentos que provocam uma alteração na estrutura de trabalho em grupo na transição do laboratório para a *performance*. Enquanto o primeiro incide no trabalho sobre o indivíduo, no facto de ter prazer no que experiencia, no

seu processo pessoal e na sua inclusão no coro, no segundo andamento essa mobilização de sentidos vários é realizada em função de um terceiro elemento, também a incluir, que é o público: como se o processo de laboratório tivesse que se abrir à entrada de outra entidade e que, por isso, se procedesse novamente ao reequilíbrio inevitável que ocorre de cada vez que um novo sujeito integra o processo. Este salto é tanto motivo de entusiasmo, como de novas tensões e eventualmente conflitos que, mais uma vez, se resolvem no universo criativo produzido e reforçam o sentido de coro.

Uma forma de evitar a clivagem entre laboratório e *performance* é proceder à criação cénica logo após poucas sessões onde os jogos teatrais e relacionais se desenvolvem dentro deste enquadramento<sup>190</sup>. O objectivo é também que o grupo esteja presente em todas as etapas e que a dramaturgia e o texto cénico da *performance* surjam do laboratório para a sua expressão e comunicação com o exterior. (Plastow, 1998; Pammenter, 1983).

Durante o laboratório do “Caleidoscópio”, a ligação entre o laboratório e a construção da dramaturgia foi constante; procedia-se o quanto antes à integração de descobertas oriundas da exploração num formato performativo, favorecendo a que a leitura desse formato se tornasse acessível aos participantes/ protagonistas; assegurava-se também o esbatimento da clivagem quase inevitável entre “momentos de expressão” e “momentos de comunicação”, também apontados por Schininà em entrevista (CAL)<sup>191</sup>.

Existem, no entanto, muitas formas diversas de construir o laboratório em TeS. No jogo dinâmico que mobiliza fisicalidade, intelecto, memórias, disciplina, criatividade, emoções e sensações, a maior parte das vezes estes elementos não têm uma distinção definida entre si e complementam-se. As actividades procuram explorar as potencialidades da respiração, do corpo, da voz, do foco, do espaço, da organicidade da acção, do ritmo, do movimento, das sensações, dos sentidos, das emoções e descobrir a cumplicidade com o outro com base na díade conflito/ confiança. A exploração da linguagem performativa contém a energia e a sua expansão, mas também a sua contenção ou a acção suspensa em imobilidade aparente.

Os especialistas indagados estão de acordo quanto à relevância do corpo e do *embodiment* como alicerces fundamentais da acção de TeS. No entanto, a sua exploração

<sup>190</sup> Deve-se evitar o risco de desenvolver no início do laboratório muito activamente a vertente expressiva, criativa e de encontro com uma preocupação mínima de montagem e à medida que as sessões evoluem a ordem de peso inverte-se com uma grande preocupação na preparação da *performance*. Se a fractura entre ambos for muito forte, se o expressivo não estiver lado-a-lado com o comunicativo, surge uma diferenciação entre o processo e o produto em vez de se criar a fusão suave de que já falámos anteriormente.

<sup>191</sup> Para uma informação mais detalhada do processo, consultar Diário de Campo.

está fortemente condicionada pelas representações grupais e pela percepção normativa e cultural de cada indivíduo acerca do corpo e do “seu” corpo. Elementos como o som, o movimento de conjunto, o gestual, ou os cânticos comportam, na sua opinião, uma maior receptividade na abordagem ao corpo, ao colectivo e na constituição do coro. O conjunto de especialistas destacou que o lado sensível, afectivo e uma maior ou menor abstracção da *performance* depende da receptividade do grupo, da etapa em que se encontra, do seu ideário e não de um modelo de exploração artística definido à partida (ENTR).

Numa lógica de co-participação criativa, existem diferentes estratégias a fim de ultrapassar uma fase de resistência e conquistar o território orgânico que implique o *performer* nas suas diferentes dimensões. A queda de automatismos e outros bloqueios do quotidiano é apenas um dos primeiros passos do processo: é nesta etapa que eventualmente emerge a dimensão de terapia teatral, que não se confunde com o uso terapêutico do teatro<sup>192</sup> (Jennings, 2009, Schechner, 1985). Mantém-se o princípio de que, quanto maior o nível de entrega, de envolvimento e de aprofundamento, maior a aproximação ao universo artístico: nesta perspectiva, a arte não é apenas mecanismo de representação, mas de desenvolvimento de sensibilidades e de conhecimento. Assim, o tradicional uso pedagógico do teatro desloca-se para o território de pedagogia teatral (Vieites, 2000b). A noção de teatro de representação é substituída pela de teatro de presença. (Ghiglione, 2005).

Os participantes do “Caleidoscópio” apresentaram como sendo um factor positivo no desenvolvimento do laboratório o processo gradual de desinibição e o aumento de confiança nas suas capacidades performativas, que culminou na *performance*. Apontaram que as dinâmicas do laboratório não foram logo ao encontro das expectativas, mas que gradualmente fizeram sentido dentro de uma lógica que diferia da quotidiana, associada a um sentimento de segurança (CAL).

Outro elemento muito relevante é o de desafiar os limites e o encontro com os extremos, com o ambiente caótico, com *dyonisius*, dentro de uma atmosfera controlada, onde se evita que o sujeito se sinta emocionalmente invadido ou que fique como que suspenso e sem resposta à sua exposição (Valente, 2005c; Jennings 1987).

Tal como foi dito no Subcapítulo de A Intervenção no Terreno, o laboratório tentou ser o reflexo fiel da sensibilidade ao imprevisto, da relação entre equilíbrio e desequilíbrio, ou entre potenciais e limitações (CAL).

### Exemplos de Formatos e Modelos de Intervenção

O desenvolvimento do laboratório em TeS deve conter o *work in progress* e a flexibilidade. As propostas são lançadas através da apreensão das formas verbais e não-verbais de comunicação, das características dos *performers*, dos eventos precedentes, do seu *know-how*, das suas experiências da área cultural e performativa e das expectativas da intervenção de teatro. No que respeita à construção da dramaturgia, deve integrar outros recursos para além dos problemas imediatos das pessoas, como sejam textos, histórias e narrativas que atravessam o seu presente, mas que também estruturaram o seu passado; objectos, materiais projectivos e substâncias que são sugestivas de acção e a recolha de itinerários sensoriais (sensações, sons, música, cheiros, sabores, entre outros). Assim, o grupo cresce criativamente através do seu vocabulário *embodied* e o operador e a equipa têm a oportunidade de absorver nuances importantes do grupo.

Alguns investigadores apontam que os principais formatos da intervenção de TeS são:

- Aqueles que se destinam aos seus participantes: a) podem constituir-se como programas onde são integrados diferentes áreas para a prossecução de um mesmo objectivo e geralmente dirigidos a um largo espectro da população; b) podem desenvolver-se enquanto oficinas que são operacionalizáveis com menos meios e dirigidas a um grupo mais restrito.
- Aqueles que assentam na apresentação de um produto espectacular com base num tema social, que seja mobilizador da participação da população, com conteúdos didácticos e normalmente associado ao “Theatre for Development”.

Os entrevistados são de opinião de que a fase de criação enquadra as vertentes artísticas, culturais, ideológicas, consoante os territórios onde intervém. É comum a todo o painel que as propostas apresentadas se sustentem nos processos dramáticos e na sua natureza pró-activa, lúdica, participatória, com apelo à capacidade criativa e relacional (ENTR). A maioria dos indagados, e no seguimento de outros teóricos da área (Nicholson, Hughes, Koppers, Valente, Jennings, entre outros), manifestou a opinião de que TeS acolhe todo o tipo de linguagens artísticas que possa enriquecer o processo. Têm a convicção de que a abordagem multiartística actua como estímulo à exteriorização da voz dos participantes e à

<sup>192</sup> Neste contexto de aliança entre o estético e o crescimento pessoal, as técnicas terapêuticas funcionam “não como cura das pessoas, mas para alargar a amplitude da sua auto-expressão, para as ajudar a relacionarem-se umas com as outras, ou simplesmente como fonte de prazer.” (Schechner, 1985: 51).



expressão de cada um. Afirmam que as técnicas utilizadas são muito variáveis e podem ser originárias de onde quer que seja, já que o espectro de acção em TeS é muito amplo e que a questão não se coloca nas técnicas a aplicar mas no grupo com que se lida, em que as técnicas devem ser adaptadas a cada realidade e situação particular. A partir de um conjunto familiar de técnicas, deixa-se que estas evoluam em diferentes direcções. Esta abordagem nutre-se das particularidades artísticas e identitárias do grupo, criando espaços para albergar aquelas manifestações culturais que são referências significativas no local, no que é denominado uma experiência holística de criação da *performance*. Houve consenso quanto à possibilidade de cruzamento não só de técnicas e linguagens, mas também de formatos, modelos e métodos. Alguns afirmam que este *melting pot* se aplica igualmente à mistura entre diferentes comunidades e ao convívio de diferentes teorias dentro de um processo sustentado (ENTR).

Os participantes reconheceram como constitutivos do laboratório “Caleidoscópio” a mobilização da imaginação, da criatividade, do improviso e da presença, do lúdico, um contacto mais “físico e verbal” e a inovação na concepção, interpretação e assumir do personagem. Identificaram ainda a existência de algum grau de dificuldade e a necessidade de esforço, trabalho e empenho. Em termos de estratégias utilizadas, apontam como positivas a abordagem não aborrecida, a não-insistência na memorização do texto, o espírito de grupo e as descobertas em simultâneo em subgrupos. Por fim, as soluções encontradas para a inclusão de um dos membros com deficiência (CAL).

Segundo os especialistas entrevistados, alguns formatos e procedimentos de carácter teatral e participatório recorrentes em TeS, são: improvisação, narração de histórias, exercícios físicos e de movimento, “Embodiment, Projection, Role” (EPR) de Sue Jennings, jogos de Boal, o *ethos* de Boal com a aplicação de outros jogos e exercícios ou outros que impliquem a sustentação do colectivo, da presença, do espaço, da exposição face ao grupo e do território liminal (ENTR).

Da intervenção “Caleidoscópio”, os participantes apontaram alguns indícios que caracterizaram a sua experiência de laboratório e performativa como contendo: dilatação do tempo em cena; construção de uma poética específica; apropriação gradual do espaço liminal ou não quotidiano a par da criatividade; existência de carga simbólica e da sua interpretação; ocorrência de acções físicas, *embodiment*, emoções e apuramento de sentidos (CAL).

Bernardi (Bernardi, 2004) acrescenta ainda outras: o trabalho de recriação, desconstrução ou colagem de textos, imagens, objectos ou sons, a integração da máscara ou

outra linguagem que concorra como elemento performativo na articulação com o jogo do *performer*.

Alguns especialistas apontam como elementos que podem servir de ponto de partida ao processo, as histórias míticas ou clássicas, poemas, canções, imagens ou um tema que contenha um esboço de estrutura dramática. O trabalho sobre o tema constitui-se como uma das linhas mestras da dramaturgia da *performance* e tem de ser um foco de interesse de todos. É de comum acordo entre os especialistas que à partida não se estabelece o tema ou questão sobre o qual se vai trabalhar; posteriormente, e quando identificado, não é forçoso nomeá-lo ou torná-lo explícito (ENTR).

Um dos indagados apresenta um esquema base – o “Ciclo do Grupo” –, da sua autoria, que se aplica transversalmente a qualquer formato. Uma vez identificado o tema ou a problemática, inicia a composição do ciclo do grupo à volta do tema: primeiro, constrói uma relação linear entre pares, que favorece uma identificação mínima entre eles. Aos poucos, adiciona mais elementos a essa primeira estrutura a dois. Independentemente dos jogos ou técnicas a aplicar, mantém esse esquema como pano de fundo (ENTR).

O percurso do “Caleidoscópio” teve a preocupação de procurar o descondicionamento físico e quebrar com o comportamento automático do corpo no quotidiano, inspirado nas propostas de Boal, Barba ou Grotowsky. Foi nomeadamente através da abordagem ao personagem como uma extensão de si, o não-não eu, e da procura de uma energia própria a cada sujeito, que se entabulou a inversão de automatismos. Assistiu-se a uma progressão na percepção da lógica do universo subjunctivo, com signos próprios de estar em palco, de dilatar o seu espaço e o seu corpo, de comunicar com os outros “habitantes” de cena.<sup>193</sup> A liberdade de imprimir à dinâmica da cena uma energia que lhe é própria, associada à demarcação das técnicas extraquotidianas de formas corporais e vocais específicas – mais evidentes nos jogos de improvisação – estimularam um consequente descongestionamento estético e uma gradual participação enquanto co-autores da dramaturgia da *performance*. Apesar dos resultados denotarem a apropriação de alguns comportamentos específicos à cena e à passagem de *não-performer* a *performer* com algum domínio de técnicas teatrais, nem sempre ficou perceptível a razão de ser de alguns jogos e exercícios desenvolvidos (CAL). A operadora está consciente de que esta investida foi apenas um esboço de tudo o que concorre para o estar em palco diante da audiência, uma

<sup>193</sup> Como indica Savarese, com a analogia de *habitat* da savana, onde os seres aí existentes desenvolvem recursos próprios e uma segunda natureza que lhe co-respondam e favoreçam a sua adaptação a esse *habitat*.

etapa sem qualquer pretensão do domínio de técnicas profundo. Pelos resultados obtidos através dos vários instrumentos de análise, pode-se no entanto concluir que, independentemente do grau de domínio enquanto actores-*performers*, as mais-valias estéticas, comunicativas e relacionais foram evidentes.

### 6.3.3 A Dramaturgia da Comunidade e *Performance*

#### Princípios de Dramaturgia da Comunidade

A Dramaturgia da Comunidade deve atender a dois eixos principais: o de identidade local e o de rede social. Com base neste pressuposto desenvolvem-se processos que incluem vários elementos inspirados no teatro e *performance* e que procuram garantir a criatividade e a comunicação. A Dramaturgia da Comunidade progride entre a estabilidade e a ruptura; funda-se na complexa teia social que emerge das dinâmicas culturais, económicas, políticas e individuais, sempre sujeitas a alterações. É sobre ela que o TeS procura construir um sistema articulado de criação de realidades sociais e estéticas, potenciadoras da transformação e da inclusão. Estes princípios vão influenciar a perspectiva sobre o tipo de dramaturgia a adoptar e determinam as linguagens criativas e experienciais a serem desenvolvidas com os não-*performers* (Schininà, Bernardi, Ghiglione, Pontremolli).

A dramaturgia e o conseqüente texto cénico buscam a relação com o quotidiano, a sua recolha e exploração na criação com os não-profissionais. Procura a construção de uma poética que seja tão forte quanto a intencionalidade comunicativa que a anima. Assenta no modelo Performativo de Troca e Encontro, de matriz ritual e festiva, que afirma a diferença entre teatro de representação e teatro de presença (Ghiglione, 2005).

A dramaturgia não pretende ilustrar uma realidade cultural existente, ou os modos de expressão da comunicação quotidiana, mas antes extrair da sua teatralidade o que aparece esteticamente mais marcante (que afecta). Tenta dilatar o potencial artístico dessa realidade, para evoluir a outros níveis de comunicação extra-quotidiana, onde subsiste a pluralidade de sensações e emoções. Este processo provoca a receptividade da audiência à poética em palco, onde a presença do outro é desvelada, possibilitando a reconstrução criativa das relações e dos papéis, das perspectivas, e da exclusão em inclusão (Heritage, 1998).

Na arquitectura do evento, as normas de composição são trespassadas pelos termos próprios aos indivíduos dessa comunidade. Tem a preocupação de criar canais de expressão e condições de comunicação onde a comunidade se possa representar e exprimir. Procura o

elo com um horizonte histórico, cultural e simbólico mais amplo, de forma a revelar o que esse grupo particular contém de: novas sensibilidades; receptividade a outros estímulos e dinâmicas; perspectiva de pontes entre a teatralidade do quotidiano e o espectáculo; percepções da relação entre os seus rituais de agregação – ou outros – e o evento. Com base nestes pressupostos, torna-se evidente que os materiais sobre os quais se constrói a dramaturgia são muito variados.<sup>194</sup> O material recolhido deve ser significativo para os diferentes indivíduos; cada um deve poder reconhecer-se e afirmar-se na composição da *performance* daí decorrente (como um “personal statement”).<sup>195</sup>

#### Texto e Contexto

O espectáculo não se centra no texto em detrimento dos restantes elementos que potencializam as possibilidades de expressão da cena, nem na inclusão destes como meros objectos ilustrativos de uma acção central; também não se centra na interpretação do actor, mediada pela condução do director, onde a tensão dramática reside sobretudo no seu talento em debitar um conjunto de acções convincentes com ligação ao texto. A tensão dramática deve surgir da relação criativa e exploratória estabelecida com os vários materiais e a formalização da *performance* em função das acções teatrais realizadas nesse âmbito. A comunicação verbal é um dos códigos possíveis ao mesmo nível dos outros, em que texto é um instrumento de trabalho (Bernardi, 2004).

A referência ao texto não surge da sua ilustração, interpretação literal em transposição cénica ou ainda menos da tentativa de “melhorar” ou “tornar mais evidente” o

<sup>194</sup> A partir da exploração criativa e simbólica realizada em dado momento, emergem as representações que parecem albergar referenciais mais fortes, pertinentes e consistentes, tanto a nível do imaginário, como do relacional, como do energético/ envolvimento/ entusiasmo. Ao pôr em acção os mundos pessoais e colectivos, é possível discernir aquelas representações que mais impregnam o laboratório de convenções e linguagens interiorizadas, para depois as depurar/ ampliar em metáfora ou ampliar/ / depurar em símbolo. Em laboratório, podem observar-se situações do quotidiano, entoações, vocabulário, gestos, rotinas, estereótipos, ritmos, posturas, musicalidades vocais, linhas, assimetrias, ou ainda representações das percepções ou constructos dos signos da contemporaneidade (Dragone, 2003).

<sup>195</sup> Observar uma postura, a movimentação do corpo, a forma como se relaciona, as hesitações e os impulsos, o que o comove ou provoca resistências; ou ainda quando a voz se liberta, quando se modula e como, quando se transforma em outros sons ou melodias; quando a pessoa se mobiliza na sua sensualidade e comunicabilidade e se deixa olhar, quando o corpo se resolve a expor e a razão deixa de se impor; que ritmos; que associações e sensações provocam uma música, que música, que imagem; que imagens brotam em outras imagens, mais longínquas ou mais literais; que acções provocam um objecto, que memórias sustêm essas acções; que palavras acompanham a descoberta, que significados encerram os silêncios; que gritos são ainda dominados e quais os que se deixam libertar; que respiração é consciente ou qual é fluida e espontânea e liga cada gesto à sua intenção do momento; que presença, que ausências; que nível de risco, que nível de entrega; que signos, que metáforas, que analogias, que abstracções, que imaginário, que dinâmica (Ghiglione, 2005).

que o seu autor pretendeu comunicar. O texto, ou parcelas dele, é um pretexto ou material que inspira à emergência de novos textos ao lado da dramaturgia do visual (Malini, 2007).

Interessa também a depuração da relação exploratória que os *performers*, individualmente ou em conjunto, estabeleceram com o material cénico<sup>196</sup>. Colabora para a leitura da obra a selecção das propostas da autoria dos *performers* e a identificação – e recusa – daqueles elementos que por serem dispersos e amorfos apenas confundem o sentido e o tecer da experiência. A dramaturgia decorre da pesquisa, recolha e experimentação de materiais textuais – em que a textualidade é um elemento interno da dialéctica criativa – da construção do espectáculo com base no texto cénico, da valorização de elementos contextuais e da percepção do espectador.

No desenvolvimento do “Caleidoscópio”, procurou-se evitar a prevalência de temas de discursos das políticas de cultura (de reabilitação cultural e tradição) ou de didáctica da educação (da cidadania normativa), a fim de criar o território propício ao dramático e ao performativo nos seus próprios termos. Para favorecer esse percurso, procedeu-se à selecção de indutores variados, à construção de dramaturgia com base no *work in progress*, à abordagem do texto original enquanto “eixo pedagógico” de libertação de uma voz própria, do parodiar, de uma visão crítica, tendo por preocupação a autoria e a participação do grupo (CAL).

Utilizou-se um conto<sup>197</sup> como base para a composição cénica. Este texto serviu de referência em termos dramaturgicos, como indutor mas também para diminuir a insegurança do grupo em se aventurar num território no qual tem pouco domínio de instrumentos. Foi intencional a operadora partir de uma proposta concreta e próxima do convencional – um texto que remetia para um conto tradicional com princípio, meio e fim – já que a acção (dramática) sobre o material (dramático) sem delimitação ou critérios de pesquisa e selecção dificultaria o primeiro momento de apropriação. É benéfico perseguir um caminho balizado por vários significados contidos no texto, ou oferecidos pelo próprio autor. O que distingue esta abordagem metodológica do texto, daquela tradicional, é que esta baliza será sempre uma “ponte”, “um meio de transição para...” e não um fim em si mesma. Assim os

<sup>196</sup> Material cénico refere-se a todos os elementos que induzem e participam na exploração criativa para que a obra possa acontecer: corpo, palavra, textos, luzes, movimentações, objectos, imagens fixas, sons, espaço onde se desenrola, entre muitos outros, todos colaboram na escritura cénica que resultará na performance. Nesta perspectiva, a linearidade dramática e a sua tensão criativa decorre de focos, suspensão, ritmo, simultaneidade, cruzamentos entre fragmentos materiais e imateriais, encadeamento de acções.

<sup>197</sup> O título do texto sobre o qual se construiu a dramaturgia e a performance é “A Pessoa Adormecida de Atractividade Superior à Média”, do livro “Contos de Fadas Politicamente Correctos” e da autoria de James Finn Garner na Editora Gradiva. Para mais informações consultar o Diário de Campo, em anexo.

participantes têm oportunidade de entender a totalidade da narrativa original com mais justeza, e sentirem-se com instrumentos suficientes de apropriação da fábula para a sua posterior desconstrução e actualização (CAL).

Queremos realçar que essa actualização é sempre sujeita à subjectividade de quem lê e à acção do tempo e do espaço em vários domínios de representação. Sendo assim, para além de não ser objectivo do “Caleidoscópio” a transposição “fiel” do texto à cena, teria sido profundamente desinteressante, neste contexto de laboratório TeS, procurar a sua reconstrução “arqueológica”. Ao abordar um texto ou uma fábula não se pode falar da sua “tradução”, ou “transposição”, ou “ilustração” cénica, já que estes termos remetem para a simplificação do manuseamento do conteúdo de um universo de duas dimensões (a escrita) para um universo de três dimensões (o teatro); tal como em qualquer universo portador de complexidade, a dimensão em “falta”, o acto de passagem contém, por sua vez, uma pluralidade de dimensões que corresponde às várias alternativas de transformação de uma realidade virtual e imaginária numa realidade “real”, mas também imaginária (Brook). Assim, esta passagem refere-se a uma multitude de operações, seja devido à natureza das mesmas (mais ou menos pragmáticas, mais ou menos subjunctivas, mais ou menos liminares), seja devido às possibilidades de conteúdos (temas, ênfases, outros), de linguagens (plástica, verbal, espaço-temporal, outras), seja devido às variantes a imprimir (interpretação, cruzamentos, eliminação, outras), obriga a que esta última dimensão “em falta” contenha essa grande diversidade de dimensões, mas também seja contida numa pluralidade de dimensões (identidades, representações, interpretações, entre outros, que se refere a cada um dos indivíduos presente no grupo) que ultrapassa em muito a simplificação do termo “tradução”; sendo um universo muito mais vasto do que a “tradução” ou “transposição”, e que implica as acções e interacções que se realizam entre os vários protagonistas (participantes/ *performers*/ dramaturgistas e operador/ dramaturgista/ encenador) e a matéria a operar, será assim preferível falar com um maior rigor em realização do “texto cénico”.

Note-se que um dos comentários dos participantes, sobre os pontos positivos do laboratório e da *performance*, foi a narrativa da *performance* ser dirigida aos jovens; no entanto, esta direcção não estava contida no texto base, mas foi infundida durante a composição do “texto cénico” (CAL).

Apesar de fundados em perspectivas da dramaturgia dos anos 80 e 90, tal como foi apontado na Revisão de Literatura (“Modelos de Desenvolvimento de Dramaturgia”), os

exemplos de desenvolvimento de dramaturgia não funcionam como métodos em si, mas apoiam a criação de um guião de acção que nutre a coerência do evento e a renovação da relação criativa “da”, “com” e “pela” comunidade. Sendo assim, a narrativa da *performance* não assenta no texto literário nem se fundamenta no texto escrito. É, em vez disso, composta por fragmentos de *performances* ensaiadas, no seguimento do conceito de “obra aberta”. Tem em mente o equilíbrio entre a improvisação a que a estrutura do evento está sujeita e os alvos de cada uma das propostas de *performances* estéticas. Estas *performances* são suportadas nas estruturas de composição sugeridas no “texto cénico” e no para-teatro, onde se integram ao mesmo nível os vários componentes de interpretação, de relação e de comunicação teatral, com os elementos de ambiente (verbais, musicais) e os elementos visuais (acções físicas, cenografia). O evento performativo é constituído pelo fio condutor que se estabelece entre a composição dos vários fragmentos e o todo que predomina nos vários momentos e que constitui a sua unidade. Não é repetível e o seu *terminus* não é abrupto mas gradativo. A flexibilidade é determinada pela necessidade de incorporar imprevistos, como sejam mudanças, deslocações entre o público, interjeições, discursos, interrupções, desconhecimento das convenções teatrais por parte do público ou outros sem que isso altere a dinâmica em curso mas antes reforce a sua natureza que valoriza o imprevisto e o espontâneo (Barba; Schechner).

Um dos entrevistados refere mais detalhadamente que, quando é um texto de autor, geralmente este serve como ponto de partida a ser desconstruído, manipulado, revisitado pelos contributos das vivências e opções de cada elemento, e de forma muito fluida, todos esses elementos se convertem em elementos de *performance* – quase sem a intervenção do coragus. O processo está contido no texto final e o texto original é um pretexto na criação de elos úteis à comunidade e ao conjunto (ENTR).

### **De Não-Performer a Performer**

Ao longo desta investigação, temos vindo a sustentar que a transformação de não-*performer* em *performer*, não sendo usual, é algo possível – tal como nos é indicado pelos pedagogos do Teatro e outras áreas e os movimentos culturais e sociais; também defendemos que a criatividade é intrínseca à actividade humana e desenvolvê-la está ao alcance de qualquer sujeito. Em TeS, entende-se por *performers* todos aqueles que, independentemente do seu grau de especialização, participam do projecto criativo e artístico e por obra de arte a *performance* que resulta desse encontro. Na Revisão de Literatura, tivemos oportunidade de

expor o esquema de Kirby e a sua escala entre não-actuação e actuação, destacando os vários pontos que constituem a gradação desse *continuum* e as qualidades que identificam o *performer* como estando a actuar ou não. Esta perspectiva interessa a TeS, na medida em que não coloca a diferenciação entre actor e não-actor, mas entre um maior o menor grau de aprofundamento no contacto do sujeito com o seu potencial performativo.

Outro ponto de interesse ao estudo de TeS, é que permite identificar o ponto da escala de actuação, que é percebido como sendo uma *performance* válida por parte do grupo em contexto cultural, e uma maior clareza por parte do operador na condução do grupo e sua etapa de desenvolvimento em relação com o que este entende como representação e impersonação, e ainda a convicção de que, para uma *performance* acontecer, o domínio da técnica não é o que determina a presença do *performer*, a sua relação com os outros e com a audiência e sucesso do evento.

Para além disso, nesta lógica, a tónica não se coloca na interpretação de personagens: a sua abordagem e as várias situações surgem da descoberta do potencial do imaginário individual e do coro e do convite ao vislumbre de extensões de si através das acções, pesquisa/ criação/ recriação de textos e experimentação de linguagens expressivas que impregnam o personagem; o personagem nasce da apropriação de um “universo possível” pessoal e da sua construção em confrontação com o texto literário, o “texto cénico” e a relação com o colectivo.

Uma das abordagens que foi considerada bem-sucedida pelos participantes do “Caleidoscópio” foi o percurso de apropriação do personagem, pelo seu carácter inovador, identificando-a como uma extensão de si próprio (não-não eu) ou pelo olhar proporcionado pela contra-cena (CAL).

Na perspectiva dos investigadores indagados, a escolha de personagens é feita numa negociação com cada sujeito. A sua interpretação assenta na relação que cada um estabelece com esse personagem a partir das suas vivências. É dado espaço para a alteração do personagem tal como vem descrita no texto inicial. O personagem torna-se uma extensão possível da pessoa que o interpreta (ENTR).

### **Ligação entre Dramaturgia, Processo e Grupo**

Segundo os investigadores indagados, a criação da dramaturgia está continuamente atenta às reacções do grupo e se necessário sujeita a negociação. Eventualmente é possível identificar núcleos temáticos relacionados com a identidade pessoal, de grupo ou

comunitária. Um dos membros do painel refere que a dramaturgia esboça-se e vai-se aprimorando durante todo o processo, sendo que a estrutura da *performance* já está implícita nas oficinas desenvolvidas. A dramaturgia transporta o processo e o processo transporta a dramaturgia (ENTR).

Segundo Ghiglione (2007) é dada particular atenção às características de “em quê” e “como” o grupo estabelece conexões com o meio envolvente e, no sentido inverso, “em quê” e “como” a presença do contexto comunitário está latente no comportamento restaurado do grupo e se manifesta em termos de imaginário colectivo, a fim de estabelecer uma validação bidireccional. Torna-se fundamental reconhecer a teatralidade latente contida numa acção, num detalhe, nas tensões, nas alegrias e traduzir esse potencial e essa qualidade comunicativa em linguagem performativa.

Participam na criação da *performance* o jogo dos *performers* – com uma presença mais física ou não – a fusão entre a composição cénica e textual, a qualidade da relação desenvolvida entre cada *performer* e os diversos materiais, a ilação da ideologia, a ligação (mais ou menos explícita) entre a forma teatral e o tema e a antevisão do possível efeito da ficção no espectador, ou a previsão dos moldes em que este se sentirá afectado.

Ghiglione nota que, de modo a que se cumpra eficazmente a fase de comunicação em comunidade, a *performance* pode assumir sobretudo duas direcções que estão essencialmente sob a responsabilidade das competências artísticas da equipa de operadores: formatos onde está implícita a reapropriação criativa dentro da ritualidade existente nesse contexto; ou a inclusão de formas performativas inovadoras e transgressoras da perspectiva de encontro e comunicação.

Nos moldes do “Caleidoscópio”, procurou-se que todos os participantes contribuíssem para a criação e composição da obra. Dentro das condicionantes da sua in experiência, os participantes foram valorizados através da exploração do potencial criativo e da manifestação das suas capacidades performativas. A criação foi atravessada pela acção, a troca de impressões e a exploração de propostas que emergiam do conjunto. Neste processo, foi fundamental intuir sobre a dimensão ideológica e estética do grupo. Na orientação procurou-se provocar diferentes perspectivas em acção, desvelar contradições, reforçar detalhes aparentemente secundários, estimular a imersão nas situações. Houve a intenção de que a *performance* resgatasse o contributo dos *performers* também como autores: não só porque tinham seleccionado e colaborado com a sua visão, ideias, materiais e textos para a obra final, mas porque cada *performer* era, em si, pela sua natureza e energia,

inspiração e matéria de composição da criação. A base surgiu do reconhecimento e integração das correntes de teatralidade que atravessavam o grupo para, a partir daí, perseguir uma dramaturgia consequente.

Na criação de novos formatos das várias cenas, utilizou-se a ruptura, a metáfora, as linguagens musicais e as visuais. A junção de linguagens artísticas e performativas deu lugar a uma composição de guião em *patch-work* e *work-in-progress* que contribuíram para uma criação e uma montagem dinâmicas. Também se procedeu à integração de modos dramático, épico e lírico: a presença da voz de narrador ou narradores que amplifica jogos de poder implícitos, subentendidos ou contidos nos discursos; a presença do coro e de todos os *performers* diante da audiência.

É importante referir que, apesar dos princípios orientadores de que tínhamos conhecimento, o que em grande parte ditou a condução e a composição da *performance* foram os condicionalismos inerentes ao grupo e os condicionalismos da própria operacionalização (temporais, materiais, institucionais). Em vez de se partir de uma dramaturgia delineada à partida (o que facilitaria o contornar de limitações operacionais mas desvirtualizaria o processo), partiu-se das características do coro e do possível (CAL).

### A Performance

Bernardi (2004) realça que o valor da *performance* se encontra a vários níveis: a importância de concretizar em produto lisível, algo que foi vivenciado enquanto processo; o valor de testemunho na particularidade que é a efemeridade desse momento; a sua imaterialidade e possibilidade de partilha com a audiência da dimensão estética, da visibilidade e abertura da experiência do grupo à comunidade; a nova percepção da audiência em relação aos vários sujeitos que intervêm na *performance* e a criação do espaço à renovação de elos; o momento libertador por excelência que encerra uma carga simbólica que encerra a possibilidade de replicação em momentos ulteriores; a vivência em comum de um evento que é extraordinário, colectivo e irrepitível.<sup>198</sup>

Segundo Finley (2005), a prática artístico social congrega a Dramaturgia da Comunidade na dramaturgia da *performance*, ao ponto de não haver distinção de planos nas suas representações e simbologia. Pontremolli (2005) afirma que, em TeS, o espectáculo ou

<sup>198</sup> Bernardi (2002a) levanta a questão quanto ao produto ser à partida considerado um espectáculo: já que o que resulta do trabalho de laboratório e do processo nele desenvolvido é algo que marca cada um, julga que seria correcto encontrar uma nova terminologia onde a radical oposição entre processo e produto se tornasse quase imperceptível.

o evento é um acto em pequena escala na reconstrução da *performance* individual e grupal – no sentido mais lato de *performance*. Interessa a passagem do grupo como entidade abstracta para aquela que é constituída por indivíduos concretos que agem no seu devir, a partir das suas referências e procurando enriquecê-las.

Pavis (2007) considera que, em termos artísticos, a *performance* dissolve as formas convencionais de teatro pela natureza do evento em si e pela arquitectura criativa e flexível a que obriga. A inovação que preside à sua arquitectura não surge em nome da originalidade, do vanguardismo ou pela necessidade de impressionar imaginações mas antes para se interligar delicadamente com a teia de *performances*, discursos e afectos que habitam “o outro” e o seu contexto. Estas considerações apoiam o conceito de *performance* em TeS.

Com base nos resultados obtidos, na intervenção “Caleidoscópio” o momento de espectáculo e de encontro e comunicação com a audiência foi indicado, pela totalidade do grupo, como o mais surpreendente e marcante, superando as expectativas, em termos artísticos, pessoais e grupais. A boa reacção do público colaborou bastante neste sentimento positivo (CAL).

A maior parte dos investigadores indagados concorda que a *performance* deve ser suficientemente cativante, envolvente e tonificante para que, por um lado, o indivíduo da audiência se sinta compelido a viajar ao mundo do *performer* e, por outro, o *performer* se sinta construtor desse mundo (ENTR). Uma das entrevistadas foca que, sobretudo numa comunidade rural, onde o controlo social é elevado, o discurso e as narrativas performativas que presidem à *performance* espectacular deverão ter uma correspondência muito clara com os ensejos de performatividade social do indivíduo diante da sua comunidade de forma a que, a surgirem clivagens, sejam de ordem construtiva na afirmação do indivíduo e não no seu esmagamento pela atitude defensiva do colectivo social (ENTR).

### 6.3.4 Perfil do Operador de Teatro Social

#### Competências e Perfil do Operador

Tal como afirmam James Thompson e Jacques Michael, existe uma tendência no seio do TeS para formar óptimos trabalhadores sociais e péssimos artistas. São da opinião que é urgente que se entenda que o perfil do operador não se enraíza na aprendizagem “manualística” de jogos e exercícios com origens em estratégias psico-sócio-pedagógicas (ENTR).

Ghiglione (2005) afirma que o operador não deve hesitar em ser invadido pela dimensão artística (invadindo-a) nas suas várias abordagens e técnicas e centrar-se na beleza e no plano poético da experiência, sem prescindir das outras características ora lúdicas, ora cerimoniais de que temos vindo a falar: valorizar a imagem e o imaginário. Defende que o prazer estético, a dimensão metafórica e simbólica como vivências *embodied*, fazem parte da pessoa e do grupo e não são um apêndice facilitador de identidade e coesão que, nesta perspectiva, apenas atinge a superficialidade de um resultado imediato, racionalizado e quantificável.

Malini (2005) realça que a atenção do operador divide-se entre o rigor e o sucesso do evento performativo, o nutrir da teatralidade inata, o êxito do encontro entre os vários sujeitos do coro e o valor significativo do evento em termos estéticos, culturais e sociais para a comunidade a quem este é oferecido e da qual faz parte: a experiência performativa deverá constituir-se como vivência significativa para todos, nos seus desejos, necessidades e expectativas, seja pela sua beleza, seja pelos valores positivos que a atravessam. Do coragus espera-se que tenha a capacidade de identificar, equacionar e relançar as vertentes sociais, psicológicas e relacionais resultantes da sua interacção com o grupo e com o contexto cultural e institucional.

Como já ficou sublinhado no Capítulo de Revisão de Literatura, em “Modelos Inspiradores da Prática de Teatro Social”, são muito diversas as pesquisas e modalidades de acção que são efectivas nesse plasmar do grupo no laboratório e na *performance*.

#### – O Operador como Mediador de Relações e Recursos

Schininà, em entrevista, realça algumas semelhanças entre o Operador e o Coringa de Boal, ou coragus, aquele que orienta o coro: é o elemento facilitador da comunicação e do encontro que se estabelece com e dentro do coro, constituído pelos participantes do grupo. É ele que lança os indutores para o desenvolvimento da criatividade, das componentes sociais, da linguagem artística, da Dramaturgia da Comunidade, da *performance*, com a preocupação de promover o coro polifónico. Encara a experiência teatral como o local de novas percepções e *insights*, na variedade de extensões *embodied*, relacionais e psicossociais (ENTR).

O operador assume-se como artista e mediador na transformação de relações cristalizadas em papéis estereotipados para relações sociais criativas (Schininà, 2004a).

Durante o “Caleidoscópio”, coube à operadora a identificação das expectativas e capacidades individuais, do que era potencial, do que era limite e, dentro do limite, do que era transformável em potencial: tentou recolher as “pistas” com base no que os sujeitos iam desvelando, no seu possível contributo de material performativo e na sua apropriação do processo (CAL). Plastow, em entrevista, refere que o operador se assume como um conectador de recursos, ao considerar o indivíduo como portador de vários recursos e dotado de saberes que merecem ser expressos (ENTR).

#### – O Protagonismo do Operador

O painel reforçou a ideia de que a integração das várias etapas do processo no produto final é uma composição que cabe ao Operador orientar, de forma a oferecer uma estrutura dramaturgica e performativa ao grupo e uma leitura à audiência. Todo o material recolhido durante a fase de laboratório deve ser sugestivo, ter um impacto em quem observa, provocar emoções e criar o desejo de interacção (ENTR).

Outras das competências do operador, enquanto dramaturgista, são o lançamento de diversos indutores (Barret, Spolin, Oddey), a pesquisa dos materiais textuais e contextuais, a apresentação destes como geradores de direcções, sentidos e de criatividade, a análise através de temas ou de moldagem de textos, a coerência entre a consistência das formalizações e as intenções e sentidos que estavam na sua raiz ou que vão emergindo, e a captura de novas variantes que enriquecem a qualidade expressiva e comunicativa da actuação, que colaboram para o equilíbrio da estrutura e para o sentimento de segurança e sucesso da experiência performativa dos não-profissionais (Koudela). À medida que o material performativo vai surgindo, este é traduzido em linguagem cénica. O operador, enquanto dramaturgista, co-autor, compositor e orientador de actores, tem a tarefa de que o evento e o grupo afecte aquela comunidade na sua complexidade e que a comunidade se reveja através do que lhe está a ser apresentado (Cabral, 1999).

Plastow (ENTR), Michael (ENTR), Ghiglione (2005), Kuppers (2007a) são de opinião de que a escolha do género de evento a propor ao grupo surge da auscultação das várias tendências sociais, culturais, performativas e artísticas existentes no território e não do ego artístico do condutor: não se trata de ensinar a imaginar ou a identificar a poética do teatro, já que estas dimensões performativas estão inscritas nos códigos antropológicos. Trata-se, sim, de potenciar a teatralidade, a sua expressão e carga simbólica que vivem e convivem desde sempre na experiência da humanidade. Através do olhar activo, criam-se

oportunidades para que os vários indivíduos entrem em contacto com a matéria do evento tendo em conta as capacidades e sensibilidades de cada um e a conjugação entre sensibilidade poética e sensibilidade comunitária.

Alguns entrevistados apontam ainda que o operador, a partir das suas próprias referências teórico-práticas e daquelas do contexto, estabelece o quadro onde a acção evolui, a fim de aplicar as técnicas que se lhe afiguram mais pertinentes para a optimização dessa situação particular. É sua tarefa sintetizar e transmitir as regras e procedimentos que sustentam a *performance* e as linhas orientadoras para a sua construção. Michael refere que estas regras, por mais espaço de liberdade que contenham, são as margens entre as quais se irão desenvolver as acções e interacções mais ou menos espontâneas, mais ou menos criativas (ENTR).

Quando Christine Mahy, em entrevista, foca a necessidade de poética na acção junto de não-*performers*, encara o papel do operador tanto na sua dimensão facilitadora como naquela que coage os participantes a abrirem-se ao imaginário (ENTR). Pammenter (1983) é igualmente dessa opinião.<sup>199</sup>

Gisèle Barret (1975), diante da necessidade de esbater as tentações de manipulação ou de projecção de assumpções pessoais do orientador no grupo, propôs a designação de “neutralidade” que alberga a conjugação de opostos e evita mal entendidos que o termo de não directividade possa provocar (apesar de reconhecer que nada é neutro). Esclarece acerca do significado de neutralidade do *leader* (ou orientador) o seguinte:

“Quando falamos da neutralidade do *leader* (...) não se trata nem de objectividade, nem de passividade, nem de indiferença. A neutralidade do *leader* é um envolvimento profundo em relação ao grupo. Ele é abertura máxima que não espera “qualquer coisa” mas que “espera”, já que “qualquer coisa” não pode deixar de acontecer. E este “qualquer coisa” é sempre imprevisível, porque imprevisível. A neutralidade permite às diferenças, aos opostos ou aos contrários de se encontrarem, de se exprimirem em simultâneo, de se conjugarem.”

(Barret, 1976: 79)

<sup>199</sup> Pammenter identifica as seguintes principais categorias no operador (que apelida de facilitador): “1. Pensadores Críticos (...). 2. Apreciadores de Risco (...). 3. Geradores de teoria (...). 4. Mentis-abertas e flexíveis (...). 5. Colaborativos (...). 6. Contadores de Histórias (...).” (Pammenter, 1983: 75).

Durante a intervenção do “Caleidoscópio”, a operadora delimitou espaços de jogo teatral em cena que: se sustentassem na cumplicidade e onde a palavra não fosse imprescindível; agilizassem a improvisação; não exigissem muito esforço na memorização de diálogos e marcações. Na construção da dramaturgia e na pesquisa de textos, teve como um dos critérios que as possíveis situações teatrais em cena tivessem uma associação com situações de comunicação específicas a essa cultura e portadoras de teatralidade. Foi também a operadora que presidiu, enquanto dramaturga, à composição do “texto cénico” e do seu guião. Essa tarefa incluiu: a procura com o colectivo dos sentidos da obra e a preocupação de tradução destes na encenação; a selecção de exercícios com diferentes objectivos; a pesquisa e proposta de textos, recortes, poemas, imagens, sonoridades que fossem fonte de inspiração à criação e à encenação; a reescrita de cenas e diálogos com base em improvisações; a adaptação e mestiçagem de diferentes narrativas (ruptura, corte, colagem, ampliação de vozes, entre outros); a procura do sentido da fábula em equilíbrio com o conteúdo político, cultural e social do projecto performativo; a orientação e intervenção directa nas várias etapas do laboratório e respectivos ensaios; o desenvolvimento de abordagens específicas às várias cenas, numa optimização do conhecimento de códigos teatrais recentemente adquiridos por parte dos elementos do coro; a elaboração e reelaboração do “texto cénico” (“performance text”), através da organização de uma estrutura dramaturgicamente que integrasse os textos, personagens, acontecimentos, tempos, interações, ritmos e acções; a adaptação de textos pré-definidos e clássicos de origem dramática ou não; o desenvolvimento de segurança na ocorrência de imprevistos e a previsão desses espaços; a construção de uma *performance* inclusiva da teatralidade de situações específicas e das reacções, capacidades e resultados do grupo; o desenvolvimento de situações teatrais favorecedoras da cumplicidade entre todos os *performers* em palco e a sua comunicação com a audiência; a co-construção de um espectáculo que tivesse uma boa recepção junto da audiência (CAL).

#### – Dificuldades do Operador

Associada à dimensão de facilitador, Anna Chabukswar (2009) realça o papel terapêutico do operador – apoiada em Jennings e em Boal – a sua enorme responsabilidade e o quanto está constantemente a responder a desafios quando deve: assegurar o treino adequado a esse grupo de indivíduos; desenvolver uma sensibilidade apurada a fim de perceber, intuir e articular os vários indícios que permitem relançar no fluxo do quotidiano essas vivências de forma construtiva e positiva; ter a capacidade de orientar mas

também de seguir; permitir a criação de espaços de relação com as artes, de delimitação de “paisagens emocionais”, mas também ser testemunho do seu próprio processo.

A este respeito, foram visíveis os vários efeitos em termos pessoais e de *performance* social, que resultaram da intervenção do “Caleidoscópio” e que já tivemos ocasião de apontar, nomeadamente pela emergência do coro ou pelo esboço de reconstrução de papéis (CAL).

A totalidade dos entrevistados realça que, durante o desenvolvimento do projecto, o operador deve igualmente desenvolver competências de tradução de uma linguagem ou da disciplina subjacente à instituição para o foro da intervenção. No entanto, apesar da necessidade de um discurso persuasor e receptivo à disciplina do local, esta abertura não pode desvirtuar o objectivo primeiro de Teatro Social que é o de interrogar, agir e contribuir para a transformação (ENTR). Esta questão já foi abordada na rubrica “Princípios e Conceitos Teórico-Práticos Identificadores de Teatro Social” e será mais desenvolvida em “Valores Éticos e Políticos”.

Já anteriormente fizemos referência à dificuldade sentida durante o “Caleidoscópio” em não ceder demasiado aos objectivos didácticos da instituição, que tem tendência para valorizar as capacidades cognitivas, em detrimento das outras dimensões do indivíduo e que, durante todo o processo do laboratório e da *performance*, teve espaços para se manifestar e desenvolver (CAL).

Um dos entrevistados realça que se deve invocar o menos possível o ser representante de grandes organizações promotoras da acção por uma questão de equilíbrio de poderes e da sua imagem para com o grupo. A imagem e o papel que o grupo e a instituição atribuem ao operador, por desconhecimento da área de TeS, nem sempre estão de acordo com os seus fundamentos, o que pode complicar a intervenção (ENTR).

A maior parte do painel foca a importância de o operador se afastar da formatação e da norma, manter-se próximo do poder do teatro, dos seus elementos dramáticos, do seu universo liminal, da sua subversão, da sua recusa à categorização, do acolhimento ao imprevisto, que pressupõem uma intranquilidade constante e um alerta à não-acomodação (ENTR).

Plastow, em entrevista, foca que não se deve partir do princípio que se conhece a questão central logo no início do processo: esta vai emergindo lentamente (ENTR).

Uma questão apontada por Thompson, em entrevista, que gera alguma ansiedade nos operadores, é o facto de se desconhecer, no início da intervenção, que mudanças esta irá



provocar, ou ainda se poderá ter um resultado mais frustrante do que “empoderador”. Na verdade, e a título de exemplo, a clivagem entre as realidades do laboratório e as do quotidiano podem despoletar essa frustração. Sendo o propósito das acções uma mudança para um melhor relacionamento entre a sociedade e o indivíduo – e não a sua desarticulação –, a incógnita que paira sobre a operacionalização exige do operador um perfil com atributos específicos, capazes de corresponder a dificuldades de ordem ética, de gestão diplomática, cultural ou ainda psicológica (ENTR).

### **Características do Operador**

Foi consensual entre todos os membros do painel, como sendo uma qualidade do operador, a capacidade de se inspirar ou “roubar” ideias, jogos, técnicas que têm origem em diferentes lugares e que se revelem mais pertinentes juntando-as, colecionando-as e aplicando-as (ENTR).

Ghiglione (2005) realça que, dado os conteúdos comunicativos, presenciais e estéticos a desenvolver, o operador deve reunir as capacidades de contacto e de animação – geradores na criação de elos entre todos, de alegria e de prazer que sustentam as sessões – conjugadas com as competências dramáticas e de direcção complexas, onde procura fazer emergir, da festa e do entretenimento, o rito e a eficácia em termos relacionais, mas também a poética dessa situação efémera, desse “aqui e agora”.

Para além das já apontadas no Subcapítulo de As Entrevistas, indicamos de seguida algumas das principais características do operador apontadas pelo painel:

- Promove o fazer teatro como uma actividade que está ao alcance de todos com a intenção de transformar não *performers* em *performers*;
- Estimula a inclusão e participação activa de todos os elementos independentemente das suas características sociais, das suas limitações pessoais ou da existência ou não de virtuosismos artísticos e teatrais;
- Não assume ascendentes ou protagonismos ideológicos, estéticos ou de outra natureza em relação ao processo e ao grupo, sendo o seu papel reconhecido mais pelo universo que promove do que pelo estatuto que carrega;
- Explora a revelação de rupturas com as convenções e a sua desmontagem durante as oficinas e em palco, sejam elas de origem social, institucional ou dramática;
- Manifesta uma atitude cooperante e crítica, disponível para a desconstrução de assumpções oriundas de si, do grupo, da comunidade onde age, ou da instituição;

- Tem especial atenção a polémicas relacionadas com a ética, a política, o social, o cultural, o estético e o artístico;
- Põe à disponibilidade das pessoas em contexto o seu arsenal de conhecimentos, práticas e experiência, sem receio de aplicar técnicas e metodologias “roubadas”, sem nunca se acomodar a um só modelo de intervenção, por forma a que as sessões sejam envolventes e significativas para o grupo e uma resposta à situação do “aqui e agora”;
- Põe em acção “com” o grupo, com base nas técnicas lúdico-espectaculares mas resgatando a experiência, afectos, sensibilidades e reservatório cultural que formam a “arena de *performances*” desse local;
- Tem a percepção de quando, onde e o que é apropriado a esse conjunto de indivíduos e de como “inflamá-lo”;
- Arquitecta o seu “género” de liderança a partir da urgência do grupo em vivenciar espaços de liberdade e possíveis, atento ao ritmo de trabalho, num equilíbrio entre o não-directivo e a autoridade e firmeza de condução, que exerce ou não pressão quando necessário;
- Diminui as tensões na criação da relação com o grupo ao propor conteúdos envolventes, ao promover a curiosidade e ao criar e corresponder a expectativas sem que por isso se torne num “seguidor” do grupo.
- Implica-se na intervenção também como investigador em observação-acção, portador de convicções políticas, sociais e científicas (ENTR).

Algumas destas características, no contexto particular de TeS, são também apontadas por Philip Taylor (2003), Norma de Picolli (2005) ou Bernardi (2004). Um operador que reúne uma tal pluralidade de características entende que os contornos da actividade dependem das facetas pragmáticas nas quais é necessário agir. Quer isto dizer que nesse *continuum* que constitui o processo que todos atravessam, assume diferentes competências conforme a fase em que se encontra e tem de encontrar em si conhecimentos e sensibilidades que lhe permitam levar a bom termo a tarefa. Nesta perspectiva, as competências do operador são bastante heterogéneas, o que por sua vez implica uma pluralidade de denominações já referidas anteriormente: coragus, facilitador, orientador, artista-pedagogo, *co-performer*, etnógrafo, investigador, animador, para apontar as mais relevantes.

### **Profissionalização ou “Desprofissionalização”**

Durante as entrevistas os investigadores indagados são consensuais quanto à importância da capacidade de trabalho em equipe. Também estiveram de acordo quanto ao

protagonismo da presença do operador na progressão do projecto, entre o ser pragmático (atendendo às condicionantes reais do projecto), flexível (para com a evolução não-linear do processo de cada um), céptico (em relação a conclusões de ordem cultural) e confiante (portador de entusiasmo que contagia) (ENTR).

Existe discordância entre os membros do painel sobre as competências do operador e o perfil do profissional em TeS. Um dos entrevistados não considera fundamental o conhecimento de instrumentos artísticos e o contributo de artistas no desenrolar do processo; tem a convicção de que as áreas de origem na formação e posterior operacionalização do operador podem e devem ser variadas. Insurge-se contra a criação de uma associação de profissionais de TeS, bem como à delimitação de um conjunto fixo de características do operador. Neste sentido, é apologista da “desprofissionalização” do operador de TeS, que considera uma das grandes diferenças com outras áreas limítrofes. Acha que só com base na “desprofissionalização” se poderá evitar o risco de TeS se fechar numa área de especialidade, privilegiar a componente técnica em detrimento da humana e experiencial. Ainda como argumento para a inutilidade da especialidade, aponta que, na génese de TeS, está o seu encontro com a natureza do ser humano: logo, é uma acção que todos podem fazer. Sugere que se mantenha algo em aberto, mais abrangente e inclusivo, que se vá constituindo por si mesmo. No entanto, propõe um conjunto de conhecimentos teórico-práticos que considera essenciais ao operador de TeS. Admite, ainda assim, que esta postura arrasta consigo a fragilidade de TeS e no momento não conseguia solucionar esse paradoxo (ENTR).

Os restantes defendem que tanto o potencial do grupo quanto o dos artistas deve ser valorizado e sublinham que não é qualquer operador que pode executar o processo de TeS. Fundamentam esta posição no facto de, perante situações complexas e delicadas com que se confronta, o operador necessitar de uma preparação particular para que possa acrescentar algo à realidade, tanto do ponto de vista humano quanto artístico. Realçam que o perfil do profissional deve incluir competências plurais e conhecimentos práticos e teóricos variados, capazes de corresponderem a uma grande diversidade de níveis de sensibilidades. Como consequência, deve-se promover no operador a receptividade à interdisciplinaridade, à curiosidade constante na aprendizagem, apropriação e aplicação de uma grande variedade de conteúdos. Essa aquisição de capacidades, competências e conhecimentos decorre da necessidade de: promover processos artísticos, criativos e participatórios; construir dramaturgias que contenham elementos estéticos, performativos e comunitários; provocar o

encontro e as relações no grupo, dentro do universo ficcional; canalizar os conhecimentos de teatro e *performance*, de Estudos Culturais e do Psico-Social; traduzir os discursos, filosofia e narrativas performativas dos contextos específicos onde intervém (comunitários e institucionais); identificar tanto as dinâmicas óbvias como as latentes. Criticam o actual desequilíbrio existente na formação em componentes sociais em detrimento das artísticas (ENTR).

Alguns entrevistados alertam ainda para o risco de “tecnificação” do profissional de TeS quando absorvido na normatização que rege a estrutura educativa e produtiva da sociedade ocidental. Defendem a urgência de formação e da criação do profissional dentro dos termos do TeS, dada a força das contingências que o podem confundir com outros menos atentos ou facilmente manipuláveis pela mentalidade dominante. São muito claros quanto à necessidade de validação da profissionalização e formação do operador em TeS, bem como do seu perfil (ENTR).

No “Caleidoscópio”, foi evidente que as expectativas do grupo residiam na possibilidade de vivenciar o processo artístico e que a imagem que tinham à partida da operadora estava associada à sua actividade profissional na área do teatro (CAL).

Foi unânime junto de todos os membros do painel a preocupação sobre a erradicação de más práticas, bem como a necessidade de um conjunto de padrões de intervenção que preservem a área (ENTR).

## 6.4 Avaliação

Como já tivemos ocasião de referir no texto intitulado *Transformação e Empowerment*, segundo o painel e outros autores, a avaliação com base no que é considerado como aquisição de mudança, ou não, é muito subjectiva, quanto mais não seja por comparação a um grupo receptivo ou a outro fechado, ou a um mais efusivo que outro. A eficácia da intervenção não deve ser vista em função da diferença na qualidade de vida dos seus participantes ou com a ambição ingénua na obtenção de provas de como o problema ficou terapeuta e esteticamente resolvido. Uma tal eficácia – presidida pela obtenção de resultados palpáveis e mensuráveis – só existe numa matriz quantificadora e alheia ao *ethos* de TeS. Não é a aquisição de resultados quantificáveis que norteia o processo.

Os entrevistados – com a excepção de um dos inquiridos – constataam ainda a existência do paradoxo de forma implícita ou explícita de que o TeS, através do artístico, abre possibilidades de liberdade de pensamentos e de movimentos, mas desconhece em grande parte as mudanças que provoca (ENTR).

Sem menorizarem a importância da identificação das condições que favorecem a intervenção junto dos grupos e a sua avaliação, a maioria do painel está de acordo sobre o facto do sucesso da mesma ser sempre apenas parcial: não apenas pela incerteza da dimensão do impacto, mas também porque é no momento em que o projecto conhece um fim que emerge uma maior tomada de consciência das potencialidades inexploradas ou de outras vias eventualmente mais eficazes. Esta descoberta é apontada como algo frustrante (ENTR).

No Capítulo da “Metodologia”, tivemos ocasião de expor as grandes linhas sobre as quais se desenvolveu a avaliação da intervenção. No entanto, não deve haver confusão entre essa, o diagnóstico e a monitorização que se desenvolve ao longo das sessões. No caso do “Caleidoscópio”, assentou em grande parte nas anotações do Diário de Campo, nas fotografias e filmagens; estas últimas serviram sobretudo como complemento e ponto de referência e não como instrumento de investigação por si.

### Exemplos de Diagnóstico, Monitorização e Avaliação

Uma boa parte dos entrevistados é particularmente incisiva sobre as metodologias utilizadas no momento da abordagem às populações, para aferição das situações e das comunidades. Consideram este primeiro momento de contacto de grande relevância para o bom andamento de todo o processo. A aferição pode ser realizada através de inquéritos,

entrevistas semi-estruturadas a elementos locais, ou através de perguntas directas aos indivíduos que participam no projecto, ou com o assistir a manifestações e rotinas culturais existentes. A sua realização é diferente conforme se trate de um programa inter-áreas ou de oficinas que não estão incluídas numa intervenção mais abrangente. Uma aferição de maior dimensão pode socorrer-se do contributo do voluntariado de alguns dos indivíduos locais, de especialistas residentes, de representantes institucionais, de *leaders* ou de membros da comunidade académica local (ENTR).

Um dos entrevistados sugere, na Psicossociologia, um conjunto de princípios que pode ser aplicado no momento de abordagem de TeS, como sendo a conexão entre aspectos psicológicos da nossa experiência, como pensamentos, emoções e comportamentos, e as nossas vivências mais alargadas, como as relações, as tradições e a cultura. O conceito de bem-estar psico-social é particularmente pertinente em situações de emergência, ao valorizar os aspectos psicológicos em simultaneidade com os sociais; ao integrar o contexto social são igualmente assimilados importantes aspectos familiares e comunitários, o que disponibiliza uma perspectiva mais completa (ENTR).

Parte desta perspectiva é corroborada pela Teatroterapia (Oriolli, 2007), com inspiração em Kurt Lewin e na Psicologia Sistémico Relacional e na integração dos contributos de Eugénio Barba: nesta óptica, o desenvolvimento humano parte da dimensão corpórea, do processo de construção do personagem e da visão do actor em Antropologia Teatral, num equilíbrio onde o teatro não serve a terapia, nem a terapia serve o espectáculo.

Consideram que a forma de avaliar o impacto não se restringe ao método qualitativo tradicional, ao qual os entrevistados são resistentes. Afirmam que se pode basear em indicadores discretos, como pequenas reacções, certas acções que, num contexto determinado, assumem um significado particular, resultados pontuais ou ainda opiniões claramente verbalizadas. A avaliação da intervenção deve integrar uma atitude crítica em relação ao que esta representa e aos limites das formas de avaliação tradicionais (ENTR).

O desenvolvimento da intervenção deve contemplar as seguintes fases:

a) O diagnóstico do território e da comunidade através da enunciação e questionamento sobre as características objectivas (estruturas, instituições, filosofia dominante, manifestações culturais existentes, dados quantitativos, entre outros) e de detalhes de nível subjectivo e emocional (constructos, representações, conhecimentos, expectativas, aspectos validados cultural e socialmente, representações, necessidades individuais e colectivas, entre outros) que colaborem para uma melhor compreensão do

contexto. Devem ser incluídos os tipos de desafios com que as pessoas se confrontam nessa situação particular, bem como o tipo de recursos locais e alternativas que pode ser mobilizado. Desta forma, a equipe de intervenção inicia um diálogo com a comunidade, procurando que as novas aquisições sejam realizadas através das necessidades locais e não vindas do exterior. Este diagnóstico não se limita a um primeiro momento mas vai sendo acrescentado no decorrer da acção.

Alguns entrevistados referiram que o diagnóstico deve enquadrar as principais condicionantes, os vários elementos que constituem essa realidade, os seus representantes institucionais, mas também as várias *performances* ocultas, já que todos os lugares são “arenas de *performances*” dos seus regimes de conhecimento. Para o bom desenrolar do processo, outro membro do painel chama a atenção para o quanto é importante a identificação dos “Transportadores de Cultura” (do conceito de Ngugi wa Thiong’o), que são os indivíduos que, de alguma forma, são portadores de referenciais da comunidade (ENTR).

b) A monitorização: a avaliação que é desenvolvida, através da escolha de um modelo de monitorização que melhor se adequa a esse projecto, centra-se na ligação entre os conteúdos e os objectivos gerais e a construção de variantes específicas. Essas variantes inicialmente são hipóteses já que é no decorrer das sessões que emergem as necessidades e os contornos do seu desenvolvimento. Os objectivos específicos ao serem delineados em conjunto com o grupo exigem uma constante revalidação dos mesmos em formato de protocolo regular, já que a monitorização deve decorrer dessa identificação. Co-existem assim objectivos gerais, as hipóteses, as variantes específicas e os objectivos específicos.<sup>200</sup>

A fim de garantir a boa evolução da iniciativa, há que recolher informações sobre a eficácia da intervenção através da monitorização e validação, direccionadas aos conteúdos e aos processos. Há que prever uma reflexão sobre os pontos críticos, de ruptura ou de reprojectação ou outros que influenciam o percurso da acção, como seja os indícios de adesão, de resistência, nível de envolvimento, alterações de postura na recepção de propostas performativas e relacionais, afirmação de diferenças ou gestão de conflitos, entre outros factores (Pontremolli, 2005).

No que respeita à avaliação dos processos, esta deve ser acompanhada do tipo de repercussão que a intervenção está a ter na rede de relações existentes ou se vai interferir em conflitos sociais latentes. Por fim, devem ser evidenciados tanto os dados objectivos –

<sup>200</sup> É também a este propósito que Thompson questiona a avaliação académica que se centra no efeito esquecendo o quanto afecta.

características do território ou estruturais – como os subjectivos, nomeadamente representações, percepções e validações dos sujeitos, as necessidades individuais e sociais, ou outras que possam informar sobre as intersubjectividades latentes<sup>201</sup> (Hughes, 2006; Ackroyd, 2000).

As fichas de monitorização com base na teatroterapia são uma proposta positiva de observação e validação das sessões que incide nos aspectos relacionados com o factor “antropológico-teatral” (Barba), o de “técnicas teatrais vocais” e o “sistémico relacional” onde, para além da verificação dos elementos que compõem cada um destes aspectos, são apresentados dois protocolos: um, que acompanha e valida a complexidade do processo em grupo, incidindo sobre o “Nível de organização do sistema de grupo”, a “Análise da dramaturgia na transição ao teatro” e a “Análise dinâmica complexiva”; um outro, que constitui a observação do “Efeito Ribalta” sustentada no paradigma da terapia. Do ponto de vista antropológico e etnográfico, estas fichas constituem um bom guião de observação e um bom complemento mas não substituem o Diário de Campo resultante da observação participante e multifacetada que mobiliza o operador/ investigador/ *co-performer* na diversidade das suas dimensões. As categorias de observação emergem em função dos vários elementos que constituem os processos relacionais e artísticos entre o sujeito, o grupo e o operador. A validação da escrita etnográfica e criativa, menos sujeita à formatação, está contemplada no artigo “Writing: a Method of Inquiry” de Richardson e St. Pierre (Richardson e St. Pierre, 2005) e no artigo de Kemmis e Mc Taggart, “Participatory Action Research” (Kemmis e McTaggart, 2005).<sup>202</sup>

Um objectivo comum a todos os inquiridos e um bom indicador do sucesso da acção é o efeito multiplicador junto das populações, onde prevalece o desenvolvimento autónomo de acções de TeS, da sua autoria e nos seus próprios termos (ENTR).

### TeS como Método de Investigação

Uma proposta apresentada por Thompson para evitar cair numa teia político-ideológica que deturpe as intenções inclusivas do projecto é transferir a visão de TeS, como método a ser investigado e validado, para TES, como método de investigação denominado Theatre Action Research (TAR), com inspiração nos processos de Boal e onde identificámos

<sup>201</sup> Como se pode constatar, estes princípios são idênticos aos da investigação-acção prevista por Kurt Lewin ou Kemmis e McTaggart.

<sup>202</sup> Esta questão é desenvolvida no capítulo de Metodologia e tem a sua aplicação na elaboração do Diário de Campo, como instrumento de análise da intervenção no terreno.

vários elementos em comum com as propostas dos anos 80 da Investigação em Acção Participatória de Kemmis e McTaggart (2005). Esta perspectiva sofreu importantes alterações epistemológicas, desde 2005, que vão ao encontro das dúvidas de vários operadores (Thompson, Nicholson, Neelands). O TeS contém as características que lhe permitem ser alvo de investigação mas também um mecanismo de investigação que, uma vez legitimado diante dos diferentes ciclos sociais, vê reforçada a sua capacidade de criação de pontes; estas características abrangem os procedimentos de acção participatória, inclusiva e performativa, os factores éticos que catalisam o social, o político, o cultural e o individual,<sup>203</sup> a integridade e rigor da pesquisa, a sua validação em termos científicos e individuais e, por fim, as conclusões que encerram novas questões e abrem espaço para nova pesquisa.

A prática da Investigação-Acção seria então incorporada nos projectos de criação e construção performativa onde teatro é o processo através do qual é pesquisado um determinado tema ou preocupação originária na comunidade. Thompson (2008) perspectiva-a como parte de uma espiral e não de um círculo completo – a fim de incorporar a pluralidade de acontecimentos passados e sem querer determinar um final ou uma resposta precisa; onde as acções são parte da construção de um discurso – tal como a palavra – que sai enriquecido pela sobreposição de níveis e pela diversidade de leituras possíveis a partir do evento. Sendo assim, o evento como investigação, é em si corpo de conhecimento: “a investigação como (...) uma interpretação complexa e reconstruída das práticas sociais, histórias e memórias. É uma forma de conhecimento e um modo de construir e apresentar esse conhecimento.” (Thompson, 2008: 152). Finley (2005), sugere que a investigação participatória contenha como alvos, o olhar sobre os acontecimentos numa tentativa de desconstrução dos pressupostos do operador/ investigador e da acção que desenvolve com o grupo; a acção seria o motor e a consequência deste processo; a narrativa a elaborar sobre o processo seria em tom evocativo, mais adequado à descrição da diversidade de elementos que integram o evento e não o tom explicativo característico da análise que busca princípios absolutos<sup>204</sup>.

Alguns autores (Kemmis e McTaggart, Neelands e Nicholson) fizeram um diagnóstico onde apontam contradições que reforçam a necessidade de um outro prisma nos princípios e objectivos de TeS, alteração essa com consequências na esfera ética.

<sup>203</sup> Nomeadamente a importância da desconstrução nas abordagens às culturas.

<sup>204</sup> Eisner (1976) defende igualmente um novo tipo de competências para o investigador de Ciências Sociais que vai neste sentido.

A passagem do enfoque na ideologia para o enfoque no indivíduo, na abordagem performativa, é em Finley (2005), apoiada em vários investigadores que demonstram interesse por uma “Pedagogia da *Performance* Crítica” como Freire, Giroux, Conquergood, Garoian ou Denzin e sobre a qual já desenvolvemos uma curta abordagem no capítulo da Metodologia.

Conquergood (1982) aponta o diálogo e a *performance* de cariz ideológico como única via possível de combater uma percepção arrogante, más interpretações e juízos de valor precipitados, por forma a acolher a complexidade, a diversidade, a diferença e o pluralismo. Foca igualmente que o primado do observador deve dar lugar a uma capacidade receptiva e de escuta, na origem de uma atitude de *co-performer*, capaz de recolher o significado dessa forma de comunicação.<sup>205</sup>

Na sua proposta de investigação-acção, em vez da intervenção performativa se basear na divisão entre teoria, método e evento, Conquergood (2002) organizou uma tríade das tríades que integra ética e activismo político, a prática *embodied* dos participantes e a cultura como processo. Reúne formas de conhecimento tradicionalmente mais estratificadas e dispõe-nas de tal forma que nos aparecem como eixo orientador da aplicação simultânea da Lógica de Teatro e do Poder do Teatro em processos de transformação social. Esta tríade é composta pelos “Is”, “As” e “Cês” que passamos a citar: “(1) *Os “Is” de imaginação, inquirição e intervenção; (2) os “As” de artíria, análise e activismo; e (3) os “Cês” de criatividade, crítica e cidadania.*” (*Ibid.*, 152).<sup>206</sup> Neste sentido e partindo do princípio de que os Estudos da *Performance* são um vasto domínio que integram modos de conhecimento distintos, sugere que a *performance* seja encarada da seguinte forma “(1) enquanto trabalho de *imaginação*, como um objecto de estudo; (2) enquanto *inquirição* pragmática, (como modelo e método), como óptica e procedimento de investigação; (3) enquanto *táctica de intervenção*, como alternativa de espaço de luta.” (*Ibid.*, 152)<sup>207</sup>. Recentemente, Thompson (2010) propõe a inclusão da investigação como alternativa para a validação da presença do estético, e do universo do teatro como factor político essencial ao desenvolvimento da intervenção e da vertente do Poder do Teatro.

<sup>205</sup> Conquergood (1982) descreve os cinco perfis errados do etnógrafo e Lugones (1994) oferece um conjunto de bons conselhos sobre a postura do investigador *co-performer* na abordagem às comunidades.

<sup>207</sup> No texto original pode ler-se: “(1) as a work of *imagination*, as an object of study; (2) as a pragmatics of *inquiry* (both as model and method), as an optic and operation research; (3) as a tactics of *intervention*, an alternative space of struggle.” (Conquergood, 2002: 152).

## 6.5 Valores Éticos e Políticos

“Se a ética sem política é vazia, então a política sem ética é cega”.

(Critchley in Thompson, 2008: 77).

Apesar da vasta panóplia que caracteriza o TeS, os argumentos que se seguem referem-se a perspectivas onde são mais evidentes as preocupações pró-sociais e onde a confusão de valores que rege a intervenção corre o risco de minar os seus propósitos.

Com base na análise das entrevistas, pode-se afirmar que as polémicas em TeS estão relacionadas com os limites da sua acção ou com paradoxos, contradições e dificuldades que surgem na sua prática. Este ponto é de grande relevância já que permite desfazer alguns mal entendidos e refinar a análise; torna mais evidente a diferenciação entre controvérsias que decorrem de uma perspectiva particular que pode estar na base de uma corrente em TeS e polémicas que são inerentes a TeS independentemente das acepções teórico-práticas assumidas.

Como já foi dito anteriormente, o TeS opera paralelamente em dois níveis identificados por Schechner (2002): num primeiro, de “Teatro de Alívio e Tratamento”, já que “está no terreno” onde a crise eclode; e simultaneamente num segundo, de “Teatro de Perpetuação de Desigualdades Sociais”, já que, para “estar no terreno”, é financiado por aqueles que perpetuam o segundo nível pervertendo, obviamente, as preocupações éticas da intervenção: “O Teatro Social que está “no terreno” actua no primeiro nível; o apoio ao Teatro Social no terreno vem sobretudo de operadores do segundo nível. Esta é uma situação paradoxal.” (Schechner, 2002: 157). A resolução do paradoxo acima apontado é difícil, porque de facto é necessário o financiamento disponibilizado pelo sistema que, por sua vez, é o mesmo que está na origem das desigualdades.

Esta contradição vai ao encontro do que já foi afirmado por alguns dos entrevistados sobre a necessidade de conhecer a origem dos fundos e “O Porquê” da intervenção. Torna-se fundamental desconstruir as agendas políticas que estejam eventualmente encapsuladas à intervenção, por forma a evitar que o operador caia ingenuamente numa rede de interesses que colide com os objectivos pretendidos.

A tenacidade de TeS em reivindicar a mudança em ambos os sentidos – margem e centro – colide com aquelas intervenções em que “O Porquê” é ignorado pelo enfoque quase exclusivo nas actividades sem a antecipação das suas implicações e consequências: resulta na contradição de que essas iniciativas em vez de libertadoras são perpetuadoras da

acomodação ao sistema. O teatro, como acto de resistência, transgressão e negociação e pela carga emancipatória contida na sua natureza, contribui para evitar a manipulação do processo por valores não humanistas. Tendo presente “O Porquê” facilita o envolvimento do indivíduo, mas também da sociedade e das instituições na desconstrução de mitos e convenções.

### 6.5.1 Identificação de Fontes de Deturpação de Teatro Social

TeS abrange tanto uma função política e radical de reconhecimento identitário, de afirmação e de redistribuição de recursos económicos e sociais numa clara associação com a acção política, quanto uma terapêutica centrada no indivíduo. Reivindica-se como favorecedor da transformação individual ou mesmo do todo social. No entanto, são várias as situações em que se corre o risco de o resultado ser o oposto das intenções (Neelands, 2007).

Existem três situações que merecem consenso do painel de investigadores quanto à não prossecução do projecto de intervenção por motivos éticos e políticos. São elas: quando se desconhece a origem ou o porquê do financiamento do projecto; quando as intervenções favorecem o macro-colonialismo pela imposição de um modelo ocidental ou não são necessárias por serem realizadas em locais onde a democratização através da *performance* e dos rituais já existe nos seus próprios termos (como acontece em alguns locais de África ou comunidades rurais da Europa de Leste); quando existe o risco da instrumentalização do processo e resultados. A quarta situação que, como já foi referido, não reúne acordo, surge quando não existe uma possibilidade considerada realista de mudança<sup>208</sup> (ENTR).

Portanto, podemos afirmar que o não prosseguimento não tem a ver com uma condicionante em geral, mas com um conjunto de contingências num determinado grupo, num momento, numa situação e num local específicos.

A deturpação dos princípios éticos e sociais é unanimemente condenada pelo painel e considerada muito grave. Vários especialistas (Neelands, Nicholson, Ahmed), na linha do que foi afirmado pelos entrevistados, corroboraram a identificação de algumas questões na origem na perversão de valores e apontaram sugestões para que tal não acontecesse.

<sup>208</sup> Uma entrevistada referiu que o conhecimento de características ou fragilidades de algum participante são também impeditivas de que este participe na intervenção, já que essas características podem precipitar a uma desestruturação da personalidade. Nesse caso, é feito o convite ao indivíduo em questão para a sua participação, a médio prazo, numa iniciativa alternativa.

Alguns entrevistados apontaram igualmente como fragilizador da acção de TeS, e logo mais vulnerável à deturpação, a não-adequação de métodos de investigação à sua prática, de forma a legitimarem como real a sua linguagem subjectiva e emocional (ENTR). Deste ponto decorre todo um conjunto de limitações na divulgação da área, sobretudo com a procura de quantificação de resultados para obtenção de financiamentos.

### **Carga Ideológica do Operador**

Alguns entrevistados apontaram que os valores éticos e políticos, que os vários operadores defendem como atravessando TeS, não deixam de conter, também eles, pressupostos e ideologias que formam as diferentes perspectivas que, a não serem identificadas, podem influenciar negativamente a intervenção (ENTR).

### **Sobrevalorização da Imagem da Comunidade**

Alguns membros do painel referiram a propensão para a simplificação no reconhecimento da identidade local dos grupos, quando esse reconhecimento sobrevaloriza a imagem auto-construída da comunidade sobre si própria, numa reificação que rejeita interações. Alguns membros do painel referiram a propensão para a simplificação no reconhecimento de outros grupos e indivíduos.<sup>209</sup> Essa “reificação” repudia igualmente a confrontação com determinadas franjas ou sub-grupos contidos nessa comunidade o que obstrui a afirmação dessas outras tendências de identidade colectiva. Uma entrevistada refere que, curiosamente, a relação de forças existente entre o sistema governativo e as comunidades locais é replicada, a uma menor escala, na tensão existente entre um grupo que quer empreender a metamorfose local e as prerrogativas conservadoras que presidem à comunidade rural (ENTR).

Barbara Tedlock (Tedlock, 2005), no mesmo sentido, foca o quanto a tentativa de *empowerment*, e de conservação de tradições das populações de uma determinada localidade, pode ter um efeito contrário e “desempoderador” quando assente em mitos sobre a identidade e de ideias generalizantes de progresso oriundas do Estado/ Governo, acerca das localidades e grupos “em desvantagem”: cria enclaves de consumo e restringe o envolvimento das populações locais no seu ambiente.

<sup>209</sup> Inclusive, tende a colocar o operador de TeS como visitante sem aptidão especial por não pertencer originalmente ao grupo.

### **Nominalizar e Espacializar**

Há uma tendência para “nominalizar” e “espacializar” as dinâmicas que presidem à implementação da democracia através de conceitos como o de “paridade de participação”. Thompson comenta que algumas das intervenções de TeS perseguem a sua acção independentemente de averiguarem se o contexto é ou não democrático. O alerta deve ser redobrado quando a desigualdade de condições é de difícil identificação seja porque está institucionalizada ou fortemente interiorizada. O sistema que perpetua essa desigualdade desenvolve mecanismos subtis de manipulação individual e social, na tentativa de absorver e neutralizar a oposição engendrada; a intervenção de TeS, que parte do “nominal” e do “espacial”, corre o risco de se tornar um desses mecanismos.

### **Espaço Político e Discursos Adjacentes**

Alguns dos teórico-práticos entrevistados, tal como foi referido anteriormente, focaram a necessidade de TeS se emancipar de sistemas discursivos enraizados em paradigmas delimitados em áreas adjacentes, que influenciam o desenvolvimento do projecto ao ponto de deturpar os seus princípios. Apelaram para o facto de que a necessidade de tradução sobre o que é TeS, para com as instituições acolhedoras ou os contextos da intervenção, precipita uma excessiva acomodação (ENTR).

Schechner e Thompson (2004) chamam a atenção para a existência de sobre-utilização e interiorização de narrativas de política pública que esvaziam o sentido de TeS. Para a confusão entre o que se constitui discurso persuasivo ou discurso crítico, contribuem frases como “sustenta a auto-estima”, “constrói confiança”, “controla a raiva”, “cura feridas sócio-psicológicas”, “cria novas abordagens à aprendizagem”, “promove o desenvolvimento participatório da comunidade” e/ ou “pode operar construtivamente em face de todo o tipo de experiências traumáticas.” (Schechner e Thompson, 2004: 12).

Neelands, fazendo eco de outros investigadores como seja Fraser (1995), constata que, na actualidade, a reivindicação de políticas de identidade e de redistribuição igualitária transitou do foco nas classes sociais para a ênfase no reconhecimento cultural dos grupos e do seu comportamento. Acrescenta que a afirmação de uma destas tendências, logicamente, envolve uma separação; nesta separação, a acção afirmativa de TeS com os seus ideais de justiça social e de distribuição igualitária de recursos aparece deslocada, já que, o que sobressai, é a cura do psicológico mais do que as causas de desigualdade sócio-económicas. A relevância dada ao psicológico, afirma, é vítima da influência das políticas culturais

pretensamente sociais e inclusivas, com base numa perspectiva pró-social e afirmativa, onde as relações sociais são enquadradas em termos emocionais e psicológicos, mais do que em termos políticos e transformadores. O risco é que as boas intenções que presidem ao discurso das políticas culturais não se reflectam em políticas económicas que alterem as situações de desvantagem.

O problema não reside em abrir-se ao contributo de outras áreas limítrofes, que é um factor enriquecedor, mas coloca-se quando esta contiguidade se confunde com a essência da acção e predomina sobre os outros eixos fundamentais. Neelands, na mesma direcção, esclarece que o problema não se coloca em ser um teatro que se caracteriza pela sua transversalidade em relação às problemáticas de injustiça económica, de injustiça cultural e de desajustamento individual ou em que o desafio seja lançado a nível terapêutico e político. O problema político emerge quando se faz acreditar que é um espaço político de transformação social radical quando afinal é apenas de cura e entretenimento; como consequência encobre a perpetuação de poderes instalados, acomoda pacificamente o indivíduo e os grupos ao sistema e patrocina a retórica das políticas sociais e culturais interessadas na manutenção dos desequilíbrios.

A este propósito, e a título de exemplo, Thompson (2009) escreve sobre o quanto está disseminada uma interpretação psico-sociológica das acções empreendidas pelos participantes, tanto no momento de diagnóstico como posteriormente, – que se tornam quase “pacientes” – e o quanto a valorização deste “corte epistemológico”, à luz do quadro do trauma psicológico, faz balancear a abordagem tanto em termos de aproximação aos participantes, como nas relações e papéis assumidos, como da prevalência da necessidade de acções de “cura” (e da concentração no trauma) sobre acções de “experiência” *embodied* das sensações e do universo estético (e da concentração nos potenciais do sujeito).

### **Desvirtualização de TeS nas Instituições**

A confusão de papéis e de percepções perpetrada pela necessidade de o operador favorecer o diálogo através do domínio da linguagem da instituição acolhedora, age de tal forma que o reconhecimento do coragus como operador da área de teatro é quase inexistente. Esta confusão acentua a desvalorização enquanto prática de Teatro Social. Esta preocupação da falta de reconhecimento por parte da instituição como operador da área específica de TeS foi igualmente denunciada por Schininà em entrevista; em vez disso, era reconhecido como “especialista cultural”.

É compreensível que, dada a juventude de TeS, a instituição promotora identifique a acção de TeS com referência a teorias mais difundidas e que desconheça o que o define em primeira instância ou ainda como age (Thompson, 2009).

Um dos resultados visíveis da intervenção “Caleidoscópio” foi precisamente este desconhecimento, por parte do professor, dos termos em que se baseava o projecto de TeS. A determinado momento, a operadora teve receio de que o conhecimento superficial desses termos pudesse gerar alguma hesitação devido a uma má interpretação dos mesmos, e perigar a possibilidade de identificação de interesses comuns com a instituição. O desconhecimento foi descontraidamente aceite pelo professor como fazendo parte do processo. No entanto, esteve na base da derrapagem do entendimento do papel da operadora e da necessidade da sua colaboração na avaliação dos alunos (CAL).

Alguns entrevistados referiram que este desconhecimento torna-se uma subjugação muito criticável quando fomentada pelos operadores. A atitude agrava-se quando a instituição promotora do projecto, à procura de resposta a situações específicas, convida a que o desenvolvimento da intervenção de TeS se faça nos moldes que ela conhece, direccionando as práticas em função de uma interpretação reducionista. Outro entrevistado referiu que o enviesamento pode surgir igualmente das teorias das Ciências Sociais e da Animação Socio Cultural (ENTR).

### **Retórica Persuasiva e Agendas Políticas**

Nicholson (2005) afirma que a construção de uma retórica persuasiva sobre direitos humanos é um dos subtextos do liberalismo e das políticas da globalização. O novo discurso global e a constituição universal dos direitos humanos está arquitectada nos valores de democracia liberal que favorecem o capitalismo, onde o sistema de direitos individuais e de responsabilidade civil assenta em políticas abstractas, como a liberdade de expressão, tolerância e direito à auto-determinação. No entanto, no que se refere ao percurso histórico ocidental, esta política desembocou numa normalização do individualismo que é insensível a culturas locais e que se utiliza dos ideais dos direitos humanos para consolidar o poder e a colonização sobre as outras nações. Isto levanta a questão sobre de quem é a autoria do discurso sobre os direitos humanos e se manipulados desta forma não facilitam as estratégias de práticas globalizadoras oriundas de *lobbies* internacionais. Se, por um lado, a globalização está associada ao livre mercado beneficiador de bem-estar, por outro, parece centrada na expansão do capitalismo. Neste prisma, é óbvio que o seu primeiro objectivo não



será a melhoria da condição humana e que a difusão cega dos direitos humanos pode ser prejudicial.

O enfoque nos acontecimentos políticos contemporâneos, bem como a preocupação em dar voz às margens, vêm ao encontro de convicções políticas já há muito defendidas mas que assumem à luz do “glocal” uma nova envergadura, como sejam aquelas relacionadas com a cidadania e a luta pelos direitos humanos, o desenvolvimento das comunidades, o reconhecimento da identidade cultural e a necessidade do reforço das redes sociais e da comunicação. Estes ideais são facilmente manipuláveis ao ponto de servirem agendas políticas com intenções de manipulação em vez de libertação.

Schechner é bastante elucidativo quando refere a necessidade de não confundir tolerância e boa gestão com mudanças de fundo:

“Mas cuidado com a confusão entre “tolerância” e “boa gestão” e mudanças efectivas. Os tempos difíceis não são necessariamente económicos. Esses também podem ser psicológicos, um estado de espírito induzido. (...) É fácil ser “generoso” quando os tempos são bons. São precisos tempos maus para criar a necessidade de bodes expiatórios.”

(Schechner, 2002: 150)

### **Transferência de Modelos de Inclusão Social**

É igualmente restritivo da liberdade do indivíduo e dos grupos, pretender alterar o seu comportamento através da assimilação de modelos de inclusão social e de bem-estar assentes – de forma mais ou menos evidente – numa hegemonia ideológica e cultural que não foi gerada pelas dinâmicas que atravessam esse grupo.

O encenador Rustom Bharucha (2000) vai ainda mais longe na acusação dos intentos controladores da globalização ocidental, ao afirmar que existe um policiamento dos direitos humanos perpetrado pelas nações do Primeiro Mundo que, com base em falsos valores humanitários, legitimam o controlo sobre as economias do Terceiro Mundo. Esta declaração está relacionada com a necessidade de desconstrução de conhecimento, apontada por Foucault, onde o saber estaria alojado em torres de conhecimento nas mãos de especialistas. Se o mito em torno dos especialistas tem um efeito mais opressivo do que potenciador de produção de conhecimento, seria ainda outra questão. O que nos interessa é que a generosidade das iniciativas desses especialistas, quando induzidas de forma simplificada,

em vez de servir intenções construtivas e provocar a transgressão essencial à reestruturação, tem como consequência a aprendizagem de comportamentos que são interiorizados pelos indivíduos como sendo aqueles que a sociedade espera deles, numa cultura de auto-aperfeiçoamento. Na lógica de auto-aperfeiçoamento, já não é possível identificar uma entidade precisa à qual se opor. “Este processo produz o que Foucault chamou “corpos dóceis”, povos que se conformam com o saber disciplinador dos especialistas sem questionar a base do poder donde estes emanam, regulando deste modo as suas vidas.” (Nicholson, 2005: 134).

### **6.5.2 Sugestões para a Preservação da Natureza Ética e Política em Teatro Social**

Dada a relevância destas questões, optámos por elencar um conjunto de sugestões para a preservação da natureza ética e política de TeS.

#### **Não Acomodação a Um Ideal Social Universalizante**

A maior parte dos indagados defende, em TeS, a despretensão de proclamar verdades absolutas de causas sociais: apesar da intenção em alterar os desequilíbrios sociais, prevalece a visão de que toda a intervenção é complexa e ultrapassa o que numa perspectiva linear é tido como “a boa causa”.

Nicholson, a propósito de Boal, aponta a viragem de estratégias para a atenuação de desigualdades de uma visão materialista assente na transformação social radical, para uma aproximação à visão dos idealistas, com enfoque no fortalecimento das potencialidades do indivíduo, baseadas numa visão abstracta do actor criativo; realça a importância tanto do contexto cultural na criatividade, como a de entender as diferenças políticas que decorrem de uma visão idealista ou de uma materialista, a fim de identificar o quanto estas diferenças se reflectem na *performance*.

Bourriaud defende a prática das artes como modelos de acção para viver melhor em sociedade e não como forma de idealizar mundos utópicos, ou seja para,

“aprender como habitar o mundo de forma melhor, em vez de tentar construí-lo numa ideia preconcebida de evolução histórica. Dito de outra forma, o papel dos trabalhos artísticos já não é o de formar realidades imaginárias e utópicas, mas o de ser

realmente formas de vivência e modelos de acção no real existente, seja qual for a escala escolhida pelo artista.”

(Bourriaud, 2007b: 102)

Uma especialista do painel comentou que não encontrava nas propostas de construção de Boal e no chamado “Théâtre Action” uma alternativa construtiva de TeS, já que elas generalizam as necessidades dos grupos sobretudo em termos de luta de classes e não têm a capacidade de mobilizar para o diálogo aqueles que não estejam à partida mobilizados. Na generalidade, os especialistas estão convictos de que os actos colectivos, artísticos e sociais, que presidem a todo o processo, não ilustram nem falam sobre uma realidade, mas antes agem sobre ela para a tentar modificar (ENTR).

Pavis (1997) afirma que a manipulação do teatro com fins ideológicos é uma forma de instrumentalização e que a designação de “teatro político” é errada: o teatro é sempre político “já que inscreve os protagonistas na cidade e no grupo.” (*Ibid.*: 178). Logo, não é o facto de ser político que o afasta da sua natureza artística. Deve referir-se não a “teatro político”, mas a géneros teatrais específicos que têm em comum a “vontade de fazer triunfar uma teoria, uma crença social, um projecto filosófico. A estética é então subordinada ao combate político ao ponto de dissolver a forma teatral no debate de ideias.” (*Ibid.*). Pavis refere, a título de exemplo, o teatro Agit Prop, o Teatro Épico ou o teatro político-terapêutico de Boal.

Assim, TeS não pode acomodar-se a nenhum grande ideal social, já que, desde o momento em que o serve, impede que outros ideais mais pertinentes para esse local e momento possam emergir e, ao categorizar-se numa linha ideológica específica, nega a sua dialéctica pluralista.

### **Apropriação da Acção Democrática**

Nicholson (2005) foca a existência dos princípios dos direitos humanos e da cidadania em práticas sociais que não se instala num enquadramento legal e formal, mas move-se através da apropriação e da utilização vernacular e daí – de forma reversiva – os novos dados que decorrem da sua aplicação local informam o debate e o discurso internacional. Na perspectiva de alguns autores, como Neelands (2007) ou Ahmed (2004), as dinâmicas geradas devem assentar num processo dialéctico, que questiona a intervenção

sempre em direcção à construção do espaço de acção democrático e não apenas do seu adjectivo.

A eficácia das práticas não reside em conceitos abstractos universais de justiça ou de individualismo moral, mas na aceitação de que a cultura não é fixa, nem internamente coerente ou holística, mas que está num constante processo de reformulação dialéctica da sua dimensão local, nacional e global. Sendo assim, a implementação dos direitos humanos não deve assentar num ideal revolucionário universal e abstracto, mas no enfoque em situações de injustiça localizadas. O facto de ser um ideal utópico, fundamental na acção para com a humanidade, que reúne consenso internacional, não pode inibir a validação desses princípios nos contextos onde pretendem ser implementados (Rahnema, 2010; Kemmis e Mc Taggart, 2005; Thompson, 2009).

Ahmed (2004), a fim de contrariar os efeitos da globalização e do controlo de mentalidades, é da opinião de que não se dê ênfase aos temas relacionados com o desenvolvimento. Como alternativa, sugere espaços de equivalência transcultural, que incluem processos e práticas assentes num princípio de reciprocidade: nestes moldes, o conhecimento é relocado, em que os conhecimentos culturais locais são articulados em produção artística, favorecendo o acesso às formas de literacia cultural local e internacional. Esta visão tem uma evidente relação com as propostas de Paulo Freire, mas também tem muito em comum com o modelo de performativo de Barba e da Dramaturgia da Comunidade. Nicholson afirma que a literacia está intimamente ligada a prática social:

“Literacia, tal como Paulo Freire bem conhecia, é uma prática social que permite aos povos formularem novas consciências e ideias, apresentarem crítica social e desenvolverem relacionamentos. Se tal se prolongar para a linguagem típica do teatro, os corpos tornados dóceis podem começar a movimentar-se.”

(Nicholson, 20007: 135)

### **Mútuo Reconhecimento**

A fim de evitar a “reificação” da visão que as comunidades têm de si próprias, os especialistas apontam a necessidade de reconhecimento. Acrescentam que o reconhecimento só o é verdadeiramente quando se trata de “mútuo reconhecimento” e deve ser construído num movimento relacional, recíproco e plural e não isolado dos restantes grupos e sub-grupos. Por fim, apelam para que o processo de mútuo reconhecimento decorra da

apropriação gradual dos postulados contidos nas normas – ditadas pelo sistema no poder – e deve ser tido em consideração que essa eventual conquista tenha impacto noutras lutas e afirmações da esfera pública. O processo de mútuo reconhecimento implica o acesso aos “recursos dos” e ao “poder sobre os” vários elementos que enquadram esse reconhecimento, como sejam as “características das formas discursivas (...) de auto-consciência e formas não discursivas de conduta em sistemas de cooperação”. (Neelands, 2007: 309). Estes elementos são uma combinação entre os significados sociais e os psicológicos ou comportamentais<sup>210</sup>. Uma especialista entrevistada comentou que a necessidade de “mútuo reconhecimento” é notória nas comunidades rurais (ENTR).

### Desconstrução

Um membro do painel salientou a questão da detenção dos meios de produção cultural como forma de moldar mentalidades e de controlar o conhecimento (ENTR).

Tanto Thompson (2009), quanto Carlson (2004) (apoiando-se na filosofia de Derrida) alertam para a necessidade de desconstrução<sup>211</sup> não apenas da manipulação dos factos mas também da manipulação do conhecimento, como algo de intencionalmente engendrado, confeccionado e performado a fim de ser interiorizado acriticamente pelo indivíduo; por outro lado, alertam para a urgência de desconstruir e revelar a carga opressiva que essa comunidade particular interiorizou, e desmontar uma problemática ou um tema, a fim de os transformar em experiência ficcional, subjunctiva e segura. Schechner e Thompson destacam as *performances* institucionais existentes em diferentes palcos sociais, na sua relação com jogos de poder: “Os rituais e *performances* institucionais são muito evidentes em cenários específicos como os da prisão ou da guerra, onde as instituições estabelecidas têm um papel especial ao perpetrarem jogos de poder.” (Schechner e Thompson, 2004: 11). E mais adiante

<sup>210</sup> Em “Taming the Political”, Jonathon Neelands (2007), com base em Foucault e Tully, refere o conceito de “norma” de reconhecimento como: “uma relação de significado e poder que constitui o comportamento e as expectativas de parceiros, partilhando ou colaborando num sistema delimitado em regras de comportamento.” (Neelands, 2007: 309) O objectivo da apropriação das normas de reconhecimento é legitimar as tomadas de posição seja de estratégias seja de comportamentos inter-subjectivos dos sujeitos que estão interessados na formação da parceria de cooperação. Perante estas considerações, Neelands conclui que esse reconhecimento está directamente associado a questões de poder: “O trabalho não é apenas sobre o reconhecimento da identidade dum grupo e o desafio às normas pelas quais são reconhecidos por outros, mas também sobre questões de poder dentro do grupo e entre o grupo e outras identidades colectivas, e quem detém os meios e processos de representação social e artística. (...) Afecta-nos a todos e partilhamos o direito de participar livremente em qualquer luta que nos diga respeito, seja a que distância for.” (*Ibid.*: 310).

<sup>211</sup> Sobre a relação entre a desconstrução a partir de Derrida e o processo na performance espectacular, consultar Carlson (2004), Shepherd e Wallis (2004), Madison (2005), Pavis (2007). Neste último, o centro de interesse em Derrida não reside na fundamentação da filosofia do movimento pós-moderno mas antes na aplicação da desconstrução ao teatro.

apontam a necessidade de desconstrução dessas *performances* como um procedimento fundamental a TeS.

### Espaço Polisémico e de Emancipação

Os investigadores realçaram que é urgente evitar a deturpação dos valores e princípios de TeS, ou a sua absorção por outros aparentemente semelhantes.

A fim de evitar o logro que surge da não diferenciação de TeS de outras áreas adjacentes, Thompson sugere que não se sacrifique a diversidade existente na panóplia de actos de expressão cultural. À tendência para manipular o instinto comunicativo, através de um modelo prescritivo de um itinerário ordenado, contrapõe-se a criação de um espaço polissémico, não interpretativo e efémero do universo performativo onde prevalece o registo do “afectar”; esta abordagem favorece a revelação do guia de acção que subjaz às várias exposições que são dadas a ver ao operador (Thompson: 2009).

A proposta que Thompson apresenta para a afirmação de TeS é que, sem prescindir do seu carácter artístico e social, ultrapasse intuítos didácticos, de orientação política ou de reabilitação cultural e se emancipe da sobrevalorização como instrumento.

Para tal, dever-se-ia, por um lado, perspectivar as teorias culturais, socioculturais, psico-sociais ou psicológicas que estão na génese de alguns projectos, como contributos e não como elementos constitutivos. Daí que a inclusão dessas teorias na abordagem deva ser feita à luz do seu contexto e não como guia de acção.

### Afirmação da Dimensão Subjectiva de TeS

Tal como já foi referido anteriormente, a prática enfraquece quando insiste apenas no efeito – com uma sobrevalorização da mensagem ou do reconhecimento de temas de impacto educativo e social – sem reconhecer o “afectar”, a sua amplitude estética, de respostas *embodied*, habitada por sensações e prazer. Thompson afirma, a esse propósito, que:

“O teatro participatória devia focar-se no “afectar” mais do que no efeito. Isto procuraria evitar a antecipação ou extracção de significado como primeiro impulso num processo de Teatro Aplicado, tanto na execução de projectos que comunicam ou ensinam, como na interpretação desses projectos que se reportam a efeitos, problemas resolvidos e coisas aprendidas.”

(Thompson, 2009: 74).

## 6.6 O Futuro de Teatro Social

A totalidade do painel está de acordo quanto à importância de o TeS assumir uma maior ligação à vida política da actualidade e como contributo para responder à vontade crescente das populações e dos dirigentes em criarem pontes. Focou que é visível uma alteração da mentalidade e atitude das populações, que se reflecte no facto de a acção comunitária ser cada vez mais activa, em todas as camadas geracionais, com especial ênfase na jovem e que, paralelamente, se nota uma receptividade por parte dos ciclos políticos em corresponderem a esse desejo de participação. Comentou ainda que a constatação de que os responsáveis políticos estão interessados na acção de TeS exige uma atenção acrescida na defesa das convicções éticas e de justiça social (ENTR).

### O Futuro Longínquo da Mudança Social

Sisto Dalla Palma (2002) é de opinião de que é um erro julgar que a resolução de conflitos seja um desafio com fim à vista, ou que a conquista da paz seja um processo que possa ser concluído: “Temos de destruir a ilusão de que conflitos podem ser resolvidos.” (*Ibid.*: 142).

Também Schechner surge bastante céptico acerca do fim das desigualdades sociais que, na sua perspectiva, só surgiria se as estruturas de poder encontrassem alguma vantagem nas novas situações e não pela nobreza de ideais, o que só por si perverte os objectivos de melhoria social, numa espiral sem saída. É de opinião de que não existe para já saída possível para as situações de injustiça e desigualdade social que são consciente e persistentemente perpetradas pelo sistema dos poderosos, nem a possibilidade de apoio de forma efectiva aos que são vítimas desse sistema, já que as desigualdades estruturais são um elemento fundamental à manutenção do mercado livre capitalista e quaisquer mudanças que se possam operar são apenas superficiais, aparentes ou passageiras: “Alguns afortunados de hoje tornar-se-ão as vítimas de amanhã e alguns oprimidos de hoje serão os tiranos de amanhã. Mas a soma de iniquidades manter-se-á mais ou menos a mesma por longos tempos vindouros.” (Schechner, 2002: 156).

Em parte estamos de acordo com o espírito realista desta análise, em que as boas intenções não são suficientes; em que a manipulação do poder a partir de uma elite nem sempre facilmente identificável se faz a partir de níveis bem mais complexos que a díade “opressor-oprimido”; em que por vezes a ajuda monetária é realizada por organizações cujo

imperativo é globalizador apesar de aludirem à injustiça social, à detenção abusiva de recursos por parte dos órgãos de poder, a práticas culturais opressivas, entre outros temas com objectivos que facilmente atraem os donativos estrangeiros (Ahmed, 2004). Ou seja, muitas vezes julga-se estar a agir de acordo com princípios éticos e políticos quando afinal é o oposto.

Apesar de o painel de inquiridos concordar com os perigos de deturpação da acção acima mencionados, em nenhum momento pôs em causa a validade das intenções de TeS. A facilidade com que é perpetrada essa perversão não deve ser imputada à estrutura ou aos ideais de TeS, caindo num espírito um pouco desapontado sobre a sua eficácia em termos de mudança social – como evidencia Schechner e Dalla Palma. É sabido que a sede de poder e a acomodação ao poder são grandes. De onde se torna imperioso inverter essa sede e acomodação. A opinião do painel é a de que TeS é um contributo possível para a inversão de desequilíbrios, já que a tentativa de alteração e reconstrução surge a partir da “pequena escala”, “de dentro”, desde o indivíduo aos vários ciclos sociais, com as instituições e os seus sujeitos e não em função dos grandes ideais e dos grandes feitos (ENTR).

No entanto mantém-se a convicção de que, a longo termo e apesar de todas as contrariedades e paradoxos, alguma pequena mudança irá surgir que será o início de uma inversão positiva de mentalidades, atitudes e relações sociais.

### *Ethos* Político e Estético

A maioria dos teórico-práticos entrevistados defende que uma das garantias do futuro de TeS é que seja mais reivindicativo do seu *ethos* estético e político, sem deslizar para uma prática do sociocultural, ou para algo semelhante ao Agit Prop (ENTR).

A maior parte dos membros do painel afirma a importância do “afectar” e do “Poder do Teatro”. Tem a convicção de que não tem o objectivo messiânico de formatar um mundo futuro de paz e compreensão entre os homens, mas sim, de modelar universos possíveis e favorecer, sem alienar, o bem-estar do indivíduo na sociedade. Este “bem-estar” corresponde à reconstrução de papéis, que não se confunde com “acomodação”. Nesta perspectiva de *performance*, ao criar áreas de liberdade e espaços de expansão e teatral – estética e relacional –, desencadeia-se o projecto político. No processo relacional de “face-a-face” entre o *performer* e a audiência, desencadeia-se o território do “afectar” que, segundo a maioria, é um dos elementos-chave de afirmação de TeS (ENTR).

Para além disso, o que vai garantir as consequências em termos sociais e políticos não se restringe aos objectivos delineados para a operacionalização do projecto em TeS. A grande parte dos indagados vê no TeS uma categoria que se dissolve no ambiente que a acolhe e é esse ambiente que determina se tem consequências sociais. Em determinadas ocasiões, as categorias de teatro profissional, teatro participatório e teatro comunidade confundem-se numa fusão que consideram estar na base do TeS. O encontro entre as várias tendências torna-se sensível e inclusiva do social e do artístico.

### **“Performance da Beleza” como Alternativa à “Performance da Injúria”**

Quando transportadas para o universo da *performance*, pode-se afirmar que as sensações se dilatam de forma dinâmica através do espaço e para além do momento em que foram vividas, para lá da presença em palco ou da presença diante da cena ou do efémero que caracteriza o acontecimento teatral. Thompson (2009) afirma que a forma como afectam o indivíduo é mais compulsiva para o ultrapassar da dor do que o percurso a partir de um programa racional. Esta ideia surge como contraponto à “*performance* da injúria” (nos processos que se iniciam com base nas imagens de opressão e sofrimento da comunidade), que o autor considera como um dos padrões do teatro comunidade, que procura infectar, revelar a história do sofrimento, ou dizer a “verdade”, em vez de afectar a quem dele participa; a “*performance* da beleza” e o seu efeito libertador, porque expansivo, pode co-existir com *performances* de situações de dor e estimular a sua crítica, mas convocando assumidamente o prazer e a satisfação na criação, no envolvimento e na partilha.

Preside a esta “distribuição do sensível” (*Ibid.*: 109) no indivíduo que habita o centro, a tentativa de substituir o sentimento de desprezo pelos marginalizados pelo sentimento de solidariedade. Ao descer de um ideal político universal, procura-se criar meios que tornem reais o face-a-face com aqueles que estão ao seu lado, que se sinta afectado pela realidade das suas vidas e se torne sensível ao sofrimento dos outros. Este modelo tem por ambição despoletar o sentido de responsabilidade em relação ao outro, provocado pelo reconhecimento da sua presença e humanidade, numa inquirição ética que não desvela ou determina “verdades” mas mantém a procura de justiça social, em vez do contágio da dor.

### **A Acção Política no Modelo Comunicativo do Poder e Lógica do Teatro**

Thompson (2009) sublinha que é difícil inverter a predominância do ideal político universalizante, do efeito e do estratégico, sobre as vontades políticas localizadas, o

“afectar” e o tático. A esfera pública não se pode sobrepor à privada, mas antes provocar uma constante oscilação entre ambas através da “distribuição do sensível” e da emergência das “ilhas de resistência”. A alternativa surge quando a acção política, que se descortina na trajectória através do sensorial, fica plasmada na apresentação do produto, sem que a experiência da *performance* pública se sobreponha à da experiência íntima dos momentos vividos em laboratório: é neste domínio artístico da sensualidade dos sentidos que se nutre o face-a-face com o outro. Esta perspectiva de Modelo Comunicativo tem a intenção clara de catalisar as várias vertentes humanas e de criar o espaço para a sua expansão – nem sempre verbalizável, nem sempre cognoscível, mas fundamentalmente presencial e recíproca. Sem este espaço, o TeS arrisca a esvaziar-se da sua paixão e a prolongar a necessidade de compreender e racionalizar antes da de sentir e de se inquietar.

Esta óptica realça o pluralismo de TeS, seja através dos diferentes níveis que a todos move – mente, afectos, sensações, mundos de possíveis – seja pela diversidade de papéis com que os participantes são convocados – *performers*, publico e instituição. Nestes moldes, o TeS aparece como sendo um jogo de espírito, de descoberta, de *insights*. Tem a convicção de que a sua acção é um acto político porque é dirigida à realidade envolvente e porque constrói relações de convivência com base em princípios humanitários, que ultrapassam o individualismo e o isolamento. De onde a sua vertente de re-criação do espírito do Homem, de um teatro cívico, de valores.<sup>212</sup>

### **TeS: uma Área em Expansão**

Um dos investigadores entrevistados não dúvida que a acepção de TeS se vai dilatar, com a consciência de que é impossível dominar o curso evolutivo do crescimento da área pela integração de novos conceitos. Considera que esse é o caminho mais saudável para a consolidação eficaz de TeS, desde que se mantenha uma propagação obstinada dos seus princípios éticos, estéticos e sociais fundamentais (ENTR). Thompson, afirma que:

“A certa altura neste processo de reorientação, o Teatro Aplicado, como categoria, poderá ser dificilmente diferenciado dum compromisso mais alargado a um projecto estético-político. Tal pode ser tomado como uma oportunidade para terminar e

---

<sup>212</sup> Como já foi apontado anteriormente, difere do teatro de propaganda porque não se trata da afirmação de convicções político-partidárias ou ideológicas mas da acção política pela alternativa de relações, troca e encontro a praticar.

desenvolver uma nova forma de prática ainda não identificada, ou revigorar aqueles projectos que continuarão a usar o termo.”

(Thompson, 2008: 4)

Os entrevistados são da opinião de que, apesar da incerteza dos termos do futuro do TeS, é inevitável que este aconteça: pela necessidade de comunicação, de participação e de socialização. Está a crescer de interesse e tem um futuro positivo, se não se delimitar o estético do político.

Todo o painel está convicto de que é uma área que se encontra em plena expansão.

No sentido de corresponder ao interesse crescente em TeS, manifestado nos ciclos políticos, institucionais, comunitários e individuais, um dos inquiridos foi de opinião de que o TeS deve ampliar o seu território de acção, sem se remeter exclusivamente para o laboratório, através da criação de novos formatos que interfiram mais directamente na actividade dos políticos e de outros responsáveis sociais no seu encontro com as comunidades (ENTR).

Em síntese, não duvidam de que a complexidade de análise deve presidir à consolidação do seu *ethos*: que o combate político, social e a luta pelos meios acompanhem todos os elementos de controvérsia na base das diferentes correntes e das polémicas inerentes a TeS, nomeadamente a modéstia na acção, o papel da estética e do artístico e a profissionalização. E que a orientação dos princípios teórico práticos se alicerce na convicção de que cada um não passa de um actor ao lado de muitos outros actores (ENTR).

## VII. CONCLUSÕES

Ao concluir relembramos que na origem da investigação, houve a ambição de que ao identificarem-se práticas, teorias e situações que alicerçam o TeS, fosse possível desenvolver argumentação que sustentasse a sua implementação e exprimisse de forma clara este ponto de vista. O presente estudo permitiu chegar a algumas conclusões sobre a intervenção de TeS que se apresentam nos pontos abaixo:

### 7.1 Alguns Princípios Orientadores de Teatro Social

- O processo tende a ser criado por si mesmo partindo do potencial performativo de cada um e da necessidade de recriação “da relação com” e “dos papéis na” sociedade, de forma a que a acção na sua totalidade colabore para a transição da margem para o centro e do centro para a margem. Durante o processo surgem vários focos que evoluem em simultâneo: individual, artístico, cultural, entre outros.
- O laboratório e a *performance* são abarcadores das modernas teorias dos Estudos da *Performance*, da actualização de modelos de produção teatral e dos contributos científicos da relação entre teatro e outras disciplinas – distanciando-se do ângulo exclusivamente literária, educativa, sociológica ou psicológica. A *performance* final resulta na sequência de eventos *embodied*.
- O laboratório e a *performance* procuram provocar a emergência de redes, pontes e diálogos que se estabelecem entre indivíduos, entre grupos, entre comunidades, entre áreas de saber, entre áreas artísticas, entre realidades (quotidianas e não quotidianas), entre áreas de intervenção e entre cada uma delas com todas as outras.
- A apresentação da *performance* artística, para além de ser um dos momentos mais marcantes, é aquele que encerra um maior potencial transformador. O espectáculo não é o fim do projecto, nem o fim em si da intervenção, mas um dos formatos possíveis da Dramaturgia da Comunidade.
- A abordagem artística e estética é um contributo essencial para que todo o processo e repercussão nos ciclos – pessoal, grupal, institucional e social – tenha sentido e consequência, e para que o momento da *performance* afecte mais intensamente quem cria e quem assiste.

- O que diferencia TeS de outras formas teatrais deve ser entendido como fazendo parte de um movimento ou de uma atitude, mais do que como corrente ou género artístico, sejam estes alternativos ou enquadrados no sector de teatro vocacional, ou de teatro comercial.
- Os factores afectivo, relacional e comunicativo colaboram na construção da *performance*, dentro do que se identificou como a Lógica do Teatro e o Poder do Teatro, como matriz para a intervenção de TeS.
- Os procedimentos e as estratégias a adoptar decorrem do grupo, do contexto cultural, social e político e da situação. As práticas regem-se pelos grandes ideais do TeS e da especificidade de cada intervenção.
- A operacionalização de TeS não obedece a um conjunto específico de métodos e técnicas, mas sim aos mais adequados às *performances* ocultas ou explícitas nos contextos, aos factores culturais e expectativas desses contextos e da filosofia da instituição
- O grupo de participantes constitui-se no coro. O coro é um colectivo cuja polifonia é essencial à identificação e consolidação do grupo e ao desenvolvimento da amplitude e da complexidade do projecto. O coro é modelado pelos vários elementos relacionais, artísticos e culturais que brotam do processo de criação espectacular. Assim, o coro constitui-se em elemento de dramaturgia, que se constitui em *performance*.
- Não se pode falar verdadeiramente de uma oposição entre processo e produto. A acção em TeS desenha-se como uma espiral/ rizoma em que o processo está ligado ao laboratório, que está ligado à dramaturgia, que está ligada ao coro, que está ligado à *performance*, que está ligada ao processo.
- A intervenção resgata problemáticas de índole política contemporânea que estão na linha da frente da nossa época. Deve ser prestada atenção às razões que determinam a acção, de forma a garantir que esta é realizada com base em princípios democráticos. Assim sendo, TeS é um movimento alternativo de prática artística e social e é uma atitude.
- A sustentabilidade é um factor fundamental ao desenvolvimento consistente das intervenções, que protege a sustentação de princípios éticos e políticos. Está associada ao processo de médio e longo prazo sobre o qual dificilmente sobrevêm resultados visíveis (o “quando” da transformação).
- O projecto de intervenção é receptivo ao cruzamento entre diferentes componentes, sejam estas de ordem teórica, ideológica, prática, humana, técnica, profissional ou outra, desde que sirvam os objectivos desse projecto específico.

- O projecto é em si modelo de investigação: pode comportar novas ligações entre a prática performativa e a investigação teatral com base na acção, que realça as questões éticas e o compromisso pessoal, social e político, no que considera ser a sistematização do “bom teatro” ou da “boa *performance*”.

## 7.2 Eixos Estruturantes de Teatro Social

O TeS estrutura-se em cinco grandes eixos: Ética e Implicação Política; Modelo Comunicativo de eficácia e entretenimento; Dependência dos contextos e entre contextos e metodologias; Centralidade atribuída ao *embodiment* e ao corpo; Fragilidade/ efemeridade e Permeabilidade/ flexibilidade.

- Ética e Implicação Política, como factores fundamentais, profundamente interligados, que atravessam todo o processo e estão presentes em todas as dimensões a desenvolver.<sup>213</sup>
- Modelo Comunicativo de eficácia e entretenimento, como base no desenvolvimento da acção e da Dramaturgia da Comunidade que integra:
  - A Lógica do Teatro, onde se distingue a criação do espaço liminal; analogias com o modelo de *performance* social de Goffman, mas desta feita a elementos constitutivos da *performance* sem se restringir ao teatro; o relevo atribuído à máscara e ao papel;
  - O Poder do Teatro na sua dimensão artística, de onde se destaca a ligação entre drama social e *performance* estética; a prevalência de estruturas simbólicas; a interpretação do *performer* e a escala de Kirby; o poder transgressor e lúdico, a intensificação da experiência estética e do face a face.
- Dependência dos contextos: está presente em todos os níveis de desenvolvimento do projecto e resulta na ampliação de ciclos (grupais, comunitários, institucionais e sociais); dependência entre contextos e metodologias: está relacionada com a delimitação de estratégias e técnicas, a desconstrução de suposições individuais e a relevância dos factores culturais.
- Centralidade atribuída ao *embodiment* e ao corpo, deriva destes serem o veículo de comunicação, criatividade, *insights* e exploração artística.<sup>215</sup> O corpo age como elemento

<sup>213</sup> Apresenta-se como sendo o elemento identificador de TeS mais consensual entre todos os elementos do painel.

central de acção e de dinâmica relacional, de expressão de subjectividade e torna-se local de tradução entre o mundo interior do *performer*.

- Fragilidade/ efemeridade e Permeabilidade/ flexibilidade, pela natureza da prática, incerteza de resultados, paradoxos que encerra e receptividade à integração da acção e paradigmas de outras disciplinas, o que resulta numa área com contornos pouco demarcados.

### 7.3 Funções de Teatro Social

A prática de TeS tem na sua origem as seguintes funções:

- De inclusão: do indivíduo na sociedade, das diferentes linguagens artísticas, dos contextos, da diferença, do reconhecimento, de dicotomias entre processo e produto, entre social, estético e político.
- De promoção de uma atitude crítica mas pacífica em relação às contingências sociais e institucionais e de construção de pontes.
- De festa, ritual na sociedade de hoje, de alegria, de beleza, o entretenimento, de experiência estética no encontro consigo e com os outros, que desvelam a necessidade de troca e encontro, a presença do político, o confronto com desequilíbrios sociais e a necessidade de acção.
- De interacção pedagógica – no domínio teatral, pessoal e interpessoal – a partir da desconstrução e recomposição criativas com ecos nos constructos sociais e culturais e sua alteração.
- De compensação de desequilíbrios relacionais, comunicacionais, sociais, culturais, éticos e políticos, através da acção e do acesso aos discursos e normas dominantes com vista à sua desconstrução.
- Crítica, dentro de uma prática performativa que assuma a experiência *embodied* como organizadora da experiência e local de transgressão, e a intervenção como prática criativa, de investigação e de divulgação dessas práticas em esferas institucionais e de validação de discursos, sintetizada na tríade das tríades de Conquergood.
- Criativa nos processos individuais, colectivos e da comunidade.

- Estética como fim em si que se abre a outros fins, já que é nesta dimensão que ao afectar pode ocorrer a transgressão nos próprios termos do indivíduo – relacionada com a sua identidade e vivências – sem uma direcionalidade pré-estabelecida.

### 7.4 Componentes Identificadoras de Teatro Social

Algumas das principais componentes de TeS são:

Abordagem dos grupos; Ética e Política; Desconstrução de assumpções; Tradução de discursos; Criação de pontes; Justiça Social; Transformação; Enquadramento dos contextos de acção; Lógica do Teatro; Troca e Encontro; Diferença; Diversidade cultural; Presença de rituais e *performances*; Alargamento dos ciclos de impacto; Poder do Teatro; Teatro como veículo; Universo liminal; Criação e *performance* estética; Presença de elementos artísticos e estéticos; Recriação de papeis; Construção participatória, inclusiva, criativa e pró-social.

Pode afirmar-se que alguns dos elementos constitutivos das dinâmicas e processos de TeS se movem nas díades de:

Diferença e identidade; troca e encontro; cultura e intercultural; local e global; norma liminal/ *performance* extra-quotidiana e *performance* social; ritual (eficácia) e *performance* estética (entretenimento); distanciamento e catarse; *embodiment* e *insight*; indivíduo e colectivo; utopia e acção; convenção e transgressão; continuidade e aliatório; transformação/ revolução e pequenas rupturas; imposição da sociedade e afirmação pessoal; público e privado.

### 7.5 Elementos Transdisciplinares

A convergência entre diferentes áreas e disciplinas que preside a TeS surge na sequência da predominância da área dos Estudos da *Performance* e da sua articulação com as dinâmicas culturais, a *performance* social e a *performance* artística.

A transversalidade entre áreas é “confusão” quando a intervenção promove interesses instituídos, mas é “complementaridade” quando alicerçada numa consciência ética, política e dos conteúdos disciplinares.

O TeS, ao envolver-se na criação da obra aberta, da *performance* estética e de eficácia, da dramaturgia com, através e na comunidade, convida a variedade de formas de intervenção, sem se restringir a um método ou a uma técnica.

<sup>215</sup>A definição de *embodiment* encontra-se no sub-capítulo intitulado “Modelos de Abordagem do Actor”.



## 7.6 Vertentes Principais

Dos seus eixos estruturantes emergem três vertentes principais que se interconectam entre si: Vertente Educacional/ Pedagógica e Ideológica; Vertente Terapêutica; Vertente Antropológica.

Como fruto de complexificação e de convergência interdisciplinar, destacamos três vertentes principais que contêm o esboço das diferentes tendências em Teatro Social, a partir de uma analogia decorrente da análise de Remo Rostagno (Rostagno, 1980).

### Vertente 1.

Vertente Educacional/ Pedagógica e Ideológica (Boal e Freire, Illich, Benjamin, Brecht, Copeau, Courtney, Slade, Heathcote, Appolonio): de características essencialmente de intervenção política, pedagógica e de militância cultural com ideais revolucionários e progressistas, de dinamização social, cultural e comunitária no âmbito do Teatro e Comunidade como seja o Teatro Educação, o Teatro do Oprimido ou a Animação Sociocultural. A aplicação destas áreas em Teatro Social está relacionada com:

- Um especial interesse na Pedagogia do teatro, na revitalização do Teatro Popular e na constituição de grupos amadores ou não profissionais.
- A criação de eventos de todo o género que possam congrega e ser significativos para os grupos que deles participam.
- A dedicação especializada aos diferentes níveis etários com intervenção nas instituições escolares e outras onde se encontram regularmente esses nichos populacionais.
- Elaboração de respostas para a necessidade de “democracia cultural” e “democratização cultural” e o ultrapassar de restrições culturais, políticas.
- Potenciação de um conjunto de capacidades e habilidades, atitudes e valores e de competências expressivas, comunicativas e reivindicativas.
- Uma função correctora, diante de desajustes e carências de ordem económica, social e reflexiva, imposta a vários segmentos da sociedade.
- O colectivo e a participação activa da cidadania.
- A consciencitização como recusa à normatização, comodificação e alienação.
- O teatro como lógica e veículo de reconstrução e/ ou intervenção comunitária. “O que se aplica é a comunidade”.

Alguns dos seus referenciais focam o quanto é fundamental a revitalização do espírito utópico de carácter humanista, que norteou as intervenções do início da Animação

Teatral nos anos 70 em Itália pela recusa do teatro vigente e defesa da renovação da arte e da emancipação lúdica do Homem (Bernardi). Recupera os ideais dos movimentos juvenis de libertação e de filosofia marxista, as teorias e metodologias activas dos pedagogos da educação moderna (Montessori, Freinet, Pestalozzi) e o psicodrama de Moreno com o teatro espontâneo – que nos anos 70 confluíram para a emergência do movimento de Animação Teatral. O pensamento de Augusto Boal e Paulo Freire são igualmente uma referência no desenvolvimento de práticas dramáticas junto não só dos oprimidos, mas de todos aqueles que o queiram praticar. (Bernardi).

### Vertente 2.

Vertente Terapêutica (Jennings, Valente e Fontana, Pitruzella, Orioli, Nava, Landy, Boal, Courtney, Slade, Jung, Moreno, Lowen): de características essencialmente terapêuticas e antropológicas, que se inspiram sobretudo na Dramaterapia, na Antropologia, no Psicodrama e na área do Psicosocial, que se baseia no/ na:

- Especial interesse pelos processos psicológicos do indivíduo na sua relação com o social.
- Identificação de descumprimentos e de opções para ultrapassá-las.
- Valorização de potenciais latentes e sua manifestação para a reconstrução de alternativas de vida.
- Recuperação da relação saudável e pacífica do indivíduo dentro do grupo.
- Reconstrução de papéis sociais através da utilização de processos que lhe são específicos.
- Imersão nos universos dramáticos com abordagens que não coincide com os procedimentos em composição teatral, dando especial relevância à criação de espaços de liberdade de criação.
- Utilização de uma estrutura específica para a desconstrução de mecanismos de repressão individual e social.
- Esquema da sessão com uma sequência que obedece a etapas precisas.

Corrente terapêutica, influenciada pela Dramaterapia, psicoterapia, psico-sociologia, que se baseia numa visão holística do ser humano. O teatro é encarado enquanto lógica e conjunto de técnicas que são veículo de práticas criativas e relacionais onde a dimensão artística é secundária. Afastam-se de uma perspectiva estética do teatro – que consideram moribunda – e reconhecem na criação teatral um potencial para o envolvimento de populações: o drama e o ritual são o local privilegiado para o reforço da identidade individual e social, para o encontro e para a comunicação. As descobertas dos pedagogos

teatrais do Novo Teatro são incorporadas em termos de princípios e menos enquanto modelos de aplicação.

Vertente 3.

Vertente Antropológica (Schechner, Thompson, Schininà, Conquergood, Kershaw, Barba, Grotowsky, Goffman, Artaud, Appolonio, Copeau) de características essencialmente performativas e filosóficas que encontra sobretudo inspiração nos Estudos da *Performance*, modernas teorias da *performance*, Estudos Culturais e Antropologia Teatral como prática que se nutre do seguinte:

- Ligação entre drama estético e drama social e entre entretenimento e eficácia.
- Outras áreas onde “o Homem” é o centro, objectivo e sujeito de estudo na procura de uma identidade cultural na relação com o social.
- Relevância atribuída ao papel, à *performance* no quotidiano e ao residual cultural.
- Relevância atribuída à festa, à celebração e outros rituais e manifestações culturais de carácter popular.
- Inspiração em alguns elementos da *avant garde* teatral contemporânea.
- Capacidade de *performance* e de performatividade do indivíduo.
- Implicações da acção, aleatoriedade, norma liminal, espaço simbólico, *catarse*, *embodiment*.
- Destaque de questões como o pós-colonialismo, a interculturalidade, a intraculturalidade, mas também de género e racismo, etc.
- Activismo político e social, como dimensão cirúrgica que se concentra não só no grande mas também no pequeno, no global e no local.
- *Performance* estética como espaço de comunicação e transformação.

É particularmente sensível a questões de ordem ética, política e da desconstrução dos pressupostos que alimentam formas de controlo social. Destaca o difícil exercício de tradução do discurso dominante das instituições onde TeS tem lugar, bem como da apropriação das narrativas e dos valores simbólicos e culturais do grupo onde incide. Realça a ténue fronteira entre negociação e capitulação e da sua “não pureza” em termos políticos e académicos. Ao debruçar-se sobre os contextos de actuação (prisões, cenários de guerra, etc.), os estudos incidem igualmente na procura de evidências sobre a replicação de modelos inter-subjectivos enraizados em cada uma das culturas (ex: vingança e defesa da honra; adultério e afirmação da masculinidade) que estão na base do conflito. A intervenção inclui a

utilização de elementos – seleccionados apenas *in loco* – que constam dos modelos dos pedagogos teatrais do início do século e da *performance* contemporânea. Dá especial relevância ao equilíbrio entre a esfera pública e a esfera individual.

Qualquer destas vertentes pode acolher ou diluir-se em qualquer uma das outras, apropriar-se de teorias, práticas e estratégias que melhor sirvam a intervenção. Aliás, alguns dos seus referenciais de pensamento são comuns. De facto, o que direcciona a prática de TeS é o equilíbrio entre uma base conceptual genérica – mas consistente e enraizada em princípios estruturantes – e a adequação das fontes teórico-práticas às necessidades e características de cada grupo de indivíduos e cada contexto. Estes factores associados a uma poética e dramaturgia específica daquele tempo e daquele lugar, confere à *performance* um dos momentos mais altos do processo.

Por fim, um elemento particular a Teatro Social que reforça a sua característica fundamental de criação de pontes e esbatimento de antinomias é o facto de todas as vertentes conterem e estarem contidas no conceito de Teatro e Comunidade e de Performance Teatral.

## 7.7 Esbatimento da Dicotomia entre o Teatro e *Performance* Estética e o Social

A complementaridade existente entre o artístico e o social é um dos pilares fundamentais de TeS.

O conceito de Teatro Social, na sua dimensão teórico-prática, provoca a implosão de dicotomias entre o teatro e o social.

Se, segundo Schechner, a eficácia e o entretenimento não se opõem entre si, – em que apesar de não terem a prioridade na transformação social, estão imbuídos do potencial que colabora para a transformação – então, como elementos constitutivos de TeS, pode-se concluir que são ambos parte de um *continuum* onde a situação dita a pertinência de uma ou outra tónica. Partindo do Modelo Comunicativo da Lógica do Teatro e do Poder do Teatro, não há espaço para a confusão entre terapêutico/ afirmativo (que se dirige ao indivíduo) e social/ transformativo (que se refere ao colectivo): ambos se fundem num *continuum*, onde a vertente estética complementa o *ethos* de TeS.

Podemos enunciar da seguinte forma as principais considerações sobre o a perspectiva de TeS como movimento de teatro e *performance*:

- A diferença não se coloca entre o Teatro de Arte e o Teatro Social, mas antes entre um teatro massificante e estereotipado e aquele que procura o sublime, o encontro e o político.

- Os temas de alegria e celebração são centrais, fazendo parte do universo das sensações estéticas (energizantes, inspiradores, protectoras) e não apenas para abrilhantar, cativar participantes ou ser preambulo à “verdadeira acção”.
- O efémero encerra um potencial que se alonga no espaço e no tempo.
- O contágio do outro não se dá por infecção da tristeza (*performance* da injúria) mas pelo face-a-face e realce do humano e da reciprocidade (*performance* da beleza).
- O factor presencial (Gumbrecht) une realidade e ficção no momento da *performance* e reforça a sensação de proximidade e de estar “ao alcance de...” naquele momento e naquele local.
- O elemento expansivo e repercutor proporcionado pelo belo afecta para além do cognitivo qualquer que um o experiencie.
- O estético e o político complementam-se.

Em função das orientações teóricas e das práticas na origem de TeS, este consuma-se no universo artístico, comunicativo, relacional e transformador do teatro e *performance* e no interesse pelos processos individuais, comunitários e sociais.

## 7.8 Metodologia de Investigação em Teatro Social por Definir

A Investigação de TeS deverá encontrar os seus próprios termos.

A investigação não pretende assentar no prolongamento de práticas tradicionais de pesquisa que se cristalizaram em modos de saber e em comunidades de práticas que, para se validarem, se alicerçam seja em argumentos relacionados com a quantidade de alusões à sua utilização, seja ao que a Academia convencionou ser a regra-padrão. Esta postura está a favorecer um entendimento colectivo que não está receptivo ao contributo de perspectivas mais próximas das práticas *embodied*, baseadas em processos criativos e participados. Neste sentido, surgem questionamentos interessantes da parte de James Thompson, Dwight Conquergood, Kemmis e McTaggart, Laurel Richardson e St. Pierre, Hernandez e muitos outros enunciados no capítulo referente à Metodologia.

A investigação nos termos de TeS, sustém-se na ideia de que não é a experiência que produz a expressão, mas sim que reconhecemos a experiência através do corpo e que é a expressão *embodied* que organiza a experiência. Como consequência, o operador/ *co-performer*/ investigador não deve realçar a sua prática pelo predomínio da teoria da(s) sua(s) área(s) que a compõem, mas valorizar o conhecimento que extrai da prática em vias de se desenvolver, num encontro com as histórias, experiências, reservas culturais e performativas

que ecoam em cada um dos indivíduos que integram os contextos de actuação. Para isso, apoiar-se-ia na Dramaturgia da Comunidade e de escrita cénica, sabendo que os resultados que possam surgir da intervenção estão inscritos no processo individual e na *performance* estética enquanto coro.

Sem priorizar a necessidade de extrair conhecimento ou reflexão sobre a necessidade de experimentação do sensorial, do sensual e do universo não-quotidiano, inclui-se o batimento do ritmo de cada um e do coro. O evocativo é tão importante quanto o explanatório.

Pela sua fragilidade e efemeridade, torna-se fundamental o interesse que desperta em termos académicos, já que a pesquisa científica é um contributo essencial para a sua consolidação, para a preservação da sua integridade e para impulsionar os seus princípios fundadores.

## 7.9 A Complexidade e o Paradoxo como Elemento Constitutivo

O TeS inclui a complexidade e paradoxos que importa assumir como elementos constitutivos.

Ao operador surgem questões complexas como seja desenvolver formas de colaboração genuínas e não normativas; acolher audiências plurais e específicas; ser rigoroso sem cair no reducionismo; atender à emergência de múltiplos sentidos, interpretações e expectativas; reconhecer o fluxo do colectivo e a especificidade do indivíduo; integrar as várias disciplinas sem que exista a prevalência de umas sobre outras; seleccionar formas e conteúdos que sejam significativos tanto em termos públicos como privados; fazer chegar a todos algum grau de elaboração estética e artística que irradia do grupo para a audiência; encorajar a identidade cultural num mundo híbrido e global.

Factores como a sensação de responsabilidade, o alerta para situações enviezantes ou a consciência da urgência de mudança, podem constituir-se, paradoxalmente, como uma tarefa de tal forma pesada que o operador é invadido pela sensação de “desempoderamento” diante da enormidade da tarefa: os propósitos sociais, cívicos e éticos correm o risco de implodir.

Apesar da necessidade de cumprir determinados princípios, um dos indicadores de boas práticas em TeS é a arte de articular um eixo orientador considerado “ideal” com as realidades com que o projecto se confronta no terreno, e atingir um resultado possível dentro dos limites impostos. Há que assumir o paradoxo de que o Teatro Social faz “uso dos” ou

“parceria com” os financiamentos do sistema. Sendo um dos princípios de TeS, a mudança de perspectivas e acções do centro para a periferia e da periferia para o centro, resta-lhe desenvolver a acção por forma a contribuir para a mudança e ser mediador nas várias dimensões, contextual, política e relacional.

É de valorizar no operador, a intenção com que segue numa determinada via e a percepção da distância entre o caminho percorrido e o que ficou por explorar. Uma perspectiva que ajuda a encarar as dificuldades, é perceber o processo vivido num laboratório não como uma acção completa de TeS, mas apenas como uma das suas etapas, independentemente de ter tido lugar um desenlace performativo. Ou seja, o facto de ter acontecido uma *performance* não significa que os objectivos que caracterizam um bom trabalho tenham sido plenamente atingidos nem que tenha deixado de existir a necessidade de acção de TeS, no entanto, o processo encontra-se “em trânsito”.

Talvez assumindo as dificuldades de forma positiva, contra o desespero mas sem ilusões ingénuas, se crie a margem de ânimo suficiente para a persistência. É na tensão entre a urgência da necessidade de uma acção ampla e a especificidade do momento, que se inicia o caminho lentíssimo para a mudança, assumindo que é quase impossível conhecer se essa mudança aconteceu, como e quando; e que a responsabilidade do operador inclui o ele ser realista sobre as limitações dos seus actos frente ao gigante que constitui o sistema político organizado e as circunstâncias sociais existentes.

## Últimas Considerações ou a Grandeza do Pequeno

Como afirma Thompson (2010), apesar da acção de TeS poder parecer insignificante por ser pequena, assim preserva no encontro próximo com o outro a sua humanidade, bem como a capacidade de deslocação do sentimento de amargura para o de vitalidade.

Em TeS dá-se mais crédito às pequenas alterações individuais, locais, do que às grandes revoluções anónimas. Conclui-se que é irrealizável defender objectivos messiânicos de transformação e que é contraproducente perseguir indicadores precisos de mudança para validar a acção social. Os objectivos sociais também são atingidos quando, em vez de transformação, os sujeitos mantêm da intervenção reservatórios de experiência poética que accionam outros possíveis, que lhes permitem ultrapassar a realidade imediata da sua existência – não se sabe por quanto tempo. O TeS tem intenção de participar na mudança para a melhoria social, com a consciência da gota de água que representa no oceano, com a

persistência necessária para continuar, sabendo que é impossível acabar com as injustiças sociais a curto ou a médio prazo.

Sabe-se que o desenvolvimento de acções para a criação de um mundo melhor é mínimo, que qualquer sensação de controlo da situação é ilusória – já que apenas momentânea; que é na pequena escala, na pequena transformação, no pequeno grupo, entre pessoas vulgares da pequena comunidade, no “glocal”, na acção a conta-gotas, que eventualmente TeS participa na melhoria do dia-a-dia da pessoa/ *performer* “em trânsito”; que é na pessoa no singular, num sítio particular, que germinam as curtas, mas esperamos que intensas, histórias e acções. Porque essas histórias e acontecimentos, apesar da sua pequena escala, podem sempre viajar através do tempo, do espaço e das dimensões da *performance*: talvez seja aí que tem início o futuro de TeS.

TeS entra num crescendo em espiral quando cada um der mais importância à sua pequena acção e não se subtrair ao papel construtivo que pode ter no seu destino e no dos outros: a fatalidade do fado é bela no canto, mas falsa na realidade. Não nos referimos a grandes ideais de transformação social, mas ao grão de areia que são as atitudes individuais; o grão que corresponde à transição entre o político de carreira, que tenta cativar multidões com a sua retórica paternalista – em nome do interesse dos outros –, e a narrativa de autor, com discurso na primeira pessoa, que busca a sua transformação na do seu vizinho. Referimo-nos a um conceito que está em risco de se esvaziar por ser usado tantas vezes de forma tão perversa: a cidadania. TeS torna-se cada vez mais necessário numa época onde o que reina é a aparência e o estatuto, onde a transacção substitui o espírito de reciprocidade e generosidade (que teima em sobreviver no rural); onde as pessoas são avaliadas pela sua capacidade económica e não pela sua riqueza humana; onde a formatação se vende como fonte de equilíbrio social, quando é precisamente essa formatação de mentalidades que está na base da depressão em grande escala e da sensação de vazio a que hoje se assiste. Já George Orwell, no seu romance “1984”, romaneava um sistema totalitário que distribuía “gratuitamente” drogas aos seus cidadãos que em doce adormecimento compunha o homem exemplar; mas afinal, nos dias que correm, esse adormecimento não é por comprimido mas por outras formas que atingem igualmente o seu objectivo de sedação, como sejam os programas de televisão dos “Big Brother” onde se vive e espia intensamente outras vidas também vazias e com desafios virados para o umbigo; ou da “Play Station” que oferece o lúdico em isolamento e fragmentação; ou do fascínio do consumismo como resposta a uma necessidade de “ter” que não é assim saciada, onde quanto mais se mergulha maior a

ansiedade de possuir algo que não se nomeia e apenas se presente, que se torna cada vez mais longínquo (“I can get no satisfaction”). A urgência de TeS reside na desconstrução do que está cuidadosa e intencionalmente engendrado para padronizar: procura-se desmistificar a catalogação e a categorização, descobrir a pessoa por trás do *cliché*, provocar novas visões.

No entanto, as intenções que subjazem às acções são facilmente desalojadas do território da transgressão, por via da arte de deturpação e de restrição que o sistema tão bem domina. Qualquer um que tenha trabalhado nesta área sabe o quanto é difícil persistir na rota da actividade por convicção, do contributo à diferença e ao não-convencional; sabe o quanto é fácil desistir quando, de desalento em desalento, essa convicção é acusada de imaturidade de quem vive na utopia, de falta de responsabilidade familiar, de obsessão, de teimar numa vida sem sucesso financeiro, de ausência de realismo na construção de um quotidiano mais aprazível, já que poucos valorizam essas actividades. Mas sabe igualmente que ser levado nessa corrente de acção torna-se um vício, é vivo, é divertido, mesmo que por pequenos períodos. Os que pouco as valorizam são, eventualmente, aqueles que com discursos pomposos mais apregoam a abertura de mentalidades e a reivindicação de igualdade de direitos sociais, numa promiscuidade entre valores humanistas e hipocrisia.

Ao concluir, o estudo permite afirmar que o futuro de TeS não é linear mas sujeito à turbulência, avanços e recuos, presentes em todos os processos transformativos. Fica-nos a convicção que a longo termo, alguma “pequena” mudança vai surgir no “pequeno” comum dos mortais através da “pequena” mas persistente acção de TeS, que será o início de uma inversão de mentalidades e atitudes.

A investigação permite afirmar que TeS pode agir nesta inversão de mentalidades e atitudes, em simultâneo com a proposta de imaginário e prazer que o teatro transporta, sem que a intenção de mudança se sobreponha à presença da estética, sem receio de ser arte e *performance*. TeS funciona assim como uma alternativa aos ajuntamentos virtuais sem trocas de olhar, já que instiga ao colectivo e ao contacto físico, à presença, ao real na ficção e à ficção no real, à pluralidade de realidades, onde o artista também participa e o participante também é artista.

## VIII. BIBLIOGRAFIA

- Ackroyd, J. (2000) “Applied Theatre: Problems and Possibilities”, *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, Griffith Center for Cultural Research: Griffith University, 1 [Online], disponível em [https://aegir-1.itc.griffith.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0004/81796/Ackroyd.pdf](https://aegir-1.itc.griffith.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/81796/Ackroyd.pdf) (acedido em Novembro 2006).
- Aguilar, L. (2001) *Dinâmica de Grupos de Formação*, Faro: Livrexpressão Edições de Formação.
- Ahmed, J. (2004) “When Theatre Practitioners Attempt Changing an Ever-changing World: a Response to Tim Prentki’s “*Save the Children, Change the World*””, *Research in Drama Education*, 9 (1): 96-100.
- Alexander, B. (2005) “Performance Ethnography: The Reenacting and Inciting of Culture”, in N. Denzin e Y. Lincoln (orgs.) *Qualitative Research*, London: Sage, pp. 411-441.
- Allain P. e Harvie J. (2006) *The Routledge Companion to Theatre and Performance*, London: Routledge.
- Allain, P. (2002) *The Art of Stillness: the Theatre Practice of Tadashi Suzuki*, London: Methuen Publishing.
- Almeida, M. (1996) *Corpo Presente*, Oeiras: Celta.
- Aaltonen, H. (2006) *Intercultural Bridges in Teenagers’ Theatrical Events: Performing Self and Constructing Culture Identity through a Creative Drama Process*, Finland: Abo Akademi University Press [Online], disponível em [www.doria.fi/bitstream/handle/10024/4133/TMP.objres.82.pdf?sequence=2](http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/4133/TMP.objres.82.pdf?sequence=2) (acedido em Fevereiro de 2007)
- Amaral, A. (2001) *Expressões Artísticas Integradas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Propostas para uma Reflexão*, Viseu: Associação do Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática.
- Amorim, T. (1995) *Encontros de Teatro Escola – História de um Movimento*, Porto: Porto-Editora.

- Ander-Egg, E. (1992) *Desarrollo y Política Cultural*, Buenos Aires: CICCUS.
- André, A. (1998) *La Médiation Théâtrale : Actes du 5e Congrès International de Sociologie du Théâtre Organisé à Mons (Belgique), Mars 1997*, Carnières-Morlanwelz: Lansman.
- Arnheim, R. (1997) *Arte e Entropia- Para uma Psicologia da Arte*, Lisboa: Dinalivro.
- Arnheim, R. (1964) *Art and Visual Perception: The Psychology of the Creative Eye*, California: University of California Press.
- Artaud, A. (1971) *Le Théâtre et Son Double*, Paris: Gallimard.
- Aumont, J. (2008) *O Cinema e a Encenação*, Lisboa: Texto e Grafia.
- Austin, J. (1975) *How to Do Things with Words*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bacon, J. (2006) “The Feeling of the Experience: a Methodology for Performance Ethnography.”, in J. Ackroyd (org.) *Research Methodologies for Drama Education*, London: Trentham Books, pp. 135-157.
- Bakhtin, M. (1965) *Rabelais and His World*, Cambridge: MIT Press.
- Baldwin, A. (1993) “The Aesthetic in Learning: A Transdisciplinary Approach”, Tese de Master of Arts, Queensland: Academy of the Arts Queensland University of Technology.
- Balfour, M. (2004) *Theatre in Prison, Theory and Practice*, Bristol: Intellect.
- Barata, J. e Hormigón, J. (orgs.) (1992) *Dramaturgia e Espectáculo: Actas do 1º Congresso Luso-Espanhol de Teatro*, Coimbra: Minerva.
- Barata, J. (1979) *Didáctica do Teatro*, Coimbra: Livraria Almedina.
- Barba, E. (2008) “The Deep Order Called Turbulence”, in H. Bial (org.) *The Performance Studies Reader*, New York: Routledge, pp. 300-309.
- Barba, E. (2007) “Incipit” in W. Orioli, *Il Gioco Sérió del Teatro*, Cesena: Macro. pp. 5-8.
- Barba, E. (1994) *A Canoa de Papel*, São Paulo: Hucitec.
- Barba, E. (1989a) “La Fiction de la Dualité”, *Anthropologie Theatrale : Le Théâtre qui Danse*, Cazilhac: Bouffoneries , 3 (22/23) : 31-35.
- Barba, E. (1989b) “Théâtre Eurasien”, *Anthropologie Theatrale : Le Théâtre qui Danse*. Cazilhac : Bouffoneries, 3 (22/ 23): 17-22.
- Barba, E. (1988) “About the Visible and the Invisible in the Theatre and About ISTA in Particular”, *The Drama Review*, 32 (3): 7-16.
- Barba, E. (1986a) “Homme/ Femme ou Animus/ Anima, L’Energie de l’Acteur”, *Anthropologie Theatrale : L’Energie de l’Acteur*, Cazilhac: Bouffoneries, II (15/16) : 149-156.
- Barba, E. (1986b) “Le Corps Dilate”, *Anthropologie Theatrale: L’Energie de l’Acteur*, Cazilhac : Bouffoneries, 2 (15/16) :157-178.
- Barba, E. e Savarese N. (1985) *L’Anatomie de l’Acteur: Un dictionnaire d’Anthropologie Théâtrale*, Cazilhac : Bouffoneries.
- Barba E. (1985a) “Dramaturgie”, in E. Barba e N. Savarese (org.) *L’Anatomie de l’Acteur: Un Dictionnaire d’Anthropologie Théâtrale*. Cazilhac : Bouffoneries, pp. 186-189.
- Barbosa, P. (1982) *Teoria do Teatro moderno, Axiomas e Teoremas*, Porto: Afrontamento.
- Barbour, K. (2006) “Embodied Engagement in Arts Research”, *The International Journal of the Arts in Society, Common Ground*, 2 (1): 85-91 [Online], disponível em <http://commongroundpublishing.com/>.
- Barker, C. (1977) *Theatre Games: A New Approach to Drama Training*, London: Eyre Methuen.
- Barone, T. e Eisner, E. (2006) “Arts-Based Education Research”, in J. Green e C. Grego (orgs.) *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*, New Jersey: AERA, pp. 95-109.
- Barone, T. (2001) “Science, Art, and the Predispositions of Educational Researchers”, *Educational Researcher*, 3 (7): 24-28.
- Barret, G. e Landier, J. (1994) *Expressão Dramática e Teatro*, Porto: Edições Asa.
- Barret, G. (1979) *Réflexions Pour les Enseignants de l’Expression Dramatique, Pratique, Didactique, Théorique*, Montréal: Édition Privée.
- Barret, G. (1975) *L’Expression Dramatique, Pour une Théorie de la Pratique*, Montréal: Édition Privée.

- Barthes, R. (1978) *Fragmentos de Um Discurso Amoroso*, Lisboa : Edições 70.
- Bateson, G. (2008) “A Theory of Play and Fantasy”, in H. Bial (org.) *The Performance Studies Reader*, London: Routledge, pp. 141-151.
- Bateson, G. (1996) *Metadiálogos*, Lisboa : Gradiva.
- Bauman, R. (1986) *Story, Performance and Event: Contextual Studies in Oral Narrative*, New York: Cambridge University Press.
- Beauchamp, H. (1985) *Le théâtre Pour Enfants au Québec: 1950-1980*, Québec: Hurtubise.
- Beja, F. (1993) *Drama Pois!*, Porto: Porto-Editora.
- Beneventi, P. (1993) *Fare animazione teatrale*, Turín: Sonda.
- Bentivoglio, L. (1991) *O Teatro de Pina Bausch*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bento, A. (2003) *Teatro e Animação, Outros Percursos do Desenvolvimento Sócio-Cultural no Alto Alentejo*, Lisboa: Colibri.
- Bercebal, F. e Prado, D. (2000) *Sesiones de Trabajo con los Pedagogos de Hoy*, Ciudad Real: Ñaque.
- Bernardi, C. (2009) “On the Dramaturgy of Communities”, in S. Jennings (org.) *Dramatherapy and Social Theatre: Necessary Dialogues*, London: Routledge, pp. 63-69.
- Bernardi, C. (2004) *Il Teatro Sociale*, Roma: Carocci.
- Bernardi, C. e Schininà, G. et al (orgs.) (2002) *War Theatres and Actions for Peace: Community-Based Dramaturgy and the Conflict Scene*, Milano: Euresis.
- Bernardi, C. (2002a) “Body to Body”, in C. Bernardi e G. Schininà et al (orgs.) *War Theatres and Actions for Peace: Community-Based Dramaturgy and the Conflict Scene*, Milano: Euresis, pp. 131-142.
- Bezelga, I. (2003) “As Expressões Artísticas e a Diversidade Cultural: as percepções de animadores e professores sobre a diversidade cultural através do desenvolvimento de uma experiência de auto formação no âmbito da dança, teatro e música numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico”, Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, Évora: Universidade de Évora.
- Bezelga, I. e Valente, I. (2003) “As Artes e a Interculturalidade”, *Actas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*: SPCE.
- Bhabha, H. (2008) “Of mimicry and man”, in H. Bial (org.) *The Performance Studies Reader*, London: Routledge, pp. 337- 344.
- Bhabha, H. (1994) *The Location of Culture*, New York: Routledge.
- Bharucha, R. (2000) *The Politics of Culture Practice: Thinking Through Theatre in an Age of Globalisation*, London: Athlone.
- Bial, H. (2008) *The Performance Studies Reader*, London: Routledge.
- Biot, P. (org.) (2006) *Théâtre-Action de 1996 à 2006, Theatre(s) en Résistance(s)*, Cuesmes: Cérésier.
- Boadella, A. (1999) *Sesiones de Trabajo con los Dramaturgos de Hoy*, Ciudad Real: Ñaque.
- Boal, A. (2000) *Hamlet e o Filho do Padeiro, Memórias Imaginadas*, Rio de Janeiro: Record.
- Boal, A. (1990) *Méthode Boal de Théâtre et de Thérapie: l'Arc-en-ciel du Désir*, Paris: Ramsay.
- Boal, A. (1983) *200 Exercícios e Jogos Para o Actor e o Não Actor com Vontade de dizer Algo Através do Teatro*, Rio de Janeiro: Civilização.
- Bogdan, R. e Bilken S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto-Editora.
- Bohm, D. e Peat D. (1989) *Ordem, Caos e Criatividade*, Lisboa: Gradiva.
- Bolton, G. (1993) “Drama in Education and TIE, A Comparison”, in A. Jackson (org.) *Learning Through Theatre – New Perspectives on Theatre in Education*, London: Routledge, pp. 39-47.
- Boon, R. e Plastow, J. (orgs.) (1998) *Theatre Matters: Performance and Culture on the World Stage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Borges, V. (2001) *Estudos Sociológicos Sobre o Teatro em Portugal*, Oeiras: Celta.
- Bornheim, G. (2004) *O Sentido e a Máscara*, São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (s.d.) *As Regras da Arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário*, Lisboa: Editorial Presença.

Bourriaud, N. (2007b) "Relational Form", in P. Koppers e G. Robertson (orgs.) *The Community Performance Reader*, Oxon: Routledge.

Boyatzis, R. (1998) *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*, Thousand Oaks: Sage.

Braun, V. e Clarke, V. (2006) "Using Thematic Analysis in Psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.

Brecht, B. (1964) *Estudos Sobre Teatro*, Lisboa: Portugalia.

Bresler, L. (2007) *International Handbook on Arts in Education*, The Neederlands: Springer

Brook, P. (1993) *O Diabo é o Aborrecimento*, Porto: Asa.

Brook, P. (1989) *The Shifting Point*, London: Methuen.

Brook, P. (1977) *L'Espace Vide : Écrits sur le Théâtre*, Paris: Éditions du Seuil.

Brook, P. (1973) "On Africa", *The Drama Review*, 13 (7): 37-51.

Brunsvick, A. (1991) "Culture, Développement et Formations", *Cahiers Théâtre/ Éducation*, Arles : Actes Sud, 3 : 49-55.

Burrows, P. (2006) "A Bear Blanketed by Words", in E. Martin e J. Booth J. (orgs.) *Art Based Research: A Proper Thesis*, Altona: Common Ground, pp. 22-39.

Bundy, P. (2006) "Using Drama in the Counselling Process", *Research in Drama Education*, 11 (1): 7-18

Burgess, R. (2001) *A Pesquisa de Terreno: Uma Introdução*, Oeiras: Celta.

Burke, K. (1957) *The Philosophy of Literary Form*, New York: Vintage Books.

Butler, J. (2008) "Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory", in H. Bial (org.) *The Performance Studies Reader*, London: Routledge, pp. 187- 199.

Butler J. (1993) *Bodies That Matter*, London: Routledge.

Cabral B. (s.d.) "Teatro em Trânsito na Comunidade", *Departamento Artístico Cultural, DAC*, Universidade Federal de Santa Catarina: Brasil, [Online], disponível em [www.dac.ufsc.br/Teatro\\_teatro\\_transito\\_c.php](http://www.dac.ufsc.br/Teatro_teatro_transito_c.php) (acedido em Janeiro 2008)

Cabral, B. (2009) "O Teatro no Espaço da Cidade – O Lugar Praticado", *O Percevejo Online*, 1(1), [Online], disponível em <http://issuu.com/biangecabral/docs/namec9e674#download> (acedido em Novembro 2009)

Cabral, B. (org.) (1999) *Ensino do Teatro: Experiências Interculturais*, Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC.

Caillois, R. (1990) *Os Jogos e os Homens, A Máscara e a Vertigem*, Lisboa: Cotovia.

Calatayud, F. e Pérez, P. (2000) *Cuentos Contados*, Ciudad Real: Ñaque.

Caldas, J. e Pacheco, N. (orgs.) (1999) *Teatro na Escola, a Nostalgia do Inefável*, Sta Maria da Feira: Quinta Parede, Ministério da Cultura, IPAE.

Campbell, A. (1994) "Re-Inventig The Wheel" in M. Schutzman e J. Cohen-Cruz (orgs.) *Playing Boal, Theatre, Therapy, Activism*, London: Routledge, pp. 53-63.

Capra, F. (1979) *Le Tao de la Physique*, Paris : Tchou Éditeur.

Cárdenas, M. (1999) *Dirigir Teatro*, Ciudad Real: Ñaque.

Caride , A. e Vieites M. (orgs.) (2006) *De la Educación Social a la Animación Teatral*, Gijón: Trea.

Caride, A. et al (orgs.) (2000) *Animação Teatral*, Porto: Campo das Letras.

Caride, A. (2000) "Culturas, Animação Sociocultural e Desenvolvimento Comunitário", in A. Caride et al (orgs.) *Animação Teatral*, Porto: Campo das Letras, pp. 25-58.

Carlson, M. (2004) *Performance: A Critical Introduction*, London: Routledge.

Carniel, C. (2007) "La Relazione e le Dinamiche di Gruppo", in A. Giglione e A. Pontremolli (orgs.) *Fare Teatro Sociale*, Dino Audino: Roma, pp. 80-96.

Casal, Y. (1997) "Suportes Teóricos e Epistemológicos do Método Biográfico", *Ethnologia, Nova Série*, 6/8: 87-104.

Castri, M. (1978) *Por Un Teatro Político: Piscator, Brecht, Artaud*, Madrid: Akal.

Cavallo, M. (2007) *Artiterapii: Tra Clinica e Ricerca*, Roma: Edizioni Universitarie Romane.

Certeau M. (1974) *L'Invention du Quotidien*, Paris : Gallimard.



- Chabukswar, A. (2009) "Making, Breaking, and Making Again: Theatre in Search of Healing in Índia", in S. Jennings (org.) *Dramatherapy and Social Theatre: Necessary Dialogues*, London: Routledge, pp.117-127.
- Chafirovitch, C. (2008a) "Social Theatre: to Cure, to Act, to React or to Inter-Act", *International Conference of Researching Applied Drama, Theatre and Performance: Performance, Cross-cultural Dialogue and Co-existence*, Exeter: University of Exeter (Comunicação).
- Chafirovitch, C. (2008b) "Não Quero Ser Rato de Biblioteca: Reflexões Acerca da Investigação Através da Prática Artística", *Imaginarium*, 50: 27-28.
- Chafirovitch, C. (2007) "Emergência de Estratégias em Teatro Social: A Experiência do 3 em Pipa no Conselho de Odemira", Conferencia Nacional de Educação Artística, Casa da Música, Porto (Comunicação).
- Chéchov, M. (1980) *Etre Acteur : Technique du Comédien*, Paris: Pygmalion.
- Chinyowa, K. (2005) *Manifestations of Play as Aesthetic in African Theatre for Development*, Ph.D Thesis, Zimbabwe : University of Zimbabwe.
- Chopart, J. (org.) (2003) *Os Novos desafios do Trabalho Social*, Lisboa: Porto-Editora.
- Clifford, J. (1988) *The Predicament of Culture : Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*, Cambridge: Harvard University Press.
- Clifford J. e Marcus G. (1986) *Writing Culture*, Los Angeles: California University Press.
- Cohen-Cruz, J. (1994) "Mainstream or Margin?", in M. Schutzman, J. Cohen-Cruz (orgs.) *Playing Boal, Theatre, Therapy, Activism*, London: Routledge, pp. 110-123.
- Cohen A. (1985) *The Symbolic Construction of Community*, Chichester: Ellis Horwood.
- Cohen, R. (1998) *Performance como Linguagem*, São Paulo: Perspectiva.
- Cohen, R. (1997) *Work in Progress na Cena Contemporânea*, São Paulo: Perspectiva.
- Colombo, F. (2002) "Theatre Animation as an Example of Social Animation. Experience with Street Children", in C. Bernardi e G. Schininà et al (orgs.) *War Theatres and Actions for Peace: Community-Based Dramaturgy and the Conflict Scene*, Milano: Euresis, pp. 77-91.
- Conde, I. (1992) *Percepção Estética e Públicos da Cultura*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conquergood, D. (2002) "Performance Studies: Interventions and Radical Research", *The Drama Review*, 46 (2): 145-156.
- Conquergood D. e Siegel T. (1999) *The Heart Broken in Half* (Documentário em DVD).
- Conquergood, D. (1998a) "Beyond the Text: Toward a Performative Cultural Politics", in S. J. Dailey (org.) *The future of Performance Studies: Visions and Revisions*, Washington DC: National Communication Association, pp. 25-36.
- Conquergood, D. (1991) "Rethinking Ethnography: Towards a Critical Cultural Politics", *Communication Monographs*, 58: 179-194.
- Conquergood, D. (1988b) "Health Theatre in a Hmong Refugee Camp", *The Drama Review*, 32 (3): 174-208.
- Conquergood, D. (1982) "Performing As a Moral Act: Ethical Dimensions of the Ethnography of Performance", *Literature in Performance*, 5 (2): 1-13.
- Conrad D. (2004) "Exploring Risky Youth Experiences: Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method", *International Journal of Qualitative Methods*, 3 (1) [Online], disponível em [www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3\\_1/pdf/conrad.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_1/pdf/conrad.pdf) (acedido em Fevereiro 2007)
- Copeau, J. (1979) *Les Registres du Vieux Colombier*, Paris: Gallimard.
- Copeau, J. (1974) *Registres I : Appels*, Paris : Gallimard.
- Copeau, J. (1976) *Registres II: Molière*, Paris : Gallimard.
- Cornevin, R. (1970) *Le Théâtre en Afrique Noire et à Madagascar*, Paris : Le Livre Africain.
- Costa, I. e Baganha, F. (1989), *O Fantoche que Ajuda a Crescer*, Porto: Asa.
- Counsell, C. e Laurie, W. (2001) *Performance Analysis: An Introductory Coursebook*, London: Routledge.
- Courtney, R. (1982), *Re-Play: Studies of Human Drama in Education*, Canada: Oise Press.
- Courtney, R. (1981) "The Universal Theatre: Background to Dramatherapy", in G. Schattner e R. Courtney (orgs.) *Drama in Therapy*, Volume1: Children, New York: Drama Book Specialists, pp. 1-10.

- Coutinho, M. e Nogueira, M. (2010), “The Use of Dialogical Approaches for Community Theatre by The Group *Nós do Morro*, in The Vidigal Favela of Rio de Janeiro”, in T. Prentki e S. Preston (orgs.) *The Applied Theatre Reader*, London: Routledge, pp. 170-177.
- Cramesnil, J. (2004) *La Cartoucherie, Une Aventure Théâtrale*, Paris: Amandier.
- Craig G. (1998) *De l'Art du Théâtre*, Belval: Circé.
- Csordas, T. (1990) “Embodiment As a Paradigm for Anthropology”, *Ethos*, 18 (1): 5-47.
- Cunha, M. J. S. (2000a) *Animação Educativa Através do Teatro: um Projecto de Intervenção na Área de Educação de Adultos*, Tese de Mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Dalla Palma, S. (2005) “Oltre il Teatro del Margine”, *Animazione Sociale*, 11: 31-62.
- Dalla Palma, S. (2002) “New Models for a Community-Based Dramaturgy”, in C. Bernardi e G. Schininà et al (orgs.) *War Theatres and Actions for Peace: Community-Based Dramaturgy and the Conflict Scene*, Milano: Euresis, pp. 143-153.
- Damáσιο, A. (2005) *O Erro de Descartes*, Lisboa: Europa-América.
- Dasté C., Jenger Y. e Voluzan J. (1975) *L'Enfant, le Théâtre, l'École*, Delachaux: Bordas.
- Davis, M. (1987) “Dramatherapy and Psychodrama” in S. Jennings (org.) *Dramatherapy, Theory and Practice for Teachers and Clinicians*, London: Brookline Books.
- Day, J. (1994) *Creative Visualization with Children*, Shaftesbury: Element.
- Debord, G. (1994) *Society of the Spectacle*, New York: Zone.
- Denzin, N. (2006) “The Politics and Ethics of Performance Pedagogy: Toward a Pedagogy of Hope”, in D. S. Madison e J. Hamera (orgs.) *The Sage Handbook of Performance Studies*, Thousand Oaks: Sage, pp. 325 – 338.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (orgs.) (2005) *Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (2005) “Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research”, in N. Denzin e Y. Lincoln (orgs.) *Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, pp. 1-32.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (2005a) “Preface”, in N. Denzin e Y. Lincoln (orgs.) *Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, IX-XIX.
- Derrida J. (1978) *Writing and Difference*, Chicago: University of Chicago Press.
- Deshaies, B. (1992) *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (1934) *Art as Experience*, New York: Balch & Company.
- Dewey, J. (1916) *Education and Democracy*, New York: Macmillan.
- Diderot D. (1981) *Paradoxe sur le Comédien*, Paris : Flammarion.
- Dobson, D. (2005) “From Spotlight to Fluorescent Bulb: Aesthetic Dimensions of Personal, Practical Knowledge in an Actor Training to be a High School Teacher”, *Research in Drama Education*, 10 (3): 327-340.
- Donelan, J. (2005) *The Gods project: Drama as Intercultural Education: An Ethnographic Study of an Intercultural Performance Project in a Secondary School*. PhD Thesis, Australia: Griffith University, Australia.
- Dreyfus, Catherine (1980) *Psicoterapias de Grupo*, Lisboa: Verbo. Dragone M. (2003) “The Social Theater in Moldova”, s.l.: Consorzio Italiano di Solidarietà (Relatório).
- Drain, R. (org.) (1995) *Twentieth-Century Theatre: A Sourcebook*, New York: Routledge.
- Durrenmatt, F. (1970) *Écrits sur le théâtre*, Paris : Gallimard.
- Duvignaud, J. (1965) *Sociologie du théâtre. Essai Sur les Ombres Collectives*: Paris: PUF.
- Eco, U. (1989) *Como se Faz Uma Tese*, São Paulo: Perspectiva.
- Eisner, W. e Day M. (orgs.) (2004) *Handbook of Research and Policy in Art Education*, Mahwah: National Art Education Association.
- Eisner, W. (org.) (1976) *The Arts, Human Development and Education*, California: McCutchan.
- Eliade, M. (2000) *Aspectos do Mito*, Lisboa: Edições 70.
- Epskamp, K. (2006) *Theatre for Development*, London: Zed Books.
- Esteves, J. (1991) “A Persuasão na Ordem da Interação. Paixão e Mistérios do Quotidiano na Sociologia de Erving Goffman”, *Revista de Comunicação e Linguagens*, XIV, Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa: Edições Cosmos, pp. 55-68.

- Fabbiani, M. (2007) “L’Uso Della Drammatizzazione e Dell’Umorismo Come Strategie PerAffrontare Gli Stress Acuti”, Instituto Europeode Psicotraumatologia e Stress Managment [Online], disponível em [www.psicotraumatologia.org/download/drammatizzazione.pdf](http://www.psicotraumatologia.org/download/drammatizzazione.pdf) (acedido em Fevereiro 2008)
- Feldhendler, D. (1994) “Augusto Boal and Jacob L. Moreno, Theatre and Therapy”, in M. Schutzman, J. Cohen-Cruz (orgs.) *Playing Boal, Theatre, Therapy, Activism*, London: Routledge, pp 87 - 109.
- Finley, S. (2005) “Arts Based Inquiry: Performing Revolutionary Pedagogy”, in N. Denzin, Y. Lincoln (orgs.) *Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, pp. 681-694.
- Fischer-Lichte, E. (1997) *The Show and the Gaze of Theatre*, New York: Routledge.
- Fischer-Lichte, E. (1995) “Theatricality: a Key Concept in Theatre and Cultural Studies”, *Theatre Research International*, 20 (2): 85-89.
- Fischer-Lichte E. et al (orgs.) (1990) *The Dramatic Touch of Difference: Theatre, Own and Foreign*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fletcher, J. (2003) “Identity and Agonism: Tim Miller, Cornerstone, and the Politics of Community-Based Theatre”, *Theatre Topics*, 13 (2): 189-203.
- Fo, D. (1999) *Manual Mínimo do Ator*, São Paulo: Senac.
- Fortier, M. (1997) *Theory/Theatre: An Introduction*, London: Routledge.
- Foucault, M. (1979) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. (1966) *L’Archéologie du Savoir*, Paris : Gallimard.
- Fox, J. (2010) “Playback Theatre in Burundi: Can Theatre Transcend the Gap?”, in T. Prentki e S. Preston (orgs.) *The Applied Theatre Reader*, London: Routledge, pp. 241-247.
- Fragateiro, C. (2000) “Teatro e Tempos Livres, Um Quadro de Referência para Uma Prática Teatral que Coloque o Homem no Centro das Suas Preocupações”, in A. Caride (org.) *Animação Teatral*, Porto: Campo das Letras, pp. 283-301.
- Franz, A. (1993) “Algumas Reflexões Sobre a Sincronicidade”, in H. Reeves et al (orgs.) *A Sincronicidade, a Alma e a Ciência*, Lisboa: Instituto Piaget, pp. 175-200.
- Fraser, N. (2003) “Rethinking Recognition: Overcoming Displacement and Reification in Cultural Politics”, in B. Hobson (org.) *Recognition Struggles and Social Movements: Contested Identities, Agency and Power*, Cambridge: CUP, pp. 21-32.
- Freire, P. (1975) *Pedagogia do Oprimido*, Vila da Maia: Afrontamento.
- Freire, P. (1967) *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galizia L. (1986) *Os Processos Criativos de Robert Wilson*, São Paulo: Perspectiva.
- Gandolfo, E. (2006) “Fiction Making: A Dialogue ”, in E. Martin E. e J. Booth (orgs.) *Art Based Research: A Proper Thesis?*, Altona : Common Ground, pp. 48-79.
- Geertz, C. (2008) “Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought”, in Henry Bial (org.) *The Performance Studies Reader*, London: Routledge, pp. 66-69.
- Geertz, C. (1973) *The Interpretations of Culture*, New York: Basic Books.
- Ghiglione, A. e Pagliarino A. (orgs.) (2007) *Fare Teatro Sociale*, Roma: Dino Audino.
- Ghiglione, A. (2005) “Dramaturgia e Teatro Sociale. Fondamenti Storici e Linee Metodologiche della Scrittura Scenica nel Lavoro Teatrale di Comunità”, in A. Pontremolli (org.) *Teoria e Tecniche del Teatro Educativo e Sociale*, Torino: UTET Università, pp. 139-179.
- Giacchè, P. (1989) “Memoire Sociologique”, *Anthropologie Theatrale: Le Théâtre qui Danse*, Cazilhac : Bouffoneries, 22/ 23 (3) : 178-197
- Giacchè, P. (1988) “Note Per un Aggiornamento dell’Approccio Socio-Antropologico al Teatro”, *Teatro e Storia*, 4 (1) :23-50
- Giddens, A. (1998) *Política, Sociologia e Teoria Social. Confrontos com o Pensamento Social Clássico e Contemporâneo*, Oeiras: Celta.
- Giddens, S. e Jones S. (2004) “Case Study Bodies in Flight”, *Practice as Research in Performance (PARIP)*, University of Bristol [Online], disponível em [www.bris.ac.uk/parip/casestudies.htm](http://www.bris.ac.uk/parip/casestudies.htm) (acedido em Junho 2006)
- Gillespie, C. (2006) “Picture it, Write, Think, Create, Translate it”, in E. Martin e J. Booth (orgs.) *Art Based Research: A Proper Thesis*, Altona: Common Ground, pp.124-136.

Giroux, S. (1991) *Zeami Cena e Pensamento Nô*, São Paulo: Perspectiva.

Gleick, J. (1994) *Caos: A Construção de Uma Nova Ciência*, Lisboa: Gradiva.

Goffman, E. (2008) “Performances: Belief in The Part One Is Playing”, in H. Bial (org.) *The Performer Studies Reader*, London: Routledge, pp. 61-65.

Goffman, E. (1973) *La Mise en Scène de la Vie Quotidienne*, Paris : Les Éditions de Minuit.

Goldberg, R. (2001) *Performance Art, From Futurism to the Present*, Londres: Thames and Hudson.

Goldmann, L. (1969) *The Human Sciences and Philosophy*, London: Jonathan Cape.

Goleman, D. (1997) *Inteligência Emocional*, Lisboa: Temas e Debates.

Gómez, C. e Vieites, M. et al (orgs.) (2000) *Animação Teatral, Teoria e Prática*, Porto: Campo das Letras.

Gómez-Peña, G. (2008) “Culturas-in-Extremis: Performing Against The Cultural Backdrop of The Mainstream Bizarre”, in H. Bial (org.) *The Performance Studies Reader*, London: Routledge, pp. 345 – 356.

Goodman, L. e De Gay, J. (orgs.) (2000) *The Routledge Reader in Politics and Performance*, London: Routledge.

Gortchakov, N. (n/d) *Vakhtangov, Metteur en Scène*, Moscou: Éditions en Langues Etrangères.

Gourdon, A. (org.) (1986), *Animation, Théâtre, Société*, Paris: CNRS.

Govas, N. e Choleva N. (orgs.) (2008) *Theatre/ Drama and Education: Creating New Roles for the 21<sup>st</sup> Century*, Greece: Hellenic Drama and Education Network.

Grainger R. (2009) “Talking to Actors”, in S. Jennings (org.) *Dramatherapy and Social Theatre: Necessary Dialogues*, London: Routledge, pp. 231-39.

Grotowsky, J. (1997) “Theatre of Sources”, in L. Wolford e R. Schechner (orgs.) *The Grotowsky Sourcebook*, London: Routledge, pp. 253-270.

Grotowsky, J. (1975) *Para Um Teatro Pobre*, Lisboa: Forja.

Grotowsky, J. (1985) “L’ISTA et le Théâtre des Sources”, in E. Barba e N. Savarese (orgs.) *L’Anatomie de l’Acteur: Un dictionnaire d’Anthropologie Théâtrale*, Cazilhac : Bouffoneries : 124-126.

Guba, E. e Lincoln, Y. (2005) “Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences”, in N. Denzin e Y. Lincoln (orgs.) *Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, pp. 191-215.

Guba, E. e Lincoln Y. (1994) “Competitive Paradigms in Qualitative Research”, in N. Denzin e Y. Lincoln (orgs.) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, pp. 105-117.

Guss, F. (2005) “Dramatic Playing Beyond the Theory of Multiple Intelligences”, *Research in Drama Education*, 10 (1): 43-54.

Habermas, J. (1996) *Between Facts and Norms*, Cambridge: MIT Press.

Habermas, J. (1971) *Knowledge and Human Interests*, Boston: Beacon.

Halprin, A. (1995) *Moving Toward Life: Five Decades of Transformational Dance*, Hanover: Wesleyand University Press.

Hamera, J. (2006) “Performance, Performativity, and Cultural Poiesis in Practices of Everyday Life”, in D. S. Madison e J. Hamera J. (orgs.) *The Sage Handbook of Performance Studies*, Thousand Oaks: Sage, 46-64.

Hammersley M. e Atkinson P. (orgs.) (1983) *Etnografía: Métodos de Investigación*, Barcelona: Ediciones Paidós.

Harvey, D. (1994) *A Condição Pós-Moderna*, São Paulo: Loyola.

Hassan, I. (1987) *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*, Columbus: Ohio State University.

Hastrup, K. (org.) (1996) *The Performers’ Village: Times, Techniques and Theories at ISTA*, Denmark: Drama.

Hastrup, K. (1995) *A Passage to Anthropology, Between Experience and Theory*, London: Routledge.

Heddon, D. e Milling J. (2006) *Devising Performance, A Critical History*, New York: Palgrave Macmillan.

Heidegger M. (2009) *Ser e Tempo*, Petrópolis: Vozes.

Helbo, A. e Pavis, P. e Ubersfeld, A.(orgs.) (1987) *Théâtre Modes d’Approche*, Bruxelles: Labor.

- Heathcote, D. e Bolton, G. (1995) *Drama for Learning*, London: Heinemann.
- Heritage, P. (2004a) "Taking Hostages: Staging Human Rights", *The Drama Review*, 48 (3): 96-106.
- Heritage, P. (2004b) "Real Social Ties?", in M. Balfour (org.) *Theatre in Prison, Theory and Practice*, Bristol: Intellect, pp. 189-202.
- Heritage, P. (1998) "The Promise of Performance True Love/ Real Love", in R. Boon e J. Plastow, (orgs.) *Theatre Matters: Performance and Culture on the World Stage*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 155-76.
- Hernandez, F. (2008) "La Investigación Basada en las Artes : Propuestas Para Repensar la investigación en Educación", *Educatio Siglo XXI*, 26: 85-118.
- Honeywill, G. (2006) "Shared Narratives", in E. Martin e J. Booth (orgs.) *Art Based Research: A Proper Thesis?*, Altona: Common Ground, pp. 98-123.
- Hormigón, J. (1991) *Trabajo Dramatúrgico y Puesta en Escena*, Madrid: Asociación de Directores de Escena de España.
- Hornbrook, D. (1989) *Education and Dramatic Art*, Oxford: Blackwell Education.
- Hughes, J. (2005) "Doing the Arts Justice: A Review of Research Literature, Practice and Theory", Centre for Applied Theatre Research, University of Manchester, International Federation of Arts Councils and Culture Agencies [Online], disponível em <http://www.ifacca.org/publications/2005/01/01/doing-the-arts-justice-a-review/> (acedido em Novembro 2006)
- Hughes, J. et al (orgs.) (2003) "The Impact of Blagg on Challenging and Reducing Offending by Young People: An Evaluation of a Drama Based Offending Behavior Workshop", Centre for Applied Theatre Research, University of Manchester, TiPP [Online], disponível em <http://www.tipp.org.uk/cms/documents/document3.pdf> (acedido em Novembro 2006)
- Huizinga, J. (2008) "The Nature and Significance of Play As a Cultural Phenomenon", in H. Bial (org.) *The Performance Studies Reader*, London: Routledge, pp. 137-40.
- Huizinga, J. (1950) *Homo Ludens*, New York: Beacon Press.
- Hunter, M. (2008) "Cultivating the Art of Safe Space", *Research in Drama Education*, 13 (1): 5-21.
- Hutcheon, L. (1988) *A Poetics of Postmodernism*, London: Routledge.
- Huxley, M. e Wits N. (1996) *The Twentieth-Century Performance Reader*, London: Routledge.
- Illich, I. (1973), *Libertar o Futuro*, Lisboa: Dom Quixote.
- Innes, C. (1993), *Avant Garde Theatre, 1982-1992*, New York : Routledge.
- Jackson, A. e Lev-Aladgem, S. (2004) "Rethinking Audience Participation: Audience in Alternative and Educational Theatre", in V. Cremona (org.) *Theatrical Events: Borders, Dynamics, Frames*, New York: Rodopi, pp. 208-236.
- Jackson, A. (org.) (1993) *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education*, London: Routledge.
- Jameson, F. (1991) *Postmodernism, Or, The Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham: Duke University Press.
- Jennings, S. (org.) (2009) *Dramatherapy and Social Theatre: Necessary Dialogues*, London: Routledge.
- Jennings, S. (2005) "Creative Play and Drama with Adults at Risk", Oxon: Speechmark.
- Jennings, S. (2002) "Theatre at the Borders: Conflict Resolution and Social Change", in C. Bernardi e G. Schinina et al (orgs.) *War Theatres and Actions for Peace: Community-Based Dramaturgy and the Conflict Scene*, Milano: Euresis, pp. 119-130.
- Jennings, S. (org.) (1997) *Dramatherapy Theory and Practice 3*, London: Routledge.
- Jennings S. (1995) *Theatre, Ritual and Transformation*, London: Routledge.
- Jennings, S. (org.) (1987) *Dramatherapy, Theory and Practice for Teachers and Clinicians*, Cambridge: Brookline Books.
- Johnston, C. (2007) *House of Games*, London: Nick Hern.
- Jones, P. (2008) "Audience and Witnessing: Research Into Dramatherapy Using Vignettes and a MSN Messenger", *Research in Drama Education*, 13 (1): 39-53.
- Jones, S. (2003) "The Courage of Complementarity", Practice as Research in Performance (PARIP), Bristol University: disponível em <http://www.bris.ac.uk/parip/> (acedido em Setembro 2006).
- Jouvet, L. (1952) *Témoignages Sur le Théâtre*, Paris : Flammarion.

- Jung, G. (1939) *The Integration of the Personality*, New York: Farrar and Rinehart.
- Kamberlis, G. e Dimitriadis G. (2005) “Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry”, in N. Denzin e Y. Lincoln (orgs.) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, pp. 887-907.
- Kaprow, A. (2008) “Just Doing” , in H. Bial (org.) *The Performance Studies Reader*. London: Routledge, pp. 159-63.
- Kaprow A. e Kelley, J. (2003) “The Real Experiment”, in J. Kelley (org.) *Essays on The Blurring of Art and Life*, California: University of California Press, pp. 201-218.
- Karppinen, T. (2005) ““If I Were in Your Shoes” – Drama, Arts and Peace Education”, in (s.o.) *Artistic Practices and Techniques from Europe and North America Favouring Social Cohesion and Peace*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, p 11-57.
- Kemmis, S. e McTaggart, R. (2005) “Participatory Action Research”, in N. Denzin e Y. Lincoln (orgs.) *Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, pp. 559-603.
- Kershaw, B. (2001) *The Politics of Performance, Radical Theatre as Cultural Intervention*, London: Routledge.
- Kershaw B. (1999) *The Radical in Performance : Between Brecht and Baudrillard*, London: Routledge.
- Khun, T. (1978) *A Estrutura das Revoluções Científicas*, São Paulo: Perspectiva.
- Kirby, M. (2002) “On Acting and Not-Acting”, in P. Zarrilli (org.) *Acting (Re)Considered, A Theoretical and Practical Guide*, London: Routledge, pp. 40-52.
- Kirshenblatt- Gimblett, B. (2008) “Performance Studies”, in H. Bial (org.) *The Performance Studies Reader*. London: Routledge, pp. 43-45.
- Kolt, J. (1968) *Shakespeare, Nosso Contemporâneo*, Lisboa: Portugalíia.
- Kostelanetz, R. (1979) “Conversation With Allan Kaprow”, in *The Theatre of Mixed Means*, London: Pitman, pp. 102- 132
- Koudela, I. (2001) *Brecht na Pós-Modernidade*, São Paulo: Perspectiva.
- Koudela, I. (1999) *Texto e Jogo: Uma Didática Brechtiana*, São Paulo: Perspectiva.
- Koudela, I. (1992) *Um Vôo Brechtiano*, São Paulo: Perspectiva.
- Krame, A. e Chamberlain F. et al C. (orgs.) (2006) “Applied Theatre/ Drama: an E-Debate in 2004”, *Research in Drama Education* , 11 (1): 90-95.
- Krusic, V. (2005) “Drama and War, Approaches and Possibilities”, in (s.o.) *Artistic Practices and Techniques from Europe and North America Favouring Social Cohesion and Peace*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, pp. 59-72.
- Kuppers, P. (2007a) *Community Performance, An Introduction*, New York: Routledge.
- Kuppers, P. e Robertson, G. (orgs.) (2007b) *The Community Performance Reader*, New York: Routledge.
- Kurtz, M. (1999) *Jacques Copeau : Biography of a Theater*, Carbondale: Southern Illinois University.
- Kyriacou, D. (1997) “The Rainbow Bridge and The Divided Space”, in S. Jennings (org.) *Dramatherapy, Theory and Practice 3*, London: Routledge, pp. 263-268.
- Laban, R. (1987) *El Dominio del Movimiento*, Madrid: Editorial.
- Lahad, M (1997) “The Story As a Guide to Metaphoric”, in S. Jennings (org.) *Dramatherapy, Theory and Practice 3*, London: Routledge.
- Landau, J. e Saul, J. (2002) “Facilitando a Resiliência da Família e da Comunidade em Resposta a Grandes Desastres”, *Pensando Famílias*, 4 (4), pp. 56-78.
- Landy, R (1996) *Dramatherapy. Concepts, Theories and Practice*, London: Routledge.
- Landy, R. (1997) “The Case of Sam, Application of the Taxonomy of Roles to Assessment, Treatment and Evaluation”, in S. Jennings (org.) *Dramatherapy, Theory and Practice 3*. U.S.A., Canada: Routledge, pp. 128-142.
- Landy, R. (1990) “The Concept of Role in Drama Therapy”, in *The Arts in Psychotherapy*, 3 (17): 223-230.
- Langdon, E. (2006) “Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico: A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs”, *Ilha* (s.n.): 163-183.
- Langer, S. (org.) (1968) *Reflections on Art: A Source Book of Writings by Artists, Critics, And Philosophers*, London: Oxford University Press.
- Leach, R. (2004) *Makers of Modern Theatre*, New York: Routledge

Leenhardt, P. (1974) *A Criança e a Expressão Dramática*, Lisboa: Gradiva.

Lefèrrière, G. (1997) *La Pedagogía Puesta en Escena*, Ciudad Real: Ñaque.

Lopes, M. (2006) *Animação Sociocultural em Portugal*, Chaves: Intervenção.

Losi, M. (2002) “The Exiled Body: A Training Project for Psychosocial Intervention Using the Instruments of Theatre and the Arts”, *Psychosocial Notebook Series: Psychosocial and Trauma Response in War-Torn Societies, Supporting Traumatized Communities through Arts and Theatre*, International Organization for Migration (3): 31-66 [Online], disponível em <http://www.forcedmigration.org/psychosocial/papers/WiderPapers/Widerpapers.htm>. (acedido em Março 2008)

Loui, A. (2009) *The Physical Actor: Exercises for Action and Awareness*, London: Routledge.

Lowen, A. (1984) *Prazer: Uma Abordagem Criativa da Vida*, S. Paulo: Summus.

Lowen, A. (1982) *Bioenergética*, S.Paulo: Summus.

Lugones, M. (1994) “Playfulness, “World”: Travelling, and Loving Perception”, in D.S. Madison (org.) *The Woman That I Am: The Literature and Culture of Contemporary Women of Color*, New York: St. Martin's, pp. 626-637.

Lytard, J. (1979) *La Condition Postmoderne*, Paris: Minuit.

Maanen, H. (2004) “The Framing of Theatrical Events”, in V. Cremona (org.) *Theatrical Events: Borders, Dynamics, Frames*, New York: Rodopi, pp. 239-242.

Madison, D. S. e Hamera J. (orgs.) (2006) *The Sage Handbook of Performance Studies*, Thousand Oaks: Sage.

Madison, D. S. (2005) *Critical Ethnography, Method, Ethics and Performance*, Thousand Oaks: Sage.

Mahon, M. (2000) “The Visible Evidence of Cultural Producers”, *Annual Review of Anthropology*, 29: 467- 492.

Malini, G. (2007) “Come un Seme. La Conduzione del Gruppo nel Laboratorio di Teatro Sociale”, in A. Giglione e A. Pontremolli (orgs.) *Fare Teatro Sociale*, Dino Audino: Roma, pp. 31-43.

Malini G. (2004) “Appunti Sul Valore Pedagogico del Teatro”, *Progetto Teatrodentro*, Grundtvig (Relatório).

Malini, G. (2001) “Appunti Sul Valore Pedagogico del Teatro”, in G. Badolato et al (orgs.) *La Scena Rubata, Appunti Sull' Handicap e Il Teatro*, Milano: Euresis, pp. 22-44.

Marchiori, F. (org.) (2005) *Il Teatro Vagante di Giuliano Scabia*, Milano: Ubulibri.

Marcus, G. (1997) “Some Strategies for the Design of Contemporary Fieldwork Projects: Advice To New Students”, *Ethnologia, Nova Série, Cosmos*, 6/ 8: 55-64.

Marina, J. A. (1995) *Teoria da Inteligência Criadora*, Lisboa: Caminho.

Marinis, M. (1997) *Comprender el Teatro. Lineamentos de Una Nueva Teatología*. Buenos Aires: Galerna.

Marinis, M. (1988) *El Nuevo Teatro, 1947-1970*, Barcelona: Paidós.

Marranca, B. e Dasgupta, G. (orgs.) (1991) *Interculturalism and Performance*, New York: Performing Arts Journal.

Martin, E. e Booth, J. (2006) “Foreword”, in E. Martin e J. Booth (orgs.) *Art-Based Research: A Proper Thesis?*, Altona: Common Ground Publishing: pp. I-X.

Matarasso, F. (2005) “Art, Society and Autonomy” [Online], disponível em [http://web.me.com/matarasso/one/research/Entries/2009/2/20\\_Community\\_arts\\_files/Autonomy.pdf](http://web.me.com/matarasso/one/research/Entries/2009/2/20_Community_arts_files/Autonomy.pdf) (acedido em Maio 2006).

Matarasso, F. (2001) “On The Edge: Art, Culture and Rural Communities” [Online] , disponível em <http://www2.rgu.ac.uk/subj/ats/ontheedge3/flash/pdf/matarasso.pdf> (acedido em Maio 2006)

Matarasso, F. (2000) “Creating Value: Introduction to Evaluating Community-based Arts Projects”, *Arts& Business* [Online], disponível em [http://lablatino.net/blog/wp-content/uploads/2011/01/Creating\\_Value\\_FM1.pdf](http://lablatino.net/blog/wp-content/uploads/2011/01/Creating_Value_FM1.pdf) (acedido em Maio 2006).

Mazzocchetti, J. e Forget B. (2008) *Alphabétisation et Français Langue Etrangère: Modélisation d'un Dispositif Plurriel de Formation Auprès du Public Demandeur D'asile, Namur : Lire et Ecrire* [Online], disponível em [http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2008/alpha\\_fle\\_modelisation\\_fedasil.pdf](http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2008/alpha_fle_modelisation_fedasil.pdf)

McCammon, L. (2007) "Research on Drama and Theatre Education", in L. Bresler (org.) *International Handbook of Research on Arts Education*, Netherlands: Springer, pp. 945-964.

McKean B. 2007) "Composition in Theatre: Writing and Devising Performance", in L. Bresler (org.) *International Handbook of Research on Arts Education*, Netherlands: Springer, pp. 503-516.

McKenzie, J. (2008) "The Liminal Norm", in H. Bial (org.) *The Performance Studies Reader*, London: Routledge, pp. 26-31.

McKenzie, J. (2001) *Perform or Else: From Discipline to Performance*. London: Routledge.

McLean, J. (1999) "Performance for Young People: An Aesthetic Education Model", *Drama Australia Journal*, 2 (23): 33-38.

McNiff, S. (1998) *Art-Based Research*, London: Jessica Kingsley.

Meldolesi C. (1986) "Ai Confini del Teatro e della Sociologia", *Teatro e Storia*, 1(1) : 77-151.

Meyer, D. e Daniel, (orgs.) (2002) *Who's Who in Contemporary World Theatre*, London: Routledge.

Meyerhold, V. (1980a) *O Teatro Teatral*, Lisboa: Arcádia.

Meyerhold, V. (1980b) *Ecrits sur le Théâtre, Tome III 1930-1936*, Lausanne : La Cité.

Mieczakowski, J. (1999) "Emerging Forms: comments upon Johnny Saldaña's "Ethical issues in an ethnographic performance text: the "dramatic impact" of "juicy stuff"", *Research in Drama Education*, 4 (1): 97-100.

Minchinton, M. (2006), "Creative Research: What is at Stake", in E. Martin e J. Booth (orgs.) *Art Based Research: A Proper Thesis*, Altona: Common Ground, pp.138-155.

Milech, B. (2006) "The Critical Artist", in E. Martin e J. Booth (orgs.) *Art-based Research: A Proper Thesis?*, Altona: Common Ground Publishing, pp. 1-20.

Milling, J. e Ley, G. (2001) *Modern Theories of Performance: From Stanislavsky to Boal*, New York: Palgrave.

Morin, E. (2000) *Os 7 Saberes Necessários à Educação do Futuro*, S. Paulo: Unesco

Morin, E. (1990) *O Pensamento Complexo*, Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. (1975) *O Paradigma Perdido*, Lisboa: Europa-América.

Moiriarty G. (2003) *Sharing Practice: A Guide to Self-Evaluation for Artists, Arts Organizations and Funders Working in the Context of Social Exclusion*, London: Arts Council of England (Relatório).

Motos, T. e Tejedó, F. (1999) *Prácticas de Dramatización*, Madrid: La Avispa.

Mullen, C. (2003) "A Self Fashioned Gallery of Aesthetic Practice", *Qualitative Inquiry*, 9(2), pp. 165-182.

Nava, G. (1998) *Teatro degli Affetti. Azione, Costruzione e Progetto Dell'Arte Teatrale*, Milano : SugarCo.

Neelands, J. (2007) "Taming The Political: The Struggle Over Recognition in the Politics of Applied Theatre", *Research in Drama Education* , 12 (3): 305-317.

Neelands, J. (1984) *Making Sense of Drama*, Oxford : Heinemann.

Neto, A. (1979) *Psicodrama: Descolonizando o Imaginário*, São Paulo: Brasiliense.

Nicholson, H. (2005) *Applied Drama, the Gift of Theatre*. New York: Palgrave.

Nicholson, H. (1999) "Research Confession", *Research in Drama Education*, 1 (4):100-103.

Nogueira, M. (org.) (2009) *Teatro na Comunidade, Interações, Dilemas e Possibilidades*, Florianópolis: UDESC.

Nogueira, M. (2008) *Teatro com Meninos e Meninas de Rua*, São Paulo: Perspectiva.

Oddey, A. (1996), *Devising Theatre, A Practical and Theoretical Handbook*, New York: Routledge.

O'Farrel, L. e Meban, M. (2003) "Arts Education and Instrumental Outcomes: An Introduction to Research, Methods and Indicators", Kingston Ontario: Queen's University and UNESCO. [Online], disponível em [http://portal.unesco.org/culture/fr/files/22202/10911069663ofarrell\\_meban.pdf/ofarrell\\_meban.pdf](http://portal.unesco.org/culture/fr/files/22202/10911069663ofarrell_meban.pdf/ofarrell_meban.pdf). (acedido em Dezembro 2008)

O'Farrell, L. (2002) "International Research Issues in Arts Education", Regional Meeting of Experts on Arts Education in the Pacific, Fiji: UNESCO (Comunicação).



Olomo, O. e Jones J. (2006) “Performance and Ethnography, Performing Ethnography, Performance Ethnography”, in D. S. Madison e J. Hamera (orgs.) *The Sage Handbook of Performance Studies*, Thousand Oaks: Sage, pp. 339-345.

O'Neill, C. e Lambert A. (1991) *Drama Structures, A Practical Handbook for Teachers*, Portsmouth: Heinemann.

Orioli, W. (2007) *Il Gioco Sério del Teatro*, Cesena: Macro.

Osinski, Z. (1986) *Grotowsky and His Laboratory*, New York: PAJ.

Osmond, C. (2007) “Drama Education and the Body: “I Am Therefore I Think””, in L. Bresler *International Handbook of Research on Arts Education*, Netherlands: Springer, pp. 1109-1118.

Pagliarino, A. (2005) “Il Teatro Educativo e Sociale Tra Etica ed Estetica”, in A. Pontremolli (org.) *Teoria e Tecniche del Teatro Educativo e Sociale*, Torino: UTET Università, pp. 183-199.

Pagliarino, A. e Ghiglione A. (n/d) “La Drammaturgia di Comunità. L’Esperienza dell’Ospedale San Giovanni Antica Sede di Torino” (Artigo não publicado).

Pammenter, D. (1983) “Devising for TIE”, in A. Jackson (org.) *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education*, London: Routledge , pp. 53-70.

Parker, A., Sedgwick E. (1995) *Performativity and Performance*, London: Routledge.

Passatore, F. (2000), “A Formação do Animador teatral”, in C. Gómez e M. Vieites et al (orgs.) *Animação Teatral, Teoria e Prática*, Porto: Campo das Letras, pp. 325-336.

Passatore, F. et al (orgs.) (1976) *Yo Soy el Árbol (Tú el Caballo)*, Barcelona, Avance.

Pavis, P. (2007) *La Mise en Scène Contemporaine*, Paris: Armand Colin.

Pavis, P. (1997) *Dictionnaire du Théâtre: Termes et concepts de l'analyse Théâtrale*, Paris : Lettres Sup.

Pavis, P. (1988) *Le Théâtre au Croisement des Cultures*, Paris : José Cortis.

Perestrelo, B. (2001), *Tai Chi, a Alma do Corpo*, Lisboa: Dom Quixote.

Perissinotto, L. (2004) *Animazione Teatrale, Le Idee, i Luoghi, i Protagonisti*, Roma: Carocci.

Perry, J. (2001) *The Rehearsal Handbook, For Actors and Directors*, Wiltshire: The Crowood Press.

Phelan, P. (1993) *Unmarked: The Politics of Performance*, London: Routledge.

Phelan, P. (1988) “A Ontologia da Performance”, *Revista Comunicação e Linguagens*, Cosmos, 24: 171-173.

Picchio, L. (1969) *História do Teatro Português*, Lisboa: Portugaláia.

Piccolli, N. ( 2005 ) “Comunità: Un Concetto, Molti Significati”, in A. Pontremolli (org.) *Teoria e Tecniche del Teatro Educativo e Sociale*, Torino: UTET Università.

Pinel, J. (1985) *Fundamentos y Técnicas Grupales para EGB*, Madrid: Marsiega.

Pitruzella, S. (2009) “Theatre and Therapy: a Necessary Dialogue”, in S. Jennings (org.) *Dramatherapy and Social Theatre: Necessary Dialogues*, London: Routledge, pp. 101-108.

Pitruzella, S. (2004) *Introduction to Dramatherapy: Person and Threshold*, London: Routledge, pp. 101-108.

Plasencia, C. (2007) *Um Teatro sem Teatro*, Barcelona, Lisboa: Museu d’Art Contemporain de Barcelona, Fundação de Arte Moderna e Contemporânea Coleção Berardo.

Plastow, J. (1998), “Introduction”, in R. Boon, J. Plastow (orgs.) *Theatre Matters: Performance and Culture on the World Stage*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. I-IX.

Pontremolli, A. (org.) (2005) *Teoria e Tecniche del Teatro Educativo e Sociale*, Torino: UTET Università.

Poveda, L. (1995) *Ser o No Ser, Reflexión Antropológica Para Un Programa de Pedagogia Teatral*, Madrid: Narcea.

Porteiro, T. (1995) “Recherche sur l’Organicité du “Corps Scénique””, Mémoire de D.E.A., Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III.

Prendergast, M. e Saxton, J. (orgs.) (2009) *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*, Bristol: Intellect.

Prentki, T. e Preston S. (orgs.) (2010) *The Applied Theatre Reader*, London: Routledge.

Putnam, R. (2000) *Bowling Alone*, New York: Simon & Schuster.

Quintana, J. M. (1986) *Fundamentos de Animación*, Madrid: Narcea.

Rahnema M. (2010) "Participation", in A. Prentki, S. Preston (orgs.) *The Applied Theatre Reader*, London: Routledge, pp. 141-47.

Raposo, P. (2005) "Masks, Performance and Tradition: Local Identities and Global Contexts", *Emográfica*, 9 (1), 49-64.

Raposo, P. (2002) "O Papel das Expressões Performativas na Contemporaneidade. Identidade e Cultura Popular", Tese de Doutoramento, Lisboa: ISCTE.

Rasmussen, B. (2000) "Applied Theatre and the Power Play, an International Viewpoint", *Applied Theatre Researcher/ IDEA Journal*, Griffith Center for Cultural Research: Griffith University, 1 [Online], disponível em [www.griffith.edu.au/centre/cpci/atr/journal/article1\\_number1.htm](http://www.griffith.edu.au/centre/cpci/atr/journal/article1_number1.htm). (acedido em Novembro 2006)

Read, H. (1982) *A Educação Pela Arte*, Lisboa: Edições 70.

Reeves, H. (1993) "Incursão no Mundo Acausal", in H. Reeves (org.) *A Sincronicidade, a Alma e a Ciência*, Lisboa: Instituto Piaget, pp. 11-20.

Reisner, S. "Staging the Unspeakable: A Report on the Collaboration Between Theater Arts Against Political Violence, the Associazione Culturale Altrimenti, and 40 Counsellors in Training in Pristina, Kosovo", *Psychosocial Notebook Series: Psychosocial and Trauma Response in War-Torn Societies, Supporting Traumatized Communities through Arts and Theatre*, International Organization for Migration (3): 9-30 [Online], disponível em <http://www.forcedmigration.org/psychosocial/papers/WiderPapers/Widerpapers.htm>. (acedido em Março 2008)

Ricco, R. (2002) "On Distance and Separation. A Shamanistic Theatre", in C. Bernardi e G. Schininà et al (orgs.) *War Theatres and Actions for Peace: Community-Based Dramaturgy and the Conflict Scene*, Milano: Euresis, pp. 33- 55.

Richardson, L. e St. Pierre, E. (2005) "Writing: A Method of Inquiry", in N. Denzin, Y. Lincoln (orgs.) *Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, pp. 959-78.

Ridolfi, F. (2006), "Entrevista ad Elena Turchi di "Isole Comprese Teatro, argomento Psicologia e Teatro" [Online], disponível em [www.vertici.com](http://www.vertici.com) (acedido em Fevereiro 2008).

Robinson, K. (1992) "Developing the Arts in Schools", in *Educação Pela Arte: Pensar o Futuro*, Lisboa: ACARTE/ Fundação Calouste Gulbenkian.

Robinson, K. (1990) *The Arts in Schools Project*, London: Calouste Gulbenkian Foundation.

Roose-Evans, J. (1989) *Experimental Theatre : From Stanislavsky to Peter Brook*, London: Routledge

Ross, M. (1982) *The Development of Aesthetic Experience*, Oxford: Pergamon Press.

Rostagno, R. (1980) "Voci, Animazione e Teatro Per i Ragazzi", A. Attisani (org.) *Enciclopedia del Teatro del '900*, Milano: Feltrineli, pp. 477-80.

Rousseau, J. (1997) *Emile, ou, de l'Éducation*, Paris: Flammarion.

Rubio, J. (1995) "Creativa: Una Nueva Concépcion y Práctica de la Creatividad a Partir del Caos y Desordenamiento Para Generar Procesos Autónomos de Desarrollo Humano", Tese de Doutoramento, Colômbia: Universidade de Colômbia.

Ruffini, F. (1988) "L'Attore e il Dramma. Saggio Teorico di Antropologia Teatrale", *Teatro e Storia*, Bologna: il Mulino, 2 (5): 177- 247.

Ruffini, F. (1986), "Le Milieu-Scene: Pré-Expression, Energie, Presence", *Anthropologie Théâtrale, L'Énergie de l'Acteur*, Cazillac: Bouffoneries, 2 (15-16) : 33-60.

Ryan, A. (2005) "Connecting Two Research Strategies: A Hybrid Model", *Journal of Writing and Writing Courses*, 9 (1) [Online], disponível em <http://www.textjournal.com.au> (acedido em Abril 2007).

Ryngaert, J. e Sermon J. (2006) *Le Personage Théâtral Contemporain : Décomposition, Recomposition*, Paris: Editions Théâtrales.

Ryngaert, J. (1992) *Introdução à Análise do Teatro*, Porto: Asa.

Ryngaert, J. (1981) *O Jogo Dramático no Meio Escolar*, Coimbra: Centelha.

Salas, J. (1996), *Improvising Real Life: Personal Story in Playback Theatre*, New Paltz, New York: Tusitala.

Salvat, R. (1983) *El Teatro*, Barcelona: Montesinos.

Sandberg, B. (1981) "A Descriptive Scale for Drama", in G. Schattner e R. Courtney (orgs.) *Drama in Therapy, Volume 1: Children*, New York: Drama Book Specialists, pp. 29-53.

Sandmark, T. (2003) "The Situation of Arts Education in North America and Europe", in *Artistic Practices and Techniques From Europe and North America Favouring Social Cohesion and Peace*, UNESCO, pp. 6-10.

Santiago, P. (1985) *De la Expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal*, Madrid: Narcea.

Santino, J. (2008) "Performative Commemoratives, the Personal, and the Public: Spontaneous Shrines, Emergent Ritual", in H. Bial (org.) *The Performance Studies Reader*, London: Routledge, pp. 125-33.

Santos, A. (1977) *Perspectivas Psicopedagógicas*, Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, B. (1994) *Pela Mão de Alice, O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Afrontamento.

Santos, E. (1992) *O Intérprete, o Personagem e o Público, Espaço de Ilusão e Projecção*, Projecto para Curso de Monitores de Dança para a Comunidade (Não publicado).

Santos, E. (1991) *A Relação Actor/ Personagem*, Tese de Licenciatura, Lisboa: ISPA.

Sasportes, J. (1992) *Educação Pela Arte, Pensar o Futuro*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Schattner, G. e Courtney, R. (1981) *Drama in Therapy, Volume 1: Children*, New York: Drama Book Specialists.

Schechner, R. (2006) *Performance Studies: An Introduction*, London: Routledge.

Schechner, R. e Thompson, J. (2004) "Why "Social Theatre"?", *The Drama Review*, 48 (3): 11-6.

Schechner, R. (2002) "Theatre in Times/ Places of Crisis: a Theoretical Perspective", in C. Bernardi e G. Schininà et al (orgs.) *War Theatres and Actions for Peace: Community-Based Dramaturgy and the Conflict Scene*, Milano: Euresis, pp. 155-68.

Schechner, R. (2000) "Prefácio", in I. Watson, *Hacia un Tercer Teatro*, Ciudad Real: Ñaque, pp. 11-21.

Schechner, R. (1995) "Extensions in Time and Space: An Interview With Allan Kaprow", in M. Sanford (org.) *Happenings and Other Acts*, London: Routledge, pp. 221-29.

Schechner, R. (1989) *Between Theatre and Anthropology*, Philadelphia: University of Pennsylvania.

Schechner, R. (1988) *Performance Theory*, London: Routledge.

Schechner, R. (1985) *Restauration du Comportement*, in E. Barba N. Savarese (orgs.) *L'Anatomie de l'Acteur: Un Dictionnaire d'Anthropologie Théâtrale*, Cazilhac: Bouffoneries, 170-176.

Schechter, J. (2003) *Popular Theatre: A Sourcebook*, London: Routledge.

Schininà, G. (2009) "Like Ham in a Temperance Hotel: Healing, Participation and Education in Social Theatre", in S. Jennings (org.) *Dramatherapy and Social Theatre: Necessary Dialogues*, London: Routledge, pp. 37-46.

Schininà, G. (2004a) "Here We Are, Social Theatre and Some Open Questions About Its Developments", 48 (3): 17-31.

Schininà, G. (2004b) "'Far Away, So Close': Psychosocial and Theatre Activities with Serbian Refugees", *The Theatre Drama Review*, 48 (3): 32-49.

Schininà, G. (2004c) "'In Between': Working with Survivors of Trafficking in Transit Situations", *Psychosocial Notebook Series: Psychosocial Support to Groups of Victims Of Human Trafficking in Transit Situations*, (4): 7-18 [Online], disponível em <http://www.forcedmigration.org/psychosocial/papers/WiderPapers/Widerpapers.htm> (acedido em Março 2008)

Schininà, G. (2002a) "Cursed Communities, Rituals of Separation and Communication as Vengeance. A redefinition of Artistic Intervention in War and War-torn Situations. The Kosovo Case, in C. Bernardi e G. Schininà et al (orgs.) *War Theatres and Actions for Peace: Community-Based Dramaturgy and the Conflict Scene*, Milano: Euresis, pp. 101-115.

Schininà G. (2002b) "Community Needs: Arts and the Theatre – A Training Module. Pristina 1 March-31 May 2001", *Psychosocial Notebook Series: Psychosocial and Trauma Response in War-Torn Societies, Supporting Traumatized Communities through Arts and Theatre*, International Organization for Migration (3): 67-104 [Online],

disponível em

<http://www.forcedmigration.org/psychosocial/papers/WiderPapers/Widerpapers.htm>.

(acedido em Março 2008)

- Schutzman, M. e Cohen-Cruz, J. (1994) *Playing Boal, Theatre, Therapy, Activism*, London: Routledge.
- Schutzman, M. e Cohen-Cruz, J. (1994a) "Introduction" in M. Schutzman e J. Cohen-Cruz, (orgs.) *Playing Boal, Theatre, Therapy, Activism*, London: Routledge, pp. 1-16.
- Sclavi, M. (2002) "Learning from Gregory Bateson. Reflections on the Role of Emotions and Humour in Scientific Knowledge and Everyday Life", in C. Bernardi e G. Schininà et al (orgs.) *War Theatres and Actions for Peace: Community-Based Dramaturgy and the Conflict Scene*, Milano: Euresis, pp. 91-100.
- Serôdio, H. (2001) *Questionar Apaixonadamente: o Teatro na Vida de Luís Miguel Cintra*, Lisboa: Cotovia.
- Serôdio, H. (1997) "Teatro e Cidadania: Jorge Silva Melo e o Espectro de Marx", *Vértice*, 81: 19-26.
- Serôdio, H. (1990), *O Teatro e a Interpelação do Real*, Lisboa: Colibri.
- Serrano, G. e Puya, M. (2006) *Que És la Animación Sociocultural, Epistemología y Valores*, Madrid: Nancea.
- Seymour, A. (2009). "Dramatherapy and Social Theatre: A Question of Boundaries", in S. Jennings (org.) *Dramatherapy and Social Theatre: Necessary Dialogues*, London: Routledge, pp. 27-36 .
- Sharp, C. e Dust, K. (1990), *Artists in Schools, a Handbook for Teachers and Artists*, London: Bedford Square Press.
- Shepherd, S. e Wallis, M. (2004) *Drama/Theatre/ Performance*, London: Routledge.
- Silva, A. (2000) *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Silverman, D. (2000) *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*, London: Sage.
- Simón, A. (1997) "O Continente Cúbico do Drama", in M. Visites (org.) *Teoría e Técnica Teatral, Unha Introducción*, Compostela: Laiovento.

- Simonot, M. (1974) *Les Animateurs Socioculturels, Étude d'Une Aspiration a Une Activité Sociale*, Rouen : PUF.
- Singer, M. (1959), *Traditional India: Structure and Change*, Philadelphia: American Folklore Society.
- Skeel, R. (1994) *A Tradição da ISTA*, Londrina: Filo.
- Slade, P. (1981) "Dramatherapy", in G. Schattner , R. Courtney (orgs.) *Drama in Therapy, Volume I: Children*, New York: Drama Book Specialists, pp. 77- 92.
- Slade, P. (1958) *An Introduction to Child Drama*, London: Hodder and Stoughton.
- Somers J. (2010) "Theatre as Communal Work: Intervention in Rural Communities", in T. Prentki. e S. Preston (orgs.) *The Applied Theatre Reader*, London: Routledge, pp. 207-216.
- Solmer, A. (org.) (1999) *Manual de Teatro*, Lisboa: Cadernos Contracena.
- Spolin, V. (2001) *O Jogo Teatral no Livro do Director*, São Paulo: Perspectiva.
- Spolin, V. (2000) *Improvisação Para o Teatro*, São Paulo: Perspectiva.
- Stanislavsky, C. (1989) *A Minha Vida na Arte*, Rio de Janeiro: Civilização.
- Stanislavsky, C. (1983) *La Construction du Personnage*, Paris : Pygmalion.
- Stanislavsky, C. (1979) *A Preparação do Actor*, Lisboa: Arcádia.
- Stephenson, M. e Lanham K., (2007) " Aesthetic Imagination, Civic Imagination, and the Role of the Arts in Community Change and Development", *The International Journal of the Arts in the Society*, 2 (1): 85-91.
- Stobbaerts, G. (2001) *O Corpo e a Expressão Teatral*, Lisboa: Hugin.
- Sutton- Smith, B. (2008) "The Ambiguity of Play: Rhetorics of Fate", in H. Bial (org.) *The Performer Studies Reader*, London: Routledge, pp.152-57.
- Tairov, A. (1974) *Le Théâtre Libéré*, Lausanne: La Cité.
- Tambiah, S. (1985) *Culture, Thought and the Social Action*, Cambridge: Harvard University Press.

- Taussig, M. e Shechner, R. (1994) “Boal in Brazil, France, USA, An Interview With Augusto Boal”, in M. Schutzman e J. Cohen-Cruz (orgs.) *Playing Boal, Theatre, Therapy, Activism*, London: Routledge, pp. 17-32.
- Taussig, M. (1993) *Mimesis and Alterity: A Particular History of the Senses*, London: Routledge.
- Taviani, F. (1986) “L'Énergie de l'Acteur Comme Prémisses”, *Anthropologie Théatrale, L'Énergie de l'Acteur*, Cazillac:Bouffoneries, 2 (15/16) : 23-31.
- Taylor, D. (2008), “Translating Performance”, in H. Bial (org.) *The Performance Studies Reader*, London: Routledge, pp. 381-86.
- Taylor, P. (2003) *Applied Theatre: Creating Transformative Encounters in the Community*, Portsmouth: Heinemann.
- Taylor, P. (2002) “Afterthought: Evaluating Applied Theatre”, *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, Griffith Center for Cultural Research: Griffith University, 1 [Online], disponível em [http://www.griffith.edu.au/data/assets/pdf\\_file/0010/54973/after-thought.pdf](http://www.griffith.edu.au/data/assets/pdf_file/0010/54973/after-thought.pdf) (acedido em Dezembro 2006)
- Tedlock, B. (2005) “The Observation of Participation and the Emergence of Public Ethnography”, in N. Denzin, Y. Lincoln (orgs.) *Qualitative Research*, London: Sage, pp. 467-81.
- Teixeira, T. (2007) “Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal”, Tese de Doutoramento, Barcelona: Universidade Autònoma de Barcelona.
- Thompson, J. (2009) *Performance Affects: Applied Theatre and the End of Effect*, New York: Palgrave.
- Thompson, J. (2008) *Applied Theatre, Bewilderment and Beyond*, Bern: Peter Lang.
- Thompson, J. (2006) “Performance of Pain, Performance of Beauty”, *Research in Drama Education*, 11 (1): 47-57.
- Thompson, J. (2004) “An Archaeology of Theatre in War”, *The Theatre Drama Review*, 48 (3): 32-49.

- Thompson, J. (2002) “Becoming Ethical: Sri Lanka, Theatre and War”, in C. Bernardi e G. Schininà et al (eds), *War Theatres and Actions for Peace: Community-Based Dramaturgy and the Conflict Scene*, Milano: Euresis, pp. 59-67.
- Torres, A. (1980) *Leitura Crítica de Paulo Freire*, São Paulo: Loyola.
- Touzoul, M. e Tephany J. (1972) *Jean Vilar, Mot Pour Mot*, Paris : Stock.
- Trilla, J. (2004) *Animação Sociocultural: Teorias, Programas e Âmbitos*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Tufnell, M. e Crickmay, C. (2006) *Body, Space, Image: Notes Towards Improvisation and Performance*, Hampshire: Dance Books.
- Tully, J. (2004) “Recognition and Dialogue: The Emergence of a New Field”, *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 7(3): 84-106.
- Turner, C. e Behrnt, S. (2008) *Dramaturgy of Performance*, New York: Palgrave.
- Turner, V. (1982) *From Ritual to Theatre*, New York: PAJ.
- Turner, V. (1974) *Drama, Fields and Metaphors*, Ithaca: Cornell University Press.
- Turner, V. (1969) *The Ritual Process*, London: Routledge.
- Úcar, X. (2000) “A Animación Teatral: Concepto, Situación Actual e Perspectivas”, in M. Vieites (org.) *Animación Teatral Teorías, Experiencias, Materiais*, Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega de Música e Artes Escénicas.
- Valente, L. (2009a) “Dramaterapia e Saúde Psicológica: Contributos numa Educação para a Saúde, II Congresso Nacional de Educação Para a Saúde: Teorias, Modelos e Práticas”, Évora: CIEP, Universidade de Évora (Comunicação).
- Valente, L. (2009b) “Teatro Emancipatório e Investigação-Ação Participante”, *Itinerários*, 2ª série, nº9: 25-35.
- Valente, L. (2009c) “Social Theatre: An Integration of Education and Theatre Arts”, in S. Jennings (org.) *Dramatherapy and Social Theatre, Necessary Dialogues*, London: Routledge, pp. 157-165.
- Valente, L. (2005a) “Teatro e Comunidade na Construção de Uma Cidadania Inclusiva”, *Revuê*, Universidade de Évora, 4 (2).

Valente, L. (2005b) “Alémgrades, Um Projecto na Prisão de Évora”, *Revuê*, Universidade de Évora, 2 (4).

Valente, L. (2005c) “As Expressões Artísticas na Educação como Processo Pré-Terapeutico”, *Itinerários*, 1 (2): 109-114.

Valente, L., Bezelga, I. e Chafirovitch, C.(2003), “Para Onde Vai a Educação pela Arte? Contributos para uma Cultura Artística”, *Actas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Évora: SPCE (Artigo não publicado).

Valente, L. (2001) “Dorothy Heathcote: Aprender Através do Drama”, in T. Santos e S. Pereira (orgs.) *Leonor da Fonseca Pimentel – a Portuguesa de Nápoles (1752-1799)*, Lisboa: Livros Horizonte.

Valente, L. (2000) “Da Educação Pela Arte às Expressões Artísticas Integradas: Contributos de uma Formação Holística de Professores” in C. Cabral (orgs.) *Estudos de Homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*, Lisboa: Livros Horizonte.

Valente, L. (1999) “Formação e Transformação: Perspectivas de Uma “Educação Para o Ser” Através das Expressões Artísticas”, *Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Aveiro: SPCE.

Valente, L. e Fontana D. (1997a) “Assessing Client Progress in Dramatherapy”, in S. Jennings (org.) *Dramatherapy and Practice 3*, London: Routledge, pp. 17-30.

Valente, L. (1997b) “Lugar da Investigação nos Estudos Teatrais”, *Adágio*, 2 (19): 18-20.

Valente, L. (1995) “Dramaterapia: Aspectos Relevantes na Formação de Professores e Educadores”, *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, 2: 401-411

Valente, L. e Fontana D. (1994) “Drama Therapists and Client: an Examination of Good Practice and Outcomes”, *The Arts in Psychotherapy*, 21: 3-10.

Valente, L. e Fontana D. (1992) “Research into Dramatherapy Theory and Practice: Some Implications for Training”, in H. Payne (org.) *One River, Many Currents: Handbook of Inquiry in the Arts Therapies*, London: Jessica Kingsley, pp. 56-67.

Valente, L. (1991a) “Therapeutic Drama and Psychological Health: An Examination of Theory and Practice in Dramatherapy”, Tese de Doutoramento, Cardiff: University of Cardiff.

Valente, L. e Fontana D. (1991b) “Dramatherapy and Psychological Change”, in G. Wilson *Psychology and the Performing Arts*, Amsterdam: Swets ans Zeitlinger, pp. 251-60.

Van Erven, E. (2001) *Community Theatre, Global Perspectives*, London: Routledge.

Van Gennep, A. (1960) *The Rites of Passage*, Chicago III: Chicago University Press.

Vasques, E. (2010) *Para a História da Encenação em Portugal*, Lisboa: Sá da Costa.

Vasques, E. ( 1998) *Nove Considerações em Torno do Teatro em Portugal nos Anos 90*, Lisboa: Ministério da Cultura.

Veneziano, N. (2002) *A Cena de Dario Fo, O Exercício da Imaginação*, São Paulo: Códex.

Ventosa, V. (2006) “De la Animación Sociocultural a la Animación Teatral”, in J. Caride e M. Vieites (orgs.) *De la Educación Social a la Animación Teatral*, Gijón: Trea, pp. 99-118.

Ventosa, V. (2000) “Teatro, Cultura e Animación”, in M. Vieites (org.) *Animación Teatral: Teorías, Experiencias, Materiais*, Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega de Música e Artes Escénicas, pp. 133-146.

Vieites, M. (org.) (2000a), *Animación Teatral : Teorías, Experiencias, Materiais*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.

Vieites, M. (2000b) “Fontes, Finalidades, Tipoloxías e Obxectivos en Animación Teatral”, in M. Vieites (org.) (2000a) *Animación Teatral : Teorías, Experiencias, Materiais*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, pp. 147-199.

Vieites, M. (2000c) “Teatro y Educación Social: Perspectiva Histórica”, in M. Vieites (org.) *Animación Teatral: Teorías, Experiencias, Materiais*, Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, pp. 49-98.

Vieites, M. (2000d) “Teorías y Teoría de la Animación Teatral”, in M. Vieites (org.) *Animación Teatral: Teorías, Experiencias, Materiais*, Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, pp. 153-204.

Vieites, M. (2000e) “Crear un Obradoiro Teatral, Guía de Primeiros Auxílios”, in M. Vieites (org.) *Animación Teatral : Teorías, Experiencias, Materiais*, Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, pp. 477-540.

Vincent, H. (1991) "Le Théâtre Amateur, sa Place, sa Fonction Sociale", *Cahiers Théâtre/Éducation*, Actes Sud, 3 : 57-71.

Vio, K. (1996) *Explorando el Match de Improvisación*, Ciudad Real: Ñaque.

Volli, U. (1985) "Techniques du Corps", in E. Barba N. Savarese (orgs.) *L'Anatomie de l'Acteur: Un Dictionnaire d'Anthropologie Théâtrale*, Cazilhac : Bouffoneries, pp. 113-123.

Voltz, P. (2004) "Le Classi Culturali Artistiche dei «Théâtrales». Riflessioni sulla Pedagogia delle Arti", in G. Cuminetti e Anna Teataverde (orgs.) *Percorsi Drammaturgici e Teatrali, Atti del Convegno in Ricordo di Benvenuto Cuminetti*, Bergamo: Sestante.

Voltz, P. (1991) "Théâtre et Education : l'Enjeu Formateur", *Cahiers Théâtre/Éducation*, Actes Sud, 3: 99-119.

Watson, I. (2002) *Negotiating Cultures: Eugenio Barba and the Intercultural Debate*, Manchester: Manchester University Press.

Watson, I. (2001) *Performer Training: Developments Across Cultures*, Australia: Harwood Academic Publishers.

Watson, I. (2000), *Hacia un Tercer Teatro*. Ciudad Real: Ñaque.

Way, B. (1967) *Development Through Drama*, London: Longman.

Wilkinson, S. e Kitzinger C. (2010) "Representing the Other", in T. Prentki. e S. Preston (orgs.) *The Applied Theatre Reader*, London: Routledge, pp. 86-93.

Willis, P. (2000) *The Ethnographic Imagination*, Cambridge: Polity.

Winnicott, D. (1975) *O Brincar e a Realidade*, Rio de Janeiro: Imago.

Winnicott, D. (1951) *Objectos Transicionais e Fenómenos Transicionais*, Rio de Janeiro: Imago.

Witkin, R. (1974) *The Intelligence of Feeling*, London: Heinemann.

Wolford L. e Schechner R. (orgs.) (1997) *The Grotowsky Sourcebook*, London: Routledge.

Wood, D. e Grant, J. (1997) *Theatre for Children, a Guide to Writing, Adapting, Directing and Acting*, London: Faber& Faber.

Zarrilli, P. (org.) (2002) *Acting (Re)considered: A Theoretical and Practical Guide*, London: Routledge.

Zarrilli, P. (1988) "For Whom is the "Invisible" Not Visible? Reflections on Representation in the Work of Eugenio Barba", *The Drama Review*, 32 (1): 95-106.

Zurbach, C. (2002) *Tradução e Prática do Teatro em Portugal entre 1975 e 1988*, Lisboa: Colibri

Zurbach C. (2002) *Teatro de Marionetas, Tradição e Modernidade*, Évora: Casa do Sul.

# ANEXOS

---

## ANEXO A

### Diário de Campo “Caleidoscópio”

#### Introdução

Esta é a segunda iniciativa que se desenvolve com este grupo, na disciplina de Área de Projecto, com o professor Armando. O tema proposto é a Cidadania e os Direitos Humanos, que foi desde logo bem aceite pelo professor.

Ao grupo que já tinha colaborado no projecto anterior fiz a apresentação desta proposta, no sentido de irmos um pouco mais longe no que respeita ao “fazer” teatral. A apresentação do projecto foi realizada ainda antes do término das aulas do período passado (1º período) e pouco após a performance “sexualidades”; a adesão foi total, ou seja, mantém-se exactamente o mesmo grupo que anteriormente, o que em termos de coesão do colectivo e de caminho percorrido é vantajoso.

#### 1ª sessão

Tónica: Regresso à dinâmica das sessões; Avaliação elementar do projecto anterior; recolha de propostas para o projecto actual; contrato.

Curta avaliação do “Amizades Coloridas”

Apresentação do novo projecto “Caleidoscópio”

Contrato

- Tema: “Materiais” com que é feito o projecto.
- Indutores.
- Formatos e linguagens.
- Públicos.



- Compromisso de cada um.
- Tarefas a desenvolver.

#### **Aquecimento** (música Joe Satriani)

- Ocupação do espaço, ocupando o espaço vazio
- Congela a uma palma.
- saltar à palavra “Já”.

#### **Actividade**

- Pirâmide das cadeiras.
- Obj: Concentração, escuta, construção em grupo.
- Cadeiras com polícias e ladrões.
- Obj: Concentração, alerta.
- Os Clãs.
- Obj: Sintonia no movimento, exploração de som e movimento.
- Material de inspiração.

A Lola já anteriormente estava bastante curiosa como seria o desenvolvimento deste novo projecto. Esta sessão tinha como objectivo avaliarmos um pouco o trabalho realizado anteriormente no “Amizade Coloridas” e fazer um levantamento de expectativas quanto ao “Caleidoscópico”, mas queria dar o cunho como algo centrado na acção e não apenas na reflexão.

A certa altura da avaliação entrou o professor Armando que acompanhou a sessão até ao fim. A sua presença (Armando) quando está longos dias sem vir provoca alguma timidez; teremos de falar sobre a regularidade com que vem de forma favorecer a entrega e à vontade do grupo. Interessante é notar o quanto o seu papel (de professor) no grupo vai mudando e se torna mais flexível, sem por isso perder o respeito que lhe é devido.

No que apontaram (incluindo a avaliação discreta do Armando) o que mais lhes agradou surgiu um total consenso quanto à vinda à Corte Nova da Preguiça e a aventura com a passagem de um cavalo branco a altas horas da noite, que julgaram ser um fantasma. Como é hábito não foram muito pródigos a emitir opiniões ficando-se pelo “Foi giro”, “Foi

diferente”, “Gostámos muito”, sem aprofundar os porquês. Após alguma insistência minha chegaram à conclusão de que o de maior destaque foi:

- A apresentação ao público.
- Ganhar-se algo em cada uma das sessões (em termos técnicos e criativos).
- Perceber quando é a vez de interpelar a acção.
- O não ter sido à base de textos e não ter de memorizar.
- O ter gostado do resultado final que apresentaram.

Como dificuldades identificaram:

- No início, o elaborar de uma estátua de acordo com o tema do desenho.
- Começar do “nada” (sendo o nada o não terem um texto e apenas um tema e imagens), sendo que identificaram que as ideias começavam a surgir desde o momento em que iniciavam o movimento.

Como melhorias:

- As entrevistas que marcam o final da performance serem realizadas com base em diferentes finais pré estabelecidos e não apenas a partir de um final ou dos temas que decorriam da performance.

No entanto estavam sobretudo interessados no “E como vai ser o próximo?”; claro que eu trazia um conjunto de textos e imagens que pudessem desembocar em propostas concretas. Acharam todo o material interessante mas não avançaram com nenhuma ideia.

Como a sessão já ia longa decidimos interromper, dar algum tempo para o amadurecimento de ideias e iniciar a sessão prática. Achei importante incidir em alguma concentração que foi bastante conseguida no jogo da “Pirâmide com Cadeiras”.

No “Cadeiras com Polícias e Ladrões” rapidamente inventaram e aproveitaram manobras de diversão variadas (diálogos, outros focos de atenção, risos, etc.) sem se desviarem do objectivo principal do exercício. O contacto do olhar não explícito inicialmente foi difícil mas rapidamente evoluíram. Este é um bom exercício exemplificativo do tipo de relação “viva” que se quer em palco bem como da noção de “dois focos em simultâneo”. No entanto no final a dispersão aumentou o que influenciou o jogo seguinte.

No “Os Clãs”, o início demorou muito interrompido com risotas ou com a impressão de “fazerem figuras infantis”; quando a Mea foi a líder não conseguia produzir sons; a sua falta de à vontade provocou risos da parte de todo o que, não fosse o ter prejudicado a execução, foi uma alternativa saudável para não se sentir frustrada. Passei então eu e o

Miguel a líderes, para exemplificar e aí já conseguimos melhores resultados que implicaram o grupo, o coro e a voz.

Ficaram de trazer propostas para o projecto na sessão seguinte.

Noções implícitas nos exercícios:

- Dois focos em simultâneo.
- Manter a energia e a relação com o outro sem prejudicar a acção principal.

## 2ª sessão

15/1/2009

Presenças: Vera, Ana, Lola, Isa, Linda, Mea, Sim, Cató, Zé.

Faltas: Xana, Sara.

- Continuação da estipulação do contrato:
- Discussão de propostas de formatos de apresentação.
- Levantamento de práticas culturais significativas.
- Divisão de tarefas.
- Conhecimento do interesse que suscita serem colaboradores num projecto de

investigação de Teatro Social.

### Como foi?

A sessão ficou reduzida a 45m já que os alunos tiveram de preencher um inquérito que deveria ter lugar na disciplina de Área de Projecto.

Achei que dada a falta de tempo seria preferível chegar a alguma conclusão quanto ao conteúdo do Contrato e ao formato de apresentação e recolher as propostas de todos. Ninguém tinha nenhuma proposta de montagem, o que demonstra:

- Por um lado algum desinteresse, senão pela actividade pelo menos pelo facto de terem um projecto em mãos que podem desenvolver nos seus moldes e decidir o que fazer e como. A atitude que acompanha este desinteresse é compensada por uma total abertura a qualquer proposta.

- Por outro por não terem conhecimento das várias potencialidades de um projecto desta natureza.

- Por outro porque preferem remeter-se para uma posição passiva.

Tentei então que especificassem qual o formato que gostariam que tivesse a criação.

Depois de alguma insistência a Mea avançou com a teatralização de um texto dramática,

com personagens e falas. Alertei para as dificuldades de memorização de texto e para o facto de que desde que assumissem esse compromisso teriam de o levar até ao fim. Perguntaram-me então qual era a minha proposta; avancei com a desconstrução do texto de "A Bela Adormecida" do livro "Contos Politicamente Correctos" de James Xana Garner com o conto "A pessoa adormecida de atractividade superior à média". Numa primeira fase faríamos a abordagem através de uma dramatização em três géneros diferentes: musical, com sotaque e atitudes alentejanas (a Mea de imediato disse que queria ficar nesse grupo) e em cinema mudo. Num primeiro momento a selecção da cena e do personagem a interpretar seria livre, sendo que os personagens podiam ser os mesmos e interpretados por elementos diferentes. Sugerir sair da sala para que pudessem decidir à vontade, e comuniquei-lhes que interpretava aqueles silêncios pela falta de à vontade de emitirem opiniões na minha presença. Convidaram-me a ficar dizendo que o silêncio não tinha nada a ver com a minha presença.

Gerou-se então uma discussão, com intervenções curtas mas mais participada.

Ficaram interessados sendo que sugeriram algumas modificações em relação ao modelo anterior: que fosse a mesma pessoa a assumir a mesma personagem do princípio ao fim, sem passagem de uma para outra em estátua; que poderiam ser várias pessoas a assumir o mesmo personagem mesmo que em cenas diferentes; que gostariam que fosse menos improvisado; a discussão surgiu da parte de todos com especial destaque para o pontapé de saída da Mea (nunca até aqui tinha acontecido tomar a iniciativa) e também com alguns comentários por parte de pessoas que normalmente se remetem para o silêncio, como a Ninhas e a Lola. Sem comentários ficaram o Cató (que ostensivamente preferia não assumir nenhuma escolha), o Zé (semelhante ao Cató) e a Linda.

Quando as outras colegas se mostraram interessadas na minha proposta de imediato a Mea também alinhou. Todo este processo de tentativa de emitir opiniões levou algum tempo.

De forma a integrar situações e acções que sejam significativas e motivadoras perguntei acerca de que tipo de práticas culturais, de festa, lazer ou outras mais gostavam, que mais os divertia. Mais uma vez foi difícil verbalizarem mas ao fim de um tempo de insistência saíram daquelas mais abrangentes (cinema, teatro) e particularizaram: o Festival do Sudoeste (sendo que alguns elementos nunca entraram no recinto), a discoteca e dança, as Tunas, algumas bandas de música, os bailes locais, os Santos Populares com os mastros, os carros de Carnaval, o desfile na Zambujeira, o Enterro (Carnaval) em S Luís e Milfontes, a Faceco de S Teotónio, as Faces de Sabóia (que por pouco não entravam por timidez de quem lançou já que não tem a mesma dimensão de outras iniciativas do género).

Finalmente falei-lhes em como este projecto se enquadrava no meu Doutoramento pedindo a sua autorização para serem filmados já que no processo anterior dois elementos tinham comunicado o quanto se sentiam incomodados com isso (Linda e Ana). De imediato as duas disseram que já haviam ultrapassado esse mal-estar e que em nada as incomodava o serem filmadas. Senti que ficaram um pouco surpresos com a questão do Doutoramento e fizeram algumas perguntas sobre o que era, sobretudo Sim, mas era evidente que o interesse era geral, até o Cató e Zé acordaram! Expliquei também, ainda que resumidamente, que estava centrado em teatro social (ninguém me perguntou o que era e ainda bem!) e que implicaria um inquérito final a todos, ao que se dispuseram, sendo que alguns “até gostam de responder a essas perguntas”.

Achei que o ambiente geral da sessão foi muito afável e receptivo. Achei que estavam medianamente motivados, ou seja, não ao ponto de trazerem propostas mas de “alinhar” nas que se seguirem. A qualidade dessa cooperação também é um factor a ter em conta, já que por vezes a dispersão é muita, o não sentirem necessidade de virem vestidos de forma apropriada, ou da diversão entre o grupo se sobrepor aos objectivos dos exercícios: o que são estas sessões ainda não está bem claro.

Fiz a distribuição dos textos. Não tive tempo para terminar outras alíneas do Contrato.

### **Falta**

- Integrar um nível de concentração e de acesso à experimentação do corpo não quotidiano. O relaxamento e a cinesfera podem ser uma passagem.

- Mergulhar numa outra disponibilidade e entrega no laboratório.

### **Possibilidades**

- Que o termo “Estar divertido” seja associado ao termo “Estar acordado” (que releva das perguntas ao que os “fazia mexer” em actividades que implicassem a sua cultura) e que por sua vez se associe ao conteúdo do conto.

- O potencial da utilização deste conto como ponto de partida surge para além do humor que contém, de à partida terem um exemplo de desconstrução de um discurso que é aquele que prevalece e a construção de um novo com um sentido completamente diferente. Este sentido actualiza-se e está mais próximo de todos.

- O *empowerment* não estar apenas no conteúdo apresentado como mensagem, mas sobretudo na atitude do grupo no seu desejo de experimentação de algo novo, ou de mudança. Como por exemplo, o querer experimentar novas formas de criar algo de novo e o comunicar com a comunidade escolar é um acto de cidadania? O que diferencia esse acto como sendo de “Cidadania” ou ser “Gratuito”? O que diferencia entre ser apenas como algo voltado para si próprio ou algo que está voltado para fora? Não pode ser simplesmente fazer teatro? Mas será que fazer teatro é simplesmente isso, tão aparentemente vazio?).

- *Brain storming* de palavras/ verbos contidos no conto e que tenham a ver com alguns sentimentos actuais do grupo: ex: um adormecimento geral (ou não?).

- Num segundo momento associar as cenas às qualidades de estar em palco.

- Valorizar o assumirem os sentimentos que surgem entre eles em cena, que não se sobrepõem ao continuar da acção: não os ignorar nem os reprimir antes canalizá-los de alguma forma para a acção; aí reside a possibilidade de uma relação particular que só surge na situação performativa, da presença particular de cada um com reacções muito próprias, de a acalantar e encorajar e que isso seja visível pelo público e aceite como fazendo parte de um código teatral e uma dramaturgia própria.

- Canalizar a apresentação para círculos não habituais como a Assembleia Municipal.

### **Conclusões**

- Penso que a atitude passiva tem algo a ver com uma atitude de grupo que se instalou entre todos e que é necessário romper. Essa atitude no que refere à verbalização é ainda mais forte entre os dois rapazes.

- Foi gratificante o interesse por algo criativo, independentemente de se conhecer o resultado, por oposição a um texto escrito e com “segurança”.

- O termo cultural está mais associado a actividades como concertos, teatro e cinema; ficou claro que actividades locais de índole popular e comunitária “também” se incluem no grupo da cultura. Não chegámos a outro tipo de cultura relacionado com actividades mais orientadas para jovens e que de alguma forma não têm o consenso social (encontros informais, pequenas iniciativas, etc.)

- Nem todos captaram o “espírito” do laboratório, estando ainda muito focalizado na diversão e convívio que por vezes se sobrepõe ao progresso das sessões.

Presenças: Zé, Sim, Cató, Xana, Mea, Isa, Linda, Ana, Lola, Sara.

Ausente: Vera.

Tónica: espírito de grupo dentro do estético (sensações); Ficção: Desconstrução criativa; “Novos olhares, Histórias novas”.

### Aquecimento

- Do corpo por segmentos, com música a utilizar no grupo da dramatização musical: partes menos utilizadas do corpo, cruzamento entre as diferentes partes, paragens.

### Actividade

- Relembrar conto original; Leitura do conto.

- Distribuição imagens Quino.

- Divisão por grupos e escolha da cena a dramatizar num género pré-definido:

Escolha do género:

- Musical/ canção com movimento de grupo; Indutores: *YouTube* (FumáKi Toma 1 Chá; quadrado; Chimarron); Possibilidades: fazer uma entrevista e adaptar uma música.

- Filme mudo; Indutores: fundo sonoro e narrador de legendas.

- Sotaque e Modos Alentejanos”. Indutores: adereços.

Transversal: escolha de personagens e objectos.

(2º momento numa futura ocasião: Escolha entre fisicalização/ intensificar/ entradas e saídas. Filtrar objectivo e verbo da acção; metáfora da cena; )

Porquê?

Já percebi que: querem ter algo a que se agarrar, bóias de salvação, terreno seguro, exemplos, partir de propostas abrangentes assusta numa primeira abordagem.

À maneira de Dan Olsen resolvi levar dois exemplos de desconstrução sobre os quais se poderiam apoiar: “Fuma Aki, Toma 1 Chá” (sobre drogas leves), “Quadrado”, Conto recriado. Quatro canas a serem utilizadas como objectos indutores no “Quadro com Sotaque e Modos Alentejanos”.

### Como foi?

Arrumar a sala, dispor todos para o início; está frio, vão chegando; vão falando, boa disposição.

(O pressionar de que fala Michael) O aquecimento foi estranho, com um grau de dificuldade intencional; imposição de pausas; risos, estranheza que bloqueia, envergonha; exemplifiquei quando achavam demasiado difícil: “É só fazer em pequeno e todos conseguem se quiserem”. A libertação de uma estrutura imposta de movimento no final do exercício, espero tenha trazido mais sensações ao corpo nessa liberdade, mais à vontade. Quando perguntei se sabiam porque era positivo entregarem-se aquelas “figuras infantis” a resposta veio muito clara: para termos um outro contacto com o corpo e poder fazer o que vem a seguir (Isa).

O jogo da construção da pirâmide das cadeiras correu mais sereno, mas ainda precipitado. Surpreendente a Sara. O grupo esforçou-se por se conter, por controlar a vontade de comentar, usar a palavra diante da vitória da Sara durante o jogo: a reacção foi as palmas espontâneas; foi fantástico como conseguiu coordenar um movimento tão certo no meio do descontrolo que a caracteriza. Avançaram naturalmente quando era preciso ajudar; com a Sara surgiu alguma hesitação, até eu: não percebi os limites de quando essa ajuda poderá ser mal interpretada como sinal de piedade que a Sara recusa.

Iniciámos a leitura do conto. Ninguém tinha os quatro textos que pedi para lerem da última vez, “Quem tem? Quem tem?”, afinal a Ninhas tinha só que não estavam completos. Afinal estavam completos, mas nem se deram ao trabalho de olhar. A Mea foi a única que leu o pouco que lhe foi dado. Que desinteresse. Contagia.

De notar que hoje a Sara já veio e a Vera (em quem ela se apoia) não apareceu. A presença da Sara acorda atitudes de grupo pouco bonitas; parece-me que há um “*parti pris*” de grupo em relação a ela. Como desfazer? Quando consegui retirar a posição instável da cadeira sem desfazer a pirâmide teve direito a palmas: o movimento foi rápido e surpreendente, para todos. (Característica sua a usar em cena? Os repentes do corpo em incontrolado controlado?). Era a única que se lembrava de detalhes da história da “Bela Adormecida”, os outros na maior parte confundiam misturavam vários contos; gostou de ser o centro, mas a turma não lhe dava a atenção que queria; terei de saber se os ataques de riso que se geraram teve a ver com ela; a Sim, normalmente tão interessada e envolvida, estava com uma atitude de repudia: “O quê? Não percebo o que está a dizer”; a impaciência em vez da compreensão; a Sara trocou de par e veio mais para junto de mim;

A Xana, de origem alemã, residente em Portugal e a estudar em Odemira há vários anos, é bem acolhida por todos apesar de se diferenciar do grupo nas suas atitudes,

experiência e valores; é muito receptiva, colaboradora e nada conflituosa. No Conselho é identificada com as comunidades "alternativas".

Os comentários iam surgindo ao longo do conto e apesar de caótico, o ambiente foi mais participativo. Já não falta tudo, preferível à última sessão. No entanto, não quero deixar que a necessidade de levantar velas, se sobreponha ou manipule o que nos propomos descobrir; encontrar esse alçar de velas dentro do caos do que há para fazer. Evitar que dispersem com comentários ou atitudes parasitas como acontece durante a leitura, ou pequenos segredos, ou ataques de riso ou simplesmente ausências.

Finalmente quando todos estavam lembrados do conto, no meio de muita interrupção, passámos à leitura; dificuldades de leitura!!! Enquanto se lia o conto em conjunto não sei se apreenderam todas a subtilidades, mas reagiram ao humor de maneira alegre e fácil.

Hora de partir. Cheguei a metade do que queria fazer.

Conversa com Sara onde ela gostava de ter o personagem da Princesa (que atravessa toda a apresentação, com texto; falei-lhe das suas limitações e como naquele contexto iria comprometer o sucesso da sua comunicação com o público e a compreensão do espectáculo; quis então a Bruxa Má, mesmo assim texto, quando sabe que tem dificuldades. Queria então ser o cavalo do príncipe (risos!). Vamos pensar, eventualmente integram-se mais personagens para que a Sara apareça no seu potencial/ limitação. Sugerir (à Sara) que jogássemos com o que é dela, no seu potencial e nas suas limitações, no som “grito” que faz bem, não na palavra que atrapalha; ou no movimento descontrolado repentino que há-de ter também um lugar. Na possibilidade de fazer entrar a cadeira em cena. Não disse mas outro factor que me impede de lhe permitir fazer Bruxa Má são as associações a que dá azo, a leitura pejorativa que pode encerrar. Não fosse essa leitura, seria o ideal.

Na próxima sessão Sim e Zé vão estar ausentes; avisaram-me e achei atencioso.

Marcámos encontros à 3ª feira no 3 em Pipa: manobra de motivação.

#### **Os ainda não contagiados pelo sono**

- Xana, Vera, Mea (enriqueceu o patamar), Sara

#### **Os às vezes contagiados**

- Zé, Cató, Isa, Ana, Sim (enfraqueceu o patamar).

#### **Os que gostariam de deixar de estar contagiados**

- Ninhas (enriqueceu o patamar), Linda.

#### **Os portadores de vírus**

- Lola, Linda.

O grupo une-se diante da recusa à Sara. Nisso estão todos de acordo.

#### **Curtas**

- Fazer o guião com bolsas de ar para preencherem com dramatizações com direcções definidas: manobra de motivação;

- Definitivamente o potencial de estímulo em “criar” é muito inferior ao potencial de estímulo em lançar algo de concreto sobre o qual agir também concretamente (se assim não for provoca no grupo resistência, medo, sono); vamos a isso: talvez a vontade de serem autores das suas criações venha a seguir.

- Cadáver Esquisito. “Papalagui”. Carta dos Direitos Humanos.

#### **Falta**

- Trazer objectos e adereços.

- Ir projectando imagens que revertam para a ligação do conto à Cidadania e Direitos Humanos; “Onde está essa ligação no conto?”, terei de ser eu a avançar com várias respostas do género teste Americano de respostas alternativas?

- Metáforas: muralha, quadrado, ilha; sono, dormir para o mundo; espelho com outra imagem: vemos no outro aquilo queremos que ele tenha e não aquilo que ele é. Imagens Quino.

- Temas: depositar as esperanças/ ideias de vida sobretudo em terceiros em vez de partir de si próprio (casamento, príncipe perfeito);

- Para a próxima: escolher cenas onde os diferentes formatos serão explorados; definir esses formatos.

- Substituir as “escolhas” por propostas minhas, até ver.

#### **4ª sessão**

**(5ªfeira) 22/1/09**

Presenças: Zé, Sim, Xana, Mea, Isa, Linda, Ana, Lola, Vera.

Ausente: Sara, Cató.

Tónica: Espírito de grupo dentro do estético (sensações); Desconstrução criativa; “Novos Olhares, Histórias Novas”.

Recolha do nome dos elementos que integram cada grupo de géneros performativo.

### Aquecimento

- Do corpo por segmentos, com música a utilizar no grupo da dramatização musical.
- Ocupação do espaço e pára a um número em estátua.
  - Em diferentes ritmos.
  - Com intensificação e diagonais.
  - Com a associação de ideias a partir da estátua, entre grupos.

### Actividade

Atribuição e exploração da cena a cada um dos géneros.

- Musical/ canção com movimento de grupo; Indutores: *YouTube* (FumáKi Toma 1 Chá; quadrado; Chimarron); Possibilidades: fazer uma entrevista e adaptar uma música.
  - Filme mudo; Indutores: fundo sonoro e narrador de legendas.
  - Sotaque e Modos Alentejanos”. Indutores: adereços.

### Final

- Avaliação.

Cenas

- Fadas e Bruxas Alentejanas: feitiços pag. 79/ 81
- Filme Mudo: pedido de casamento Rosamunda/ Príncipe pag. 87/88.
- Texto Ritmado (música/ movimento): exploração do castelo e entalar dedo na roca pag. 82.

### Como foi?

A impaciência de ter estado à espera (já que a generalidade chegou com 15m de atraso) adicionou-se à lembrança de algum desmazelo na última sessão. O início foi tenso com

chamada de atenção para virem preparados na forma de vestir para a sessão e explicando o porquê: a transição de um mundo exterior para a concentração do que ali se passaria.

O actor-motor Zé Luís também esteve presente pela primeira vez, sobretudo recolhendo imagens.

O professor Armando esteve presente uma parte; interessou-se bastante pela banda desenhada sobre os “Direitos Humanos” que virão a servir de propulsores à discussão.

Mea entregou-me a lista dos grupos, feita ali naquele momento. Os subgrupos ficaram assim organizados:

Música/ Movimento: Isa, Lola, Xana.

Feiticeiras Alentejanas: Sim, Mea.

Cinema Mudo: Zé, Ana, Linda, Vera.

Expliquei então qual o momento do conto estava destinado a cada grupo; sucintamente que indutores estavam previstos e que tipo de percurso era pedido. Assim, na música a transformação de uma entrevista em música ritmada com o *YouTube* “Tapa na Pantera”, na cena da princesa a “entalar-se” no fuso; nas Feiticeiras Alentejanas encontrarem formas de falar e posturas que correspondessem a um grupo de fadas na cena dos feitiços no nascimento da princesa; no cinema mudo, as estátuas (já realizadas várias vezes no projecto anterior) e frases simples que correspondessem à acção a serem ditas pelas narradoras no momento em que a princesa quer convencer o príncipe a casar com ela. Propositadamente não quis entrar numa análise mais detalhada dos objectivos ou motivos que movem os personagens nas acções com receio de tornar a proposta demasiado direccionada ou provocar desinteresse; pretendia sobretudo acção criativa.

Indiquei um actor motor para cada subgrupo: Miguel/ Música; Fernando/ Alentejanas; Eu/ Cinema Mudo bem como “eu em todos” sempre que necessário!!!

Rapidamente a tensão se evaporou. Alterei boa parte da sessão pelo avançado da hora e o aquecimento limitou-se a pancadinhas por todo o corpo, tendo em atenção a visão periférica e por fim a pares pancadinhas/ massagens nas costas. Foi nesse momento que apareceu o Armando.

Logo de seguida passámos à acção, que preferi chamar de dramatização em diferentes géneros.

O texto de ponto de partida à desconstrução com o grupo que coordenei resumia-se a cinco linhas que podiam ter inúmeras variantes; para começar sugeri que criassem três ou

quatro estátuas que correspondessem ao momento de implorar e à sequência de acções/emoções; insisti para que se entre ajudassem, já que quem ia ser “massa” da estátua, a Vera e o Zé, estavam com dificuldades em encontrar uma postura enquanto os outros dois elementos se limitavam a olhar. Não foi fácil. Finalmente decidiram-se por “Desespero, pedido intenso”, “Indiferença, fingir-se difícil”, “Mágoa, dependência e choro” e “Agressividade, brusquidão forçando ao beijo”, sendo que a iniciativa é da Princesa.

O meu grupo do “Cinema-Mudo” estava um tanto bloqueado, como se nunca tivessem elaborado estátuas, não ousavam “inventar” com base no texto. “Mas que sequencia? Mas que reacção?”. Talvez a terminologia que utilizei ainda estivesse desajustada, mas é francamente difícil encontrar uma mais simplificada; no final entendi que a memória que tinha dos filmes mudos não estava assim tão presente quanto deixaram transparecer inicialmente. Mas desde que, sempre remetendo para o trabalho realizado no projecto anterior e dando referencias concretas, pedi que a construção das frases correspondesse às estátuas que pontuavam a acção, aí fez-se luz! Começaram a jogar com as palavras, a entrar num tom cómico de narração e espontaneamente as três ou quatro estátuas fluíam, diluíam-se e construíam-se em paralelo com as frases. Já no final, tudo ficou bem mais claro quando sintetizei que o que constituía a génese das estátuas era a Acção/ reacção, seguido de exemplificação prática entre mim e o Zé.

O outro subgrupo das “Feiticeiras Alentejanas” teve um primeiro momento em que, sob a orientação do actor-motor Fernando, traçaram as grandes linhas da situação a dramatizar. Ele teve que abandonar a sessão, fiquei então eu a orientar dois dos três subgrupos. Rapidamente se dispuseram a passar à prática e canalizaram para a acção os sotaques alentejanos, posturas e ritmos. Delimitei o espaço da cena, pedi que visualizassem o espaço da sala do palácio e da alcofa do bebé na entrada em cena e que se inspirassem nas pessoas da sua localidade na interpretação das feiticeiras, que deixassem fluir o que surgisse mesmo que lhes parecesse exterior ao texto ou disparatado. Introduziram vários detalhes que iam ocorrendo à medida que desenvolviam a cena, que passavam como se pertencessem a um segundo plano. Assim, como melhoramento, pedi que não precipitassem os detalhes, antes os saboreassem e que à medida que fossem encontrando características lhes fossem dando o devido relevo. Chegaram a um esboço de duas das feiticeiras.

A interrupção devido às aulas que tinham a seguir foi abrupta.

Ficou com um contraste muito interessante o tipo de linguagem elaborada que caracteriza o conto, e a sua representação em sotaque alentejano. Dei como tarefa repararem

em figuras tipo com quem convivem diariamente a fim de recolherem posturas, ritmos, formas de comunicar que possam inspirar as Feiticeiras.

O subgrupo da música/ movimento também após um processo de “desfragmentação” (nas palavras do actor-motor Miguel) e identificação de diferentes variantes contidas nas frases (por vezes com interpretação brejeira), avançaram com várias soluções. Ainda não passaram à prática mas ficaram também empenhadas em prosseguir a pesquisa; o visionamento do *YouTube* ajudou em muito à motivação; neste momento querem experimentar diferentes géneros musicais, incluindo a ópera.

### **Conclusão**

Principal ganho: hoje saiu-se do limbo da dispersão, de não saber para onde se vai, de se evitar chegar ao momento de acção, da resistência.

Principal dificuldade: relação com a Sara; hoje não esteve presente, a sessão decorreu sem as perturbações da última vez.

Outra dificuldade: o ritmo do grupo é mais lento do que aquele que imprimo na programação das sessões; temos de passar rapidamente à fase de construção e apresentação ao grupo dos pequenos produtos do processo, se bem que ainda em experimentação.

Ainda outra dificuldade: a avaliação da sessão foi a correr e com os comentários retirados à pressão, sem relevância especial.

### **Possibilidades/ Insight**

- Encontrar um momento de suspensão em que o grupo seja surpreendido pela capacidade da Sara, como aconteceu com o retirar rápido da cadeira da pirâmide; talvez um gesto lento, respirado, por pequeno que seja, no centro das atenções, em que tanto ela como o grupo se surpreendam? Encontrar esse momento em comum? Evitar a todo o custo a abordagem a esta dificuldade (inclusão da Sara) de forma “paternal”: só iria afastar o grupo.

### **Curtas**

- Continua a haver uma não dedicação fora do tempo da actividade.

- Vera mostrou uma preocupação sincera da forma como se iria integrar a Sara. A Sim quis confirmar se a Sara pertencia ao grupo das Feiticeiras Alentejanas.

- Ana, “Não sou nada criativa!”, Linda e Vera quase em uníssono “Eu também não!”.  
Eu “São sim. A criatividade é como a memória: é um músculo que se trabalha.”, “Sim...lá isso é verdade...”.

- O Zé demonstra um sentido de humor na boa ocasião: “...presa ao príncipe como uma lapa a uma rocha” ou “picou-se no fuso porque a princesa é toxicodependente”.

#### **Falta**

- Filme mudo.
- *YouTube* Chimarron

#### **5ª sessão**

**(3ªfeira) 29/1/09**

Presenças: Sara, Cató, Xana, Mea, Isa, Linda, Ana, Lola, Vera.

Ausente: Zé, Sim.

Tónica: Espírito de grupo (relações/ fisicalidade); Desconstrução criativa; reforço da segurança na exploração e execução.

#### **Introdução (10m)**

- Arrumação da sala, vestir e organização da sessão.
- Menção ao guião.

#### **Aquecimento (15m)**

- Do corpo por segmentos, com música a utilizar no grupo da dramatização musical.
- Ocupação do espaço e pára a um número em estátua.
  - Em diferentes ritmos.
  - Com intensificação e diagonais.
  - Com a associação de ideias a partir da estátua, entre grupos.

#### **Actividade**

- Continuação da exploração dos diferentes géneros. (30m)
- Leitura em conjunto do guião. (30m)

#### **Final (5m)**

- Avaliação.

#### **Como foi?**

Todos chegaram à hora, estavam menos dispersos.

Vera, Isa e Lola vieram pedir para me entrevistar já que vão proceder à continuação da exploração deste tema e da forma como foi desenvolvido o processo de Teatro e Expressão Dramática; para essa sistematização necessitavam ainda de outros elementos como fotos ou filmes que estivessem a recolher. Achei uma ótima ideia ao que sugeri que recolhessem também testemunhos das colegas, já que como era evidente nos momentos da avaliação da sessão estava a ser difícil recolher essas impressões: provavelmente sendo entre colegas estariam mais à vontade; o 3 em Pipa vai disponibilizar-lhes a Vídeo Câmara para esse efeito; estou esperançada que permita também um maior envolvimento nas sessões.

Como a Sim e o Zé não puderam estar presentes, rapidamente se fez a reorganização dos grupos ainda antes do início do aquecimento. A Sara integrou o das Feiticeiras. Avancei com o nome do Cató para ser o “Narrador”, achou a ideia interessante desde que tivesse as falas à sua frente; sugeri-lhe que assistisse ao que os grupos estavam a realizar e pontualmente desse algum apoio no grupo da “Filme Mudo”: posteriormente foi nítido que esta última função não foi fácil de operacionalizar!

Hoje o Fernando, como actor motor, não pode assistir e dar assistência; assim fiquei eu com dois grupos em simultâneo.

Logo de início comuniquei-lhes que já tinha um guião preliminar e como tal já poderíamos seguir numa direcção comum, mais precisa; o facto de não terem uma ideia da totalidade do projecto em palco era motivo de receio, apesar de conhecerem o “pequeno” texto na totalidade e as intenções de desconstrução; parece-me que este processo (em que a performance não é a partir de um texto, mas que se vai construindo com os tributos de todos) lhes é tão estranho que apesar de na altura se mostrarem receptivos, na sessão seguinte já as dúvidas se instalaram novamente.

Durante a primeira parte do aquecimento, que se iniciou com as pancadinhas por todo o corpo e uma pequena massagem de costas a dois, todos estavam receptivos. Na segunda em que foi aquecimento por segmentos já houve alguma resistência, devido sobretudo a terem de fazer movimentos com partes do corpo que normalmente não utilizam o que tem



um pequeno grau de dificuldade; no entanto houve grandes saltos na utilização do tronco; as ancas em alguns ainda estão bloqueadas e esse é um indicador da falta de vontade entre o grupo.

Depois pedi para deixarem falar ou dançarem apenas uma parte do corpo e exemplifiquei; acrescentaram espontaneamente um cunho lúdico ao que aparecia apenas como um exercício; a minha preocupação não era o grau de habilidade na execução do exercício, mas apenas a sua experimentação. Quando pedi para se deslocarem por todo o espaço com um foco numa dessas partes do corpo “como se falasse”, ao som de uma música, os resultados foram dos mais variados: alguns elementos movimentavam-se o menos possível (Lola, Linda), ou descomplicaram receios dentro de algo conhecido (a Isa e o andar), tentaram ultrapassar dificuldades (Sara) ou tentaram seguir as direcções o mais fiel possível e serem criativos (Mea, Xana, Cató, Ana, Vera) O Cató tem uma enorme dificuldade em se abster de comentários e arrasta consigo os elementos com menos vontade (mas na verdade tem graça). Notei que a Mea e a Ninhas estão a esforçar-se por quebrar resistências que são também o fruto de nunca se terem realizado com este tipo de actividades; a motivação ou estranheza da Vera nestas sessões são a outro nível, já que a origem está sobretudo na timidez e não a falta de estímulos vivenciais e culturais.

Passou-se então ao jogo da realização de estátuas espontâneas em grupo conforme o número que eu lançasse; este jogo já era conhecido de todos, mas a dispersão e os comentários não puderam deixar de ser reactivados; é difícil não utilizarem a linguagem verbal e isso é fonte de desconcentração para a execução de futuros exercícios que não poderei introduzir enquanto não for conseguido um mínimo de entrega. A primeira vez não funcionou tal era o entusiasmo e risota; as seguintes já foram mais tranquilas. O movimento lento é conseguido mas para a maior parte a preocupação é olhar para o outro (para o juízo) e não para si (para os pequenos sinais do corpo).

Esta ultima parte do aquecimento pretendia ser a transição para a continuação da desconstrução criativa dentro dos diferentes géneros; era suposto haver um clima de dedicação ao que se iria seguir o que penso ter sido em parte conseguido.

Os dois grupos que estavam sobre a minha coordenação a todo o momento me solicitavam, a todo o momento queriam a minha aprovação e que lhes desse direcções “minhas” que apenas tivessem que cumprir: a autonomia do trabalho para já é fraca.

No grupo das “Feiticeiras Alentejanas”, a Mea esteve mais presente no espaço, na sua visualização e no desenvolvimento da situação e menos preocupada com o que se o que está

a fazer está bem ou mal; reforcei regras básicas como não interromper a acção e demarcar o espaço do “tapete” de Brook (espaço “sagrado” com características muito próprias onde se desenrola a acção). No final e sem eu ter insistido para tal a voz era bem mais audível e as acções menos hesitantes o que considereei uma vitória. A Sara estava também inicialmente perdida, mas a visualização do espaço foi fácil e o entrar numa ficção também; facilmente começou a introduzir passagens da sua autoria como o agarrar no bebé, o esquecimento de que estava ali para fazer um feitiço, entre outras. A reacção dos outros três elementos foi de reprovação (às acções de improviso da Sara), ao que aproveitei a ocasião para acentuar tanto a ideia de experimentar sem medo como para, implicitamente, aceitar a atitude da Sara como merecedora de elogio e não de reprovação; não fiquei com a certeza de que esta última mensagem tivesse passado.

No grupo do “Cinema Mudo” a evolução foi pouca, perderam-se muitas vezes a olhar o trabalho das “Feiticeiras” e acabei por as convidar a assistir em vez de “espreitar”; o diálogo a que chegaram está nitidamente aquém das suas possibilidades e sei que vai ser melhorado.

No final quis fazer uma apresentação dos diversos esboços do trabalho ao grande grupo: a reacção em coro (pelo menos nestas ocasiões o sentido de “Coro” está bem presente!) foi a de que não tinham ainda chegado a nenhum resultado apresentável, que podia ficar para a próxima. Insisti, já que penso que por um lado é um bom estímulo para ultrapassar “vergonhas” e por outro para se sentirem com o compromisso de chegarem a um resultado comunicativo, visível para outros; reforcei também a ideia de que estaríamos a assistir a algo que é ainda um esboço, que faz parte de um processo, mas que seria para todos interessante perceber em que momento está cada um dos grupo e ver a forma como constroem a proposta. O Cató cumpriu o papel de narrador, ali, na hora, e incorporou bem apesar da gaguez!!! O primeiro grupo foi as “Feiticeiras” que conseguiram passar bastante bem para o grande grupo o que tinham elaborado: o pouco que tinha sido feito estava com consistência. O grupo do “Texto ritmado” fez a apresentação atabalhoada, sem a disciplina de marcar início e fim, com várias interrupções parasitas (comentar para o colega, explicar, procurar a aprovação da assistência, etc.): ao contrario do que eu tinha pedido, em vez de descobrir experimentando, tinham estado a combinar de como estruturar o que não permitiu o objectivo pretendido. No terceiro do “Filme Mudo” intervimos elaborando a estátua de “Acção-Reacção” e atendendo ao diálogo: também foi conseguido apesar do diálogo estar muito limitado.

Não houve tempo para ler o guião em conjunto. Fiz a sua distribuição, tive o cuidado de alertar para o facto de que este não devia ser visto como algo de acabado, mas antes como espaço de integração de novas possibilidades. Pedi para o lerem em casa.

No final no momento da avaliação insisti para que fizessem um comentário mais amplo que o “gostei” ou “não gostei”; surgiram dois comentários que penso reuniu consenso: que o tempo era muito escasso para o desenvolvimento das propostas - o que penso implica que têm de acelerar o ritmo de concentração na tarefa e disponibilizarem-se para o trabalho mais autonomamente, sem tanta insistência da minha parte. E que não conhecerem exactamente de que modo estas explorações vão ser desenvolvidas no espectáculo também refreia uma construção mais eficaz: espero bem que o guião possa ser um contributo para ultrapassar este *handicap*.

### **Porquê**

O grupo continua muito instável no seu envolvimento com as propostas. Este é de facto um momento difícil em que os participantes ainda não se apropriaram (física mental e intelectualmente) de um abecedário de códigos dramáticos: de imagens (por metáforas ou exemplos) ou de palavras que são uma referencia e têm um significado simples na linguagem teatral (imaginária, simbólica ou realista); é nítido que recuam mediante algo que lhes seja pedido e que não estão habituados à acção, não “ousam”. Isso é também sinónimo de falta de confiança e de não se fazerem ouvir.

Sinto que não devo interromper a vertente prática com explicações já que provoca desconcentração.

A fase de aquecimento, ou o "trampolim" de saída da sessão assume nestas circunstâncias uma importância fundamental.

Não devo dar mais do que duas indicações iniciais: as restantes só devem surgir durante a execução; caso contrário alguns elementos sentem-se perdidos; isso só obriga a que cada uma das indicações seja o mais clara e precisa possível. Devem ser ainda mais claras do que até aqui.

Como forma de promover a segurança decidi pela continuação de jogos já anteriormente realizados ou apenas com pequenas variantes; as únicas novas introduções residem nos segmentos do corpo, (enfoque no corpo não quotidiano com especial realce para ombros, tronco e ancas) e o relaxamento (contacto com uma outra percepção de si, dos sentidos e do outro).

## **6ª sessão**

31/1/2009

Todos presentes: Sara, Cató, Xana, Mea, Isa, Linda, Ana, Lola, Vera, Zé, Sim.

Tónica: Reforço do grupo; estímulo ao à vontade individual; ficção: desconstrução criativa.

### **Leitura em conjunto do guião 30m**

- Apontar temas possíveis no quadro.

**Actividade com aquecimento (20m):** Exploração física das intenções/ tema da narrativa

- Construção de uma estátua, um é barro o outro é escultor: Relaxamento ao outro; encontrar formas de comunicação não verbal com o par.

- Construção a dois em função de um dos temas do texto. (Quais são os temas? Família, Nascimento, Casamento, Destino pré determinado, Desinteresse, Cinismo, Desencontro, Felicidade).

- Dividir resultados entre imagens realistas (sinalética de Boal, com ex do significante e significado como um só, das caras e correspondência às emoções, cópia da realidade sem interpretação, espaço entre essa realidade e o que é apresentado), simbólicas (aquilo que está no lugar de outra coisa, bandeira/ pátria, verde/ esperança pedinte à porta da igreja é metáfora à pobreza) e metáforas ou surrealistas (metáforas: alguém a beber por um copo sem fundo metáfora a um desejo nunca satisfeito, etc.).

- Finalização dos grupos de trabalho. (30m)

- Possibilidade: que os desejos das feiteiras correspondam aos desejos do grupo no seu papel de estudantes e de jovens.

### **Final (10m)**

- Avaliação.

Próximas:

- Ligação ao tema através de estátuas e dinâmicas de grupo com base em Boal e o teatro de imagem;

- Insistência na consolidação de um abecedário dramático, nomeadamente na repetição dos jogos relacionados com entradas e saídas, foco e quem tem a acção; ampliar para rituais quotidianos;

- Ampliar para fisicalização e ritmos que provoquem a distanciação e estranheza de uma interpretação literal do dia a dia: conceitos da diferença entre os três géneros de imagem. (realista, simbólica, metafórica).

- Alertar para bloqueios culturais da criatividade: confusão entre lúdico e infantil.

### Como foi?

Todos foram chegando calmamente. Logo inicialmente, quando nos sentámos em círculo para iniciarmos a leitura em conjunto; tenho de arranjar forma de quebrar o enredo da "aula" e o gelo que tão facilmente se instala.

Tal como previsto comecei pela leitura do guião; na sessão anterior houve a preocupação de distribuir o texto por todos para que pudessem lê-lo em casa e atalharmos caminho; só dois elementos o tinham lido, na diagonal. Esta atitude denota duas coisas:

- Que nesta fase, que já não se poderá chamar de arranque, estão pouco interessados no processo apesar de alguns demonstrarem que não estão mais empenhados por falta de dados concretos para se envolverem. Quando na posse desses dados não os consultam fora das sessões.

- Que fora das sessões não poderei contar com qualquer tipo de contributo e participação, seja devido à falta de tempo, seja à falta de interesse ou ambos.

- Tudo o que remete para leitura e para texto, é ostensivamente catalogado como "chato".

"Ena, 6 páginas! Vamos demorar imenso tempo!". Pedi que a leitura não fosse feita de forma neutra, mas antes que lhe imprimissem um pouco de interpretação. O Cató, a Xana e a Mea conseguiram entrar no jogo o que foi um estímulo para os outros, incluindo a Linda, que está também francamente a querer "abrir"; pode-se dizer que tentaram e se não sempre, várias vezes conseguiram e outras inclusive arrancaram alguns risos cúmplices dos colegas. Também atribui à Sara uma passagem e foi nítida a impaciência do grupo, mas incitei-a a continuar. Eu ia ilustrando com apartes de pequenos *gagues*, intenções implícitas, leituras possíveis, o que ia contribuindo para conseguir manter algum interesse na leitura.

Uma das reacções ao guião foi a constatação de que, tal como está escrito, a pouca intervenção que cada um irá ter. Foi uma boa ocasião para reforçar a ideia de que é um guião

flexível que ainda pode incorporar novas ideias e novas imagens. Realcei apenas que deve conter uma linha condutora da narrativa teatral e como tal o enquadramento da situação inicial (onde tudo se passa) a ser substituído deve dar lugar a uma nova linha condutora. "Então e se fosse um avô a contar aos netinhos?"; Poderiam até ser os personagens da princesa e do príncipe já velhos a contarem aos netinhos, mas não cheguei a falar desta possibilidade com receio de confundir. Surgiram ideias de transformação do texto; ex o Cató falou da substituição da cama de dormir da Bela Adormecida pela continuação da postura de sentada na cadeira ao fim de cem anos com a roca e teias de aranha (visualização); a Mea que a saída das feiticeiras de cena poderia ser acompanhada por um bailinho alentejano, reforçando a ideia dos costumes; logo alguém sugeriu algo no sentido inverso, de opostos e romper com os costumes, que seria uma nova música em rap alentejano com inspirações no bailinho.

O professor Armando tinha entrado na sala com todo o cuidado e estava de parte a assistir, disse que inventar uma nova música era muito difícil, mas que novas palavras sim, era possível; "Não, não é difícil", disse "Se quiseres invento aqui já uma musiquinha", "Inventa lá!", então naquele instante inventei uma pequena melodia, algures entre cantares alentejanos e hino nacional; Armando: "Pois, assim sim, é que para mim é muito difícil". Expliquei e nesse momento acho que me dirigia ao grupo mais do que ao Armando, que alguns de entre eles têm essa capacidade rítmica, outros terão outras mais físicas; lembrei-me das inteligências de Gardner.

Nesta sequência da participação de cada um resolvi clarificar de que forma cada grupo coordenador de "Géneros Performativos" está apenas a dar o pontapé de saída dessa criação, mas que posteriormente todos os elementos disponíveis a irão integrar: as "Fadas e Bruxas Alentejanas" não serão apenas a Mea, a Sim e a Sara, elas são as criadoras do espírito, os conteúdos e a estrutura desse momento, obviamente com uma orientação; todos os outros elementos disponíveis terão uma participação nesse quadro, com uma interpretação própria; este princípio é também válido para o "Texto Ritmado". No "Filme mudo" também se podem encontrar formas de participação, menos óbvias mas que enriqueçam e reforcem alguma característica da cena, como seja o coro

Achei também que seria uma boa ocasião para extrair do guião os temas que eram representativos para o grupo e estavam relacionados com Direitos Humanos e Cidadania. Realcei que era de facto os que o grupo entendia como significativos e não os que vinham no livro (aqui sim, politicamente correctos e fruto de um discurso dominante). Convidei a que

lançassem palavras-chave que eu escreveria no quadro. Silêncio. “Ninguém tem uma única palavra a lançar?”. Silêncio. “Esqueçamos a ligação aos Direitos Humanos e Cidadania e foquem apenas os temas que acham que estão contidos na peça e que são interessantes para vocês”. Então começaram a chover temas e o mais engraçado é que muitos estão relacionados com os Direitos Humanos e Cidadania. O que faz supor que não reconhecem a terminologia nem denominam o conceito, mas conhecem e identificam os conteúdos desse conceito. Aliás tive que dar um “pequeno empurrão” para encontrar as palavras que correspondessem ao que queriam exprimir. O que faz supor que não só o conceito não está “denominado” mas o vocabulário também não é muito rico. Os temas foram: Consumismo, Revolução social (?), Adormecido (Adormecimento?), Idealização (do outro), Valorização de tradições, Perca de tempo (?), Alternativa, Destino, Sexismo, Família, Diferença de género, Felicidade, Movimento Feminista, Esterilidade, Gravidez, Inverso no Preconceito, Explosão Demográfica, Degradação das relações, Festas/ Rituais, Discriminação Sexual, Ausência da adolescência, Exagero (?)

Será que tiveram medo de errar quando dissessem algo que não se incluiria nos Direitos Humanos? Aos poucos chegámos a alguns que estão mais perto das suas vivências do que daquilo que é apenas fruto do “estudo do aluno”. Voltaram a dar ideias para o guião. Para minha grande pena era já hora de terminar.

A sessão que tinha previsto em três partes, ficou-se pelo aprofundamento da primeira mas com algumas vantagens; conseguimos:

- Abordar o texto sem se dispersarem demasiado;
- Gerar novas ideias para o guião que surgem do grupo e não apenas de mim, ou seja, reunir algum material que advém do grupo;
- Realçar alguns dos conteúdos independentemente de os identificarem como pertencentes aos Direitos Humanos e Cidadania;
- Iniciar a ligação entre o que é um discurso dominante e o que tem significado para o grupo dentro de um tema que é afinal o nome da apresentação “Um Conto Politicamente Correcto”.

Saíram da sessão com a promessa de que na próxima não ficarão sentados numa cadeira e que terá lugar na sala do 3 em Pipa.

## **Curtas**

- O papel que assumem diante de mim é o de “aluno”, com todas as marcas e ascendente que implica. Necessário fazer a inversão para a “pessoa”. Apesar de me chamarem pelo nome, é óbvio que o meu papel está associado ao de “professora”.

- Continua a haver (em mim) a pressão do tempo de uma forma tensa.
- Não reconhecem a terminologia, mas identificam e conhecem o conteúdo.

## **7ª sessão**

**3/2/2009**

Presentes: Sara, Cató, Xana, Mea, Isa, Ana, Lola, Vera, Zé, Sim.

Falta: Linda.

Tónica: Reforço do grupo; estímulo ao à vontade individual; ser criativo na ficção.

## **Aquecimento (40m)**

- Deslocação no espaço movimentando segmentos do corpo.
- Relaxamento a pares: costas.
- Construção de uma estátua, um é barro (corpo relaxado) o outro é escultor: encontrar formas de comunicação não verbal com o par.
- Em função de um dos temas do texto.

## **Actividade (40m)**

Finalizar as pequenas criações por subgrupos:

- Grupo Texto Ritmado, integrando Vera, Zé e Cató.
- Grupo Feiticeiras Alentejanas integrando Ninhas e Sara: ampliar acção com o novo guião; integrar alguns adereços.

## **Final (10m)**

- Relaxamento orientado.

Obs: Falar da diferença entre erro científico e erro artístico. Provocar a entrega.

## **Como foi?**

Como têm teste de português amanhã pediram-me para sair todos mais cedo. O professor Armando deixou-os abandonar a sala antes, pelo que às 16h já estávamos no local do 3 em Pipa. A mobilização para o início é sempre difícil: falam de assuntos completamente

estranhos ao que se vai passar, mas com uma tal boa disposição e entusiasmo não é “evidente” (linear) provocar a passagem para se concentrarem no que está para acontecer na sessão.

Nenhum deles conhecia as instalações do 3 em Pipa. Muito rapidamente deu-se a conhecer o local mas apenas a alguns: outros, como já foi referido, estavam dispersos e achei que era uma boa oportunidade para não estar sempre a requisitar a sua atenção. Não houve nenhuma reacção de especial.

Começámos com a ocupação do espaço (já que era um “novo espaço”) ao som de música ritmada. Sim falou o quanto gostava de uma outra que se ouviu anteriormente do Gabriel o Pensador (ótimo, fica para uma próxima ocasião, aliás poderá até servir de base para o refrão do “Texto ritmado”). Cada um aquecia os segmentos que eu ia indicando, sendo que alguns continuam um pouco “perros” quando chega à movimentação das ancas (Vergonha do corpo? Vergonha dos outros?); insisti para se soltarem e ampliarem um pouco mais o movimento, eu também participava no exercício. No estádio em que estamos já poderia existir uma maior estabilidade quanto à desinibição, o que não acontece: é dada a avanços e recuos.

Para reforçar e focar mais o trabalho do corpo, já que senti que o grupo estava em níveis de envolvimento muito diferentes, pedi que fizessem o jogo do espelho a pares; houve pares que não conseguiram de todo, que se ficaram por movimentos estereotipados, interrompidos, no riso: um conduzia o outro e ao meu sinal trocavam o condutor sem que parassem o movimento. A Sara ficou com a Lola e esta última não fazia qualquer esforço em “adivinhar” os movimentos que a outra sugeria: obviamente que com as limitações da Sara seja a cópia seja a passagem de movimento é mais sugerida do que seguida rigorosamente; em vez de fazer perguntava “É assim?”, ou desmanchava e “Então e agora?” e a Sara começou a explicar por palavras o que desvirtualizava completamente o exercício e era extremamente difícil para a Sara; pedi-lhes para pararem de falar e que era pelo gesto que deviam fazer, independentemente de uma execução técnica “perfeita”, mas disse-o por outras palavras um pouco mais ásperas!

Passámos à cereja em cima do bolo através do relaxamento e massagem às costas a pares: os rapazes de imediato ficaram entre eles (Cató e Zé), a Isa com Mea entre outros; nomeio apenas estes dois porque durante todo o exercício de massagem a Isa não conseguiu por um único momento estar focada, ao contrário do que lhe é habitual, com risos e outras intervenções dispersivas. O Zé mostrou desde logo disponibilidade mas o Cató começou por

avisar que estava mal disposto e não sabia se o poderia realizar até ao final, mas quando foi a troca de pares achou que podia ser sujeito à massagem. Não sei que medos são esses que provocam tanta resistência num exercício tão simples como este; dos cinco pares, apenas dois obtiveram algum resultado (Vera, Xana, Sim, ...), aliás porque os outros nem conseguiram fechar os olhos e entregar-se. A Sara foi alvo de massagem mas teria sido difícil ela aplicá-la; expliquei-lhe isso mesmo e anuiu de imediato “Não faz mal, fico a observar”. Poderia ter feito o relaxamento com balões para evitar um contacto directo mas como estes imediatamente se relacionariam com o “infantil” e como era importante um bom nível de relaxamento achei preferível fazer com este método mais eficaz. Apesar das várias interferências o grande grupo gostou da experiência do relaxamento. A repetir.

Passámos então à construção da estátua rentabilizando as sensações e disponibilidade do relaxamento: principalmente a Sim teve bons resultados nas linhas assimétricas que conferiam à estátua dinamismo; a conversa foi muita apesar das indicações. Para a segunda estátua pedi que quando aliassem a estátua ao tema procurassem essas linhas dinâmicas, não rectas, e que utilizassem os níveis já que tinham o chão almofadado: para minha surpresa não foram levantadas dúvidas de aliar o tema à construção da estátua (resquícios do trabalho desenvolvido no “Amizades Coloridas” há já 3 meses? Mas então certas coisas não esquecem... Será que esquecem ou que não querem?) e os níveis e linhas foram introduzidos, apesar das estátuas serem bastante realistas e a conversa ter tido algum lugar, mas já bastante menos; os temas escolhidos foram: Felicidade (Lola e Sara), dois pares com Adormecimento, Gravidez, Festa.

Mais de metade tinha-se esquecido do guião em casa. Conteí da diferença entre erro científico e erro artístico em que no primeiro caso obedecia a recomeços, no segundo eram utilizados e bem vindos como factor de ampliação de possibilidades. Portanto que aproveitassem estes momentos para experimentar sem medo de errar. Nenhuma reacção. Passámos à divisão dos grupos. O Miguel (actor-motor) foi para a sala do escritório para finalizar o “Texto Ritmado”; disse-me que o arranque do trabalho foi difícil; utilizaram alguns dos instrumentos rítmicos disponíveis no 3 em Pipa. Eu fiquei na sala grande; felizmente que já começa a haver “geradores” e “contagiadores”.

Eu fiquei com os restantes elementos a integrar a cena das “Feiticeiras Alentejanas”. Procedi, eu, a uma leitura rápida da cena no novo guião onde há um desenvolvimento e a integração de novos elementos; foi bem recebido; fariamos tudo com o texto na mão, o que não impedia de experimentar posturas, de visualizar o espaço, de reagir a algum detalhe

que surgisse sobre o espaço ou a situação. Escolheram alguns adereços e chapéus. Demarqueei o espaço de jogo, fazendo a distinção entre “dentro” e “fora” de cena e que “em cena” tudo é permitido desde que haja convicção no que se está a fazer, desde que tenha uma lógica interna; realcei também a regra de não poder interromper o jogo em cena sobretudo para perguntar se “Está bem assim?” ou obter outra forma de aprovação e que qualquer acidente deve ser também canalizado, como seja a vontade de rir. Inicialmente houve alguma dificuldade. Por solicitação delas dei algumas ideias quanto ao carácter de cada uma; reforcei o da Ninhas sugerindo uma feiticeira discreta mas que reage livremente quando se acha injustiçada. A Mea está empenhada e diverte-se bastante com o que faz; encontrou um objecto (um pau de vassoura) que reforça a imagem que quer transmitir, joga com ele, brinca com a pronúncia, desenvolveu para uma figura mais afectuosa; seguiu as indicações relativas a pausas para criar diferentes registos na interpretação; encontrou também detalhes para a postura, começa a superar as propostas que lhe dou. A Sim facilmente ultrapassou um primeiro momento de hesitação onde o riso a perturbava (não veio na penúltima sessão) e depressa integrou interjeições alentejanas e encontrou uma figura com a qual se sente à vontade, um tanto arrogante mas bem-disposta; incorporou também sem dificuldade as indicações de mudança de ritmo e de foco e superou as propostas. Tanto uma como outra aumentaram espontaneamente o volume da voz e ocupam (apropriam-se) melhor do espaço. A Sara repetiu as acções da última sessão e teve o cuidado de seguir as indicações da penúltima vez; adicionou uma grande parte de diálogo que num primeiro momento foi positivo para se apoderar da situação, mas que posteriormente se tornou parasita e desviava a cena do “poder das preces”; aceitou bem as direcções que lhe dei de não se acomodar demasiado à palavra e mais à acção; para ultrapassar o mal-estar que ela sente de não ser compreendida pela audiência devido às suas dificuldades na fala, introduzi um “*gague*” no guião em que outra feiticeira repete, dentro do jogo, a sua frase, sendo que essa feiticeira se assume como alguém inseguro e se considera incapaz de ter o mínimo de criatividade, de encontrar por ela uma prece copiando da outra; essa feiticeira “insegura” será interpretada pela Isa; mas como a Isa estava no grupo do “Texto ritmado” fui eu que a substituí. Aliás fui eu que devolvi o texto das outras feiticeiras ausentes. A Ninhas é a que está por enquanto menos convincente mas já deu alguns primeiros passos como seja encontrar um foco durante a acção em vez de olhar a todo o momento para mim.

Após este primeiro momento (curtíssimo!) de exploração da acção com um personagem tipo, reiniciei a partir da entrada de todas em cena, dei sucintamente algumas

indicações quanto ao tipo de movimentos e atmosfera e pedi para que não interrompessem fosse por que motivo fosse. Como já se aproximava da hora alertei para que se quisessem experimentar a entrada em cena teriam de ficar mais tempo do que o combinado no início da sessão: foi unânime o desejo de continuar o trabalho; (interessante foi a preocupação da Mea em avisar a Vera do avançado da hora; é um paradoxo: este grupo tem esta particularidade de se preocuparem uns com os outros, de serem amigos, de facilmente cederem à vontade uns dos outros; no entanto há qualquer coisa que os fracciona como grupo...tentar ser mais explícita no porquê); quando fui avisar os outros do adiantado da hora também preferiram ficar. Retomei o trabalho em cena: a entrada inclui uma música de “*suspense*” em que cada uma encadeia uma série de movimentos de feitiços que mais se assemelham a uma dança; este momento foi particularmente libertador e inventivo, já que surgiram andares, movimentos à volta do adereço e gestos-chave, que foram posteriormente integrados. O facto de estarmos sozinhas na sala sem nenhuma assistência ajudou a criação, à vontade e expressão; entenderam o tipo de atmosfera pretendida nesse quadro e participaram nos pequenos momentos de improvisação. Foi muito positivo.

Já era tarde e estava na hora de apresentarmos mutuamente aos subgrupos o que tínhamos realizado. Sem qualquer questão nós fomos as primeiras e o apresentado estava bastante próximo do realizado anteriormente, não houve precipitações. Os outros apresentaram o texto que numa primeira parte estava cheio de surpresas rítmicas na utilização da palavra, ora em coro ora individual, e na segunda acompanhado na utilização dos instrumentos de percussão e já num estilo “rap”; o final foi em uníssono; claro que ainda tem de ser trabalhado mas a ideia já está construída.

Não houve tempo para o relaxamento orientado, apenas para perguntar à queima roupa se tinham gostado do que fizeram. Acabámos, à pressa e por pressão de todos (o que se está a tornar um costume) com o ritual do grito em crescendo.

Fiquei bastante contente com os resultados da sessão e penso que começa a ter um gosto de “teatro”, do tal que lhes é querido.

### **Porquê**

- A necessidade de que a sessão tenha lugar nos 3 em Pipa prende-se com diversas razões: pela possibilidade de sair da escola, a sala presta-se à execução de uma maior variedade de exercícios como seja os relacionados com o relaxamento; o isolamento é maior e o convite à dispersão menor; a existência de um conjunto de adereços e figurinos; o desejo

de dar a conhecer uma estrutura associativa teatral e cultural que pode ser um futuro centro de encontro e de actividades; o desejo de “cheirar” a teatro, ou seja, o ambiente geral do local que convida a outras áreas de liberdade e criatividade, simplesmente porque “é” o local.

- Na tentativa de que fora da escola se atenuasse alguma da pressão para assumir a postura de “aluno” e a de “professora”; Aquele espaço da sala de aula oprime-me, deixou-me marcas de quando fui lá professora há dez anos atrás, está demasiado conotado. Quando foi que eles estiveram ali anteriormente? A fazer o quê? É uma referência forte a peça de teatro que fizeram com a professora de português. Foram lá os ensaios? Que peça foi? Estão à procura desse teatro; como introduzir uma maior autoria da sua parte, serem criativos, carregar baterias, e ao mesmo tempo ir ao encontro da expectativa? Tempo... o tempo encolhe quanto mais estou tóxica (de ficar intoxicada) dependente dele. Ou seja, não posso criar dependências

### **Estratégias a adoptar**

- Já que está cunhado de “desinteressante” tudo o que implique estar sentado e analisar falando, a abordagem ao guião será feita na acção à medida que se desenvolvem cenas; será óptimo se sentirem a necessidade de o ler fora das sessões.

- Iniciar a sessão com base em música ou outra alternativa que os cativa de imediato, nada de explicações ou de introdução de novos jogos no início.

- Introduzir o menos possível novos jogos, mas antes fazer uma exploração mais cuidada dos que já foram abordados.

- Nas variantes dos jogos deve ser óbvia a sua utilização imediata e necessidade para a montagem da performance.

- Introduzir Cinesfera e Exploração do Personagem com postura, adereço e figurino.

### **Curtas**

- Será que reconheceram que introduzi algumas das suas reacções no guião, como sendo o “Não sou nada criativa!” e que se “brinca” com o assunto na tentativa de o desmistificar?

- Alteração do guião, género “*work in progress*” integrando novas “tendências” que estão em estado latente no grupo com quem trabalhei directamente na última sessão.

- Especial preocupação da criação de um espaço “confortável” para a Sara, que seja aceite pelo grupo e que convide à participação de alguns elementos.

- Crescendo da Mea. Importância do objecto.

- Utilização de adereços; significado forte de adereços e de figurinos como referência “do que é teatro”.

- Esquecimento dos guiões

- Prolongamento do tempo por vontade do grupo.

- Com excepção da Sara, ninguém manifestou uma particular impressão por este novo espaço; entraram sem darem por ele. Distracção?

### **Falta**

- Identificar os subgrupos de trabalho uma vez que os papeis já estão distribuídos.

- Esquematizar ensaios das cenas em função do tempo disponível, num equilíbrio entre jogos de relação e segurança na apresentação (vertente técnica e domínio mínimo de instrumentos/ habilidades performativas); entregar programação ao grupo.

- Prever momentos para agir directamente com os diferentes grupos e não apenas através dos actores motores.

- Recuperar rapidamente o “Texto-ritmado” introduzindo um refrão.

### **Possibilidade**

- Ritmo da música do Gabriel o Pensador servir de base para o refrão do “Texto ritmado” em analogia com “Fuma Aki, Toma um Chá”.

### **8ª Sessão**

**5/2/09**

Tónica: contacto com o corpo; reforço do coro; abordagem das cenas (ocupação espaço, objecto apoio/ transicional; acção/ reacção)

Presentes: Isa, Xana, Ana, Lola, Sara, Zé, Sim, Cató, Mea.

Ausente: Linda

### **Aquecimento**

- Pancadinhas por todo o corpo.

- Ocupar o espaço: um pára, os outros param.

- Ocupar o espaço, um pára e aponta para um foco, os outros adicionam-se em estátua.

- Intensificar.

- Em círculo, um sai com uma acção até ao centro, o outro amplia-a/ reaje.

#### **Actividade**

- Ensaio/ Integração do “Texto ritmado” com o grande grupo: construção do coro.

- Encontrar o refrão; encontrar ritmo comum.

3 grupos em simultâneo:

- Ensaio/ Integração “Feiticeiras Alentejanas” + Fada Má (Xana), 12ª Feiticeira (Ana), 5ª Feiticeira (Linda), 4ª feiticeira (Isa); orientação: Eu e Miguel (15m)

- Memorização texto “Sono”, Príncipe (Edu) e Princesa (Vera) com deslocação no espaço.

- Leitura do texto de Introdução + “Feiticeiras...”, Narrad 1 (Cató), Assistente (Lola).

Orientação: Fernando depois Autónomo.

2 grupos em simultâneo:

- Ensaio abordagem cena “Sono”: encontro Príncipe/ Princesa; orientação: Eu. (20m)

- Melhoramento “Feiticeiras Alentejanas”; Orientação: Miguel.

#### **Final**

- Ritual “Grito despedida”.

#### **Como foi?**

De início distribuí a programação da exploração e ensaio das cenas para que cada um ficasse com uma perspectiva de quando e em quê estaria presente e se o aceitaria de bom grado; é também uma forma de atalhar sobre perguntas que se repetem várias vezes: remetendo para a leitura respostas que já foram dadas anteriormente.

Apesar de termos enviado o novo guião por email para todos, tal como tinha sido combinado na última sessão, alguns deles não o tinham imprimido, outros esqueceram-se de o trazer; outros ainda nem sequer passaram os olhos e como tal nem se aperceberam de que o papel que se atribuiu na última sessão estava na primeira página do texto; resolvi remeter para a leitura essas perguntas que já foram anteriormente faladas. Todos estes comportamentos denotam alguma falta de interesse, de dedicação e de hábito destas lides; no entanto os mesmos que são os mais esquecidos por vezes são também os mais interessados e

até importantes pontos geradores; a estratégia será trazer guiões suplementares. Espero que quanto mais se apercebam da concretização do trabalho, mais presentes se tornem.

Fizemos o jogo da ocupação do espaço acompanhado por uma música bem ritmada, de forma a induzir um ritmo bem marcado para o ensaio do “Texto Ritmado”: tinham que parar em estátua quando a música parasse; fiz algumas chamadas de atenção quanto a posturas mais dinâmicas, a utilização dos vários segmentos do corpo, a ocupação do espaço e a utilização de níveis. O grupo ia correspondendo, havia menos conversa parasita do que é costume.

Quando foi a segunda parte, em que um elemento deve encontrar um foco onde investe o direccionamento do corpo, não foi difícil esse primeiro elemento sair sem combinar previamente quem seria; mais complicado foi adicionarem-se já que o faziam precipitando-se, esquecendo-se das linhas e da distancia que devem mater para que seja perceptível; também facilmente melhoraram na segunda vez.

A acção/ reacção em círculo como prelúdio a uma qualidade de estar em cena que está subjacente ao ensaio das cenas conteve algumas hesitações; este jogo é uma variante das duas filas A e B em que um sai com uma acção e o outro amplia; exemplifiquei uma primeira vez com o Fernando; logo sem hesitarem seguiu-se Zé e Cató, Xana e Vera (a meu pedido), Sim e Fernando, Miguel e Sara, Mea; já em esforço a Ana, a Lola e a Isa.

Fizemos a integração dos novos elementos no “Texto ritmado”. Foi muito bom termos reencontrado todo o grupo num momento comum de expressão. É necessário, energizante, pontuar os ensaios com estes momentos. Eu tinha decidido que o principal seria encontrarem-se no ritmo, outros detalhes como o volume da voz ou a execução técnica seria feito noutra ensaio; fizeram uma vez a passagem de todo o sketch para que os elementos novos e eu revíssemos mais uma vez; foi para mim óbvio que a introdução de um refrão faria a estrutura “balançar”, como tal desisti desse elemento, pelo menos para já; distribuí então as frases pelos novos intervenientes, bem como alguns instrumentos; refizemos com a introdução de um momento de cacofonia, outro de não acompanhamento com instrumento, já que o “tipo rap” estava a ficar monótono; será interessante introduzir também o silêncio e a estátua e desfazer num repente. Estavam todos bastante colaboradores e entusiasmados, a ouvirem as novas propostas executando-as sem dificuldade. Estavam sobretudo preocupados com importantes questões técnicas e tive de explicar várias vezes que aquele ensaio se destinava a uma melhoria geral do sketch, à introdução dos novos elementos e à consolidação das deixas: o nível mais forte teria de ficar para um outro ensaio.



Distribuímo-nos em dois grupos: o primeiro ficou com o Fernando (Vera e Zé; Lola e Cató) e iam para a sala ao lado memorizar e familiarizarem-se com o texto. O segundo ficou comigo e com o Miguel e consistia na passagem do texto com deslocação no espaço e dramatização da totalidade da cena “Feiticeiras Alentejanas”. Num primeiro momento tive de refrescar a memória quanto à personalidade de cada uma das feiticeiras: pedi-lhes que me indicassem duas características que julgassem mais marcantes (Mea e Sara foi fácil, Sim mais ou menos já que após ter dado uma das características não sabia mais que dizer mas depois de eu avançar com um conjunto de elementos facilmente apanhou o todo, com a Xana e Ninhas tive que ser eu a avançar com um esboço, Isa após um primeiro momento em que lancei algumas ideias ela de imediato as desenvolveu); a Isa e a Xana estavam pela primeira vez com este grupo. Aproveitei para as alertar para um dos procedimentos da construção do personagem, na perspectiva do Stanislavsky: nunca devemos partir com um juízo sobre ele, mas antes tentar entrar na sua própria perspectiva; assim, a Feiticeira Má não era “má” mas simplesmente estava a dar uma lição às suas colegas da irmandade em como se deve valorizar as qualidades dos outros já que, tal como vem no texto, não a tinham deixado entrar para membro da direcção, entre outros motivos de uma atitude tão radical da “má”. Apliquei o mesmo procedimento a cada uma das *performers*, para que “vissem” a sua feiticeira através de uma lente positiva e abrangente. (De abordar o personagem numa perspectiva de como ele justifica as suas acções o que se afasta do juízo exterior) Este é um dos procedimentos tão específico ao universo teatral que permite criar uma atmosfera entre todos de segurança e de “se por na pele do outro” que provavelmente em ocasião e momento próprio assumirá novo significado e se revelará no quotidiano. Remete para o “E se...”.

Fizemos o ensaio com papel na mão, onde lhes pedi que interpretassem e ocupassem o espaço, visualizando-o e inscrevendo-se o mais possível na situação em que se encontravam; melhorei na paragem para lançarem a prece aos céus, que realçassem esse momento e encontrassem uma movimentação própria que o caracterizasse; nos momentos em simultâneo com o narrador ou nos apartes, quando as feiticeiras estão juntas, espontânea e facilmente surge o gozo nas conversas, introduzem apartes com humor, criam uma atmosfera própria. Foi fácil introdução de soluções, algumas surgiram do grupo: a brasileira com a Isa, com a chamada de atenção para não cair no estereótipo; o movimento coreografado do afastamento em conjunto.

Chegou o momento de terminar; disse-lhes que não tínhamos cumprido o plano na totalidade mas que estava dentro de margens de execução muito aceitáveis; ao estudarem o

texto a Lola e o Cató encontraram variantes de que me darão parte na próxima sessão; o Cató, inclusive, propôs um elemento cenográfico: o rolo/ papiro para leitura do guião em cena; a Vera e o Zé já conhecem de cor algumas das “deixas”: será essa a prioridade da próxima sessão.

Fizemos o círculo e soltámos o grito de despedida. Foi uma boa sessão.

### **Curtas**

- Iniciar com aquecimento do corpo em círculo nem sempre funciona: é muito mais eficaz no espaço sem que estejam uns diante dos outros. Terei de encontrar um meio-termo.

- Mea liberta os movimentos quando nos ensaios, mas não nos aquecimentos; também Sim tem aplicado bem assimetrias nos ensaios de cenas.

- Parecem familiares, em terreno conhecido, com o formato ensaios. É isso que estou a fazer: partir de terrenos conhecidos para introduzir o novo.

- Muitas vezes faço opções e actuo sem saber exactamente o porquê; é da dimensão intuitiva que projecto para a acção; só mais tarde venho a encontrar a razão dessa escolha.

- “Alguém pode vir ao 3 em Pipa para escolher figurinos?” Silêncio. “Ninguém quer vir escolher os figurinos? Assim escolho eu por vocês.”. Silêncio. Mea “Se a Cristina precisa de ajuda, eu posso ir ajudar...”, Sara “Eu vou.”, Isa “Eu também posso ir ajudar”, Sim “Também”, eu “Ótimo, assim a escolha já é representativa” (o soltar para o ar estas pequenas frases é intencional da minha parte).

- No início, movimento de tango do Cató a agarrar Mea (???); Ele utiliza com os colegas muito o contacto físico, é bem-vindo pelos outros (as). Hoje não parava de fazer barulho com o instrumento rítmico. Eu: “Cató pára: estás hoje uma pirisca!”, Cató: “Uma quê?”, Eu: “Muito irrequieto”, Cató: “Ah!”.

- No melhoramento do “Texto ritmado”: Eu: “E nesta altura todos entram em cacofonia, está bem?”, todo em coro “O que é cacofonia?”.

- Dou comigo a explicar por movimentos/ expressões/ teatralizando mais do que por palavras, por símbolos físicos. Entendem de imediato a totalidade, as nuances do que quero dizer. Será que sou eu que não consigo encontrar as palavras certas? Ou será que a comunicabilidade mais eficaz neste grupo passa muito pelo acompanhar do gesto, de todo o corpo, mais do que é comum? Será que está aí um dos motivos para se “aborrecerem” com a palavra, com a explicação dos professores? Vou abusar um pouco mais desta variante de falar com mãos, pés, expressões....

- A Mea, uma das melhores alunas, dizia sobre o poema “A Mensagem” do Fernando Pessoa, “Eu não percebo nada daquilo, sei lá o que aquilo é”; pedi-lhe para o trazer, fiquei muito curiosa em saber em que é que não se percebe “A Mensagem”.

Eu não trago a semente, a semente já lá está em estado latente, virtual; trago a energia, que espero contagie essa semente a crescer. Sem um mínimo de energia nem dá acordo de si, quanto mais crescer. Contínuo eu, uma caçadora furtiva: espio por trás de troncos de árvores e aparecem-me as suas silhuetas. Espio e vou adivinhando o potencial de cada um, por onde começar a desenrolar o fio, atenta às pistas que, sem intenção, vão deixando transparecer

O grupo é um sujeito colectivo, é algo mais do que a soma das suas partes.

### **Falta**

- Conversar com o Miguel sobre a postura do actor motor: não se confunde com um observador, não se confunde com um dos participantes, não pode “ir na onda”, tem de estar mais alerta do que isso; o estar alerta não implica estar distante, o estar muito próximo fisicamente não significa “contacto”. Achei aquela proximidade excessiva, de polvo.

- Quando o grupo não corresponde a uma determinada proposta é porque não se contenta com ela, porque ela não foi suficientemente clara ou simplesmente porque não se reconhece nessa proposta?

- Será que está a deixar sinais no corpo, nas sensações, no imaginário, na percepção? Será que é vivido enquanto dura a sessão e depois esquecido imediatamente sem deixar rasto?

- Levar “House Music” a integrar em momentos chave. É isso que os faz pular. Estou a levantar o nível de energia, de envolvimento e lançar a estrada

- O constante equilíbrio entre entrar no mundo com que o grupo me presenteia ou fazer entrar o grupo no mundo que eu tão carinhosamente cozinhei para ele. Não se trata de ser mãe. Ligado ao constante equilíbrio entre estar no plano do imaginário ou estar no plano do projecto (expectativa da instituição) e ceder à pressão.

“A situação pode evocar no condutor um plano imaginário, uma situação já vista, um quadro, uma imagem poética, uma recordação do passado, um exercício de training, uma música...” Malini em Teatro Sociale

“Deve fazer do seu corpo um extraordinário instrumento de percepção, de escuta, de comunicação e de atenção.” Malini em Teatro Sociale

Não esquecer

- Não entrar em roda-viva com a falta de tempo. Se o tempo falta é porque se está a querer fazer mais do que é possível, porque não se está em consonância com o ritmo do grupo: pressionar um pouco sim, mas entrar em tensão não; sobretudo não passar essa tensão para os outros elementos.

- O meu património é a massa que faz levedar o património de cada um deles.

- Gostaria de substituir o termo “instrumentos” (algo associado às armas de combate, a algo que busca sobretudo a eficácia imediata e um resultado, um fim) por “património” e “sensibilidades” (uma eficácia mais lenta, que se vai crescendo, e um resultado que é sempre ponto de partida).

- Estar atenta às possibilidades, aos pequenos gestos e frases, identificar os estados de transição, identificar estados que não cabem em categorias (os mais férteis), abrir tempos de apropriar, de fluir, de estar entre/ com todos, de estar só consigo, deixar escorrer o tempo...

### **Possibilidades**

Cardápio de Músicas:

- nº 4 (?) da House Music: semelhança com ritmo do cavalo em entrada do Príncipe.

- Herbalizer em: final da cena do fuso (música *suspense*).

- Árida: descoberta do castelo em suspenso.

- House Music e strob com Filme Mudo? Herbalizer?

- Som Fuso

Alterações Guião

Incluir no início a reconstituição da sala de aula segundo os costumes da época, incluindo a pastilha elástica debaixo dos assentos; a gravata como símbolo também de época, mas ao contrário; a passagem entre narradores faz-se através do rolo;

Cenários

- Serem os actores com cartazes indicativos e sons (por ex: porta; fuso;)

**9ª sessão**

**10/2/2009**

Tónica: reforço do coro; contacto com o corpo; ensaio das cenas (ocupação espaço, objecto apoio/ transicional; acção/ reacção)

Presentes: todos

### **Aquecimento** (20m)

- Pancadinhas por todo o corpo.
- Máquina de ritmos em dois subgrupos (5 e 6).

### **Actividade**

2 grupos em simultâneo: (20 m)

- Ensaio/ Melhoramento “Feiticeiras Alentejanas” : Mea, Xana, Ana, Linda, Isa, Sim,

Cató, Lola; orientação Miguel (20m)

- Reconhecimento/ visualização do espaço, ocupação de espaço.
- Pausa/ Foco: lançamento de preces.
- Postura, (voz), utilização objecto, adereço (chapéu).
- Movimentações, conversas paralelas em grupo, em simultâneo com

Narrador e Assistente.

- Ensaio/ Abordagem Cena “Grande Sono”: encontro Príncipe (Edu) e Princesa (Vera) com leitura de texto, deslocação no espaço e direcções personagem; orientação Eu.

2 grupos em simultâneo: (30m)

- Ensaio “Feiticeiras...”: entrada com música e movimentos coreografados;

Depois

- Memorização de textos “Feiticeiras...” (sem Cató, Lola, Ninhas e Linda)/ Criação

“Máquina Fuso”. Orientação: Miguel

- Ensaio/ Integração cena “Sono”: Vera, Zé, Cató, Lola, Linda. Orientação: Eu.

- Início Narr 2 “Proliferaram” pag 6 (Cató substitui Miguel), Passeio Príncipe entre público, encontro Princesa/ Príncipe, até final “Filme Mudo”.

### **Final**

- Conversa com observações.
- Ritual “Grito despedida”.

### **Como foi?**

Todos foram chegando; a Sara trouxe os adereços que tinha prometido. Fomos para o círculo antes que a conversa se instalasse e a dispersão reinasse. Quis saber se todos tinham

consciência da sequência do ensaio das cenas: “Mais ou menos”, a expressão mãe por estes lados; falei de como se iria passar a sessão e a respectiva divisão de grupos; sugeri que a roca fosse feita com base na postura e movimento dos corpos, experimentar para ver em que dá.

O aquecimento com uma música à base de percussões, que induzisse ao movimento do jogo a seguir; já o tínhamos feito anteriormente mas surgiu o “complicador”, o que arrastou consigo a hesitação; ia pedindo maior relevo para o desenho dos corpos, uma maior sintonia e escuta entre todos: não chegava executar o movimento, era essencial escutar, estar ligado ao grupo, numa cadência contínua; surgiram os produtos finais com maior ou menor originalidade consoante os grupos: Máquina da Bebida, Máquina dos Espirros, Máquina de Café. Logo a seguir apareceu o professor Armando que ficou a assistir, até ao fim dos ensaios, junto ao grupo que reunia maior número de elementos. Entre tempos de chegada e o aquecimento tinham passado 30 minutos.

Dividiram-se os grupos, entregaram-se adereços, chapéus; “Afinal também queria ser feiticeira; também queria um chapéu!” diz a Lola; fica para a próxima. A Xana experimenta o vestido que a Sara lhe trouxe, fica bem em Bruxa Má, adicionando a capa roxa por cima; “Quando é que nós também temos vestidos?”, “Quando quiserem ir comigo ao 3 em Pipa, é só combinar”; aos poucos, devagarinho, hão-de surgir pequenas faíscas de vontade de fazer. E assim se passaram mais 10 minutos.

Fui fazer a abordagem da cena de encontro entre Príncipe e a Princesa, com o Zé e a Vera; de início apenas leram o texto em pé; a cada nova frase a Vera perguntava “Leio?”, “Sim, lê até ao final da cena”, que é cerca de uma página; pedi então a ambos que visualizassem o espaço, que quando olhassem era para ver de facto o que está no espaço em volta e não apenas seguir uma marcação; indiquei o local onde estava ela sentada e quis que ambos evoluíssem no espaço sem marcação prévia, para seguirem a sua “vontade”, ora de se aproximar, ora de se afastar; o nível de concentração estava muito bom; continuei, agora para algo mais relacionado com o texto em si, como a metamorfose da Princesa que pressupunha uma maneira de ser antes e depois. Qual seria? À falta de resposta lancei-lhe várias hipóteses: escolheu a *teenager* serena e bem-falante que depois se transforma em “Barbie”: O Zé quando apenas dizia o texto sem que se tivesse dado conta que eu estava lá, tinha utilizado um sotaque e uma voz particular, em brincadeira; utilizei isso como ponto de partida para construir um "personagem tipo" do Príncipe, “Essa maneira de falar faz-te lembrar alguém?”, Zé “Não sei, sei lá, aqueles cotas com um bigodinho? É o que me faz lembrar”, “É daí que vais começar e toma o teu tempo em cada uma das acções”, entre

outras indicações; muito facilmente o “cota de bigodinho” foi contagiado nos movimentos e na atitude principesca: o Zé tem um sentido de humor muito especial e diverte-se nestes momentos; normalmente está sério evitando olhar nos olhos, mas é uma revelação de boa disposição; esse entusiasmo comunica-se à Vera que só precisa de um pequeno empurrão, está desejando conseguir, é muito cooperante mas a abarrotar de timidez. O Zé fazia o esboço de um movimento, sugeri que o realizasse até ao fim; a Vera espreguiçava-se um pouco e sugeri que desse uma boa espreguiçadela que lhe soubesse “mesmo” bem: fizeram, encadearam a cena; apenas uma pequena indicação de uma irritação mais assumida, que já estava ali no forno à espera de sair e uma perseguição à volta da cadeira: fácil. Não quis afogá-los mais de directivas, queria sobretudo que ganhassem algum à vontade e isso foi conseguido. Falta ainda trabalharem a relação entre ambos, a reacção sem hesitações a pequenos sinais.

Entretanto já só faltavam 10 minutos para a sessão acabar. Assisti à parte final das “Feiticeiras Alentejanas” que o Miguel orientava: a Isa apropriou-se da sua situação em cena, óptimo, vai contagiar; a Sara reage; a Sim não está nos seus melhores dias; a Xana, a primeira vez em Bruxa Má ri-se à boca grande e percorre também o espaço, ela já tem um vestido próprio.

Não conseguimos fazer a segunda parte da sessão; tinha trazido um pequeno vídeo do “Pillobus” em que desenham formas no espaço em contra luz, apenas como indutor ao “Fuso Humano”; está também feita uma recolha de músicas de que gostaria que fossem eles a fazer a selecção final; tenho a certeza que com a intervenção da música tudo vai ganhar um novo fôlego.

Antes de nos separarmos, o Professor deu um mini ralhete por eles ainda não terem decorado o texto; mais um pouco e estava a ir no sentido inverso ao que eu pretendo: que ajam por necessidade e não por obrigação; para criar essa necessidade existem várias estratégias e tenciono executá-las assim que passe esta primeira fase em que se apropriam minimamente do jogo teatral, em que a sua expressão e a manifestação de criatividade são prioritários. Logo chegaremos às obrigações técnicas. Na próxima quinta feira vou almoçar com o Armando; as conversas que temos sobre o grupo são muito a correr. Apesar de alguns contratempos estou bastante contente com a personalidade do “coro” e é um autêntico desafio tentar levar este projecto a bom porto.

A Xana chega sempre mais cedo à sala, disponível para ajudar; muito diferente da atitude da Lola que durante o aquecimento nem tira o casaco e que no ritual final diz

“Despachem-se”; hoje não quis interromper para lhe dizer mais uma vez, acho que é óbvia a falta de vontade de cooperar; O Miguel (actor motor) contou-me depois que a Ninhas se queixou de dores nos rins de estar em pé.

Estou desejando ultrapassar esta fase da abordagem das cenas para finalmente podermos estar todos juntos e não em subgrupos. Vou enviar a todos uma mensagem por email no sentido de não se esquecerem de material e adereços que se comprometeram a trazer e dar os parabéns pela prestação de hoje; mas vão mesmo ter de trazer o texto decorado!

#### **Curtas**

- É evidente que o esquema dos ensaios está a ultrapassar o tempo disponível; terei de ser menos ambiciosa e fazer menos actividades; importante não “cortar” com alguma conversa entre todos no início e não pressionar o ritmo dos ensaios.

#### **Falta**

- Coroa da Princesa.
- Música de “Metamorfose da Princesa”
- Montagem da música.

#### **10ª sessão**

**12/2/09**

#### **Como foi?**

Em círculo uma pequena introdução acerca do programa de festas para hoje, com respectiva divisão dos grupos; preferi não falar em “timings”. O aquecimento teve como música de fundo a introdução da cena das “Feiticeiras Alentejanas”; pedi que desenvolvessem dois focos: na música e a visão periférica de forma a fazermos os gestos de aquecimento ao mesmo tempo; pedi também que não tivessem conversas “parasitas”, apenas as respeitantes ao que ali se passasse se houvesse necessidade disso.

Na construção da “Pirâmide de Cadeiras” pedi que também tivessem dois focos: um, na forma como tomassem a sua vez de agir e se deslocassem ao centro não fosse com hesitações, que o fizessem com convicção respeitando as regras do jogo onde também está implícita a visão periférica e a sintonia de grupo; o segundo, que se focassem na música. O exercício decorreu muito bem, num ritmo mais vivo e sem momentos mortos, sem atropelos; o único senão foi a pirâmide ter-se “desmanchado” uma primeira vez e como tal tivemos que

recomeçar; o resultado foi termos construído e desconstruído a pirâmide de forma descontraída, com convicção e bom andamento, incluindo a Sara; nem tão pouco houve as conversas à margem que às vezes acontecem.

Passámos à revisão das cenas que também decorreu num bom ritmo; optei por que estivéssemos todos presentes no mesmo espaço, apesar de em subgrupos; prefiro esta alternativa em que todos nos vemos uns aos outros, desde que estejam reunidas condições suficientes para que não seja desviada a atenção do principal objectivo do respectivo grupo, que era o caso de hoje.

Estive a orientar a leitura dramatizada da cena entre o Sapo e a Rainha com o Miguel (actor-motor-participante) e a Isa e ao mesmo tempo disponível para dúvidas que surgissem em qualquer um dos outros grupos. Dei marcações quanto a entradas, saídas e acções; algumas indicações quanto à utilização do espaço, tipo de movimentação e da relação entre Sapo e Rainha; também sugeri algumas características da Rainha; o sapo Miguel não teve necessidade de directrizes; a Isa apoderava-se do que eu dizia e “distendia” à sua maneira; ela tem uma maneira muito própria e imediata de interpretar as indicações. Ficaram com uma ideia geral da cena; pedi que “dormissem sobre o assunto”.

Fizemos então um ensaio corrido desde a entrada em movimento das Feiticeiras até à cena da Roca. Neste tipo de ensaio não deveria haver interrupções seja para melhorar, seja para chamar atenção ao detalhe; serve mais como uma tomada de consciência do nível de apropriação do grupo em relação à performance, para que os participantes tenham uma visão de conjunto das cenas e da sua sequência “na prática”. De forma geral já se inteiraram do conteúdo das cenas, mas a convicção com que as interpretam é ainda muito frágil, dados a várias dispersões e inseguranças; a ligação entre os vários momentos não estava clara, nem seria suposto que estivesse antes desta experimentação. Penso que no final ganharam essa “visão geral”.

O esforço para melhorarem e vencerem a timidez foi evidente; o nível de entrega do grupo foi bastante bom e metade já domina a situação. Especial realce para três momentos: o “Texto ritmado” que é do agrado de todos (e isso vai permitir-me acumular alguns argumentos a favor de quanto é positivo serem eles os autores de sketches); o da Linda que se fez ouvir no seu papel de bruxa, ou seja, surpreendente em relação à rapariga muito tímida e de voz baixíssima que víamos todos os dias; a seriedade e zanga da Ninhas no papel de Feiticeira, que normalmente esconde o seu estar aflito ou o contacto com o outro num imediato sorriso de criancinha. Já mais facilmente vão sugerindo pequenas modificações

como a substituição de uma palavra ou a adição de um adereço. A Xana e a Mea tentaram aplicar em cena o texto decorado, bem como a Isa, o Zé e a Vera. Os restantes (Lola, Ana, Linda, Sim, Cató) quase não conheciam a narrativa para além das cenas ensaiadas nas sessões, nem as indicações que estavam lá destinadas à sua evolução no espaço, entradas e saídas e outros detalhes técnicos do género. A Sara, a outro nível, vai ganhando confiança e “sorve” cada momento, introduz pequenas acções da sua autoria. Não sei até que ponto a presença do professor não os inibiu. Para minha surpresa a Lola é completamente neutra e bem articulada a ler o texto (como uma aluna/ criança bem comportada), não ousa interpretar, como se ao fazê-lo se arriscasse a perder o controlo da fala e da situação; ainda por cima, para minha grande tristeza, está a contagiar o Cató, que logo da primeira vez que lemos em conjunto demonstrou uma forma tão divertida de interpretar as falas!

O facto de não conhecerem o texto ao fim destas sessões exasperou-me um pouco.

No final sentámo-nos em círculo e perguntei se alguém tinha alguma dificuldade de maior em relação ao que tinha sido realizado. Silêncio. Se tinham dificuldade em

imprimir o texto. Silêncio e desvio de olhares. Então, que na próxima sessão já não poderiam ter o texto entre mãos de forma a conseguirmos evoluir para outros patamares, dos quais não falei mas que residem na ficção, na cumplicidade, na relação entre todos em cena e outras vertentes tão imprescindíveis quanto o texto.

Combinámos a ida ao 3 em Pipa para escolher os figurinos: Isa, Mea, Sara e a Xana sem certeza na 4ª feira às 16h30; Cató e Sim às 12h; 6 elementos em 11, representa mais de 50% o que é positivo. É difícil encontrar momentos em que todo o grupo esteja disponível já que é uma turma mista, onde estão dois cursos com apenas algumas disciplinas em comum.

Combinei ainda termos uma conversa por Messenger na net, já que me parece que nunca temos tempo para “conversar” sobre o que se passou. Ficou para amanhã 6ª feira, às 20h.

Na próxima 3ª feira como alguns vão a uma visita de estudo preferi que adiássemos a sessão para outra onde estivessem todos. Quem sabe se ainda se poderá realizar uma segunda mini residência artística que sei todos gostariam.

De notar que esta foi a primeira vez que a maior parte do grupo se deslocou à escola sem ter aulas e como tal esteve mais disponível, diferente da presença às terças-feiras.

Convite feito por elementos do grupo ao Armando para participar no círculo; eu tinha reparado na sua presença e achei a solicitação muito generosa; achei igualmente positivo que não tenha partido de mim. De alguma forma dá indícios que consideram este espaço como

seu e à vontade para o manobrem como, por exemplo, de inscreverem outros elementos nele.

Comentário dirigido à minha pessoa: “Quem me dera ser assim descontraída ” (a sensação que tenho de mim é outra); Comentário acerca do grupo: “Gostava de acreditar que sim, que vão conseguir...”; Eu: “Claro que vão. Eles dão-me pequenas pistas às quais me agarro.”;

Marcaram dia para ir 3P ver figurinos.

Próxima 3ª não há.

Marcámos Fórum MSN para comentarmos.

Não tinham trazido texto; não tinham lido texto. No final que acabaram por ensaiar com o papel à frente com a dificuldade acrescida de terem de se apropriar da situação; Interesse que demonstraram em voltar à Corte Nova.

### **Curtas**

- Almoço com Armando: Reforcei a ideia de ser intencional criar a necessidade de acção em vez da obrigação em realizá-la. Ambos estávamos de acordo acerca do perfil geral do grupo como sendo afável e generoso, que tem como bandeira de reacção o “sim” sem que isso represente auto-repressão; no entanto o “tanto me faz” que também é comum em alguns elementos, demite-os à partida de qualquer tomada de decisão, de responsabilidade, de escolha; o quanto se tornam colaboradores se a questão é posta em “podem-me ajudar a fazer x, y e z...” em vez de “O que querem fazer quanto a x,y,z ...?”; Alguns temas que surgiram foram acerca de um ou outro elemento menos colaborador, por excesso de timidez ou, no outro extremo, por excesso de preconceitos; a dificuldade de “ouvir”; a alternativa da linguagem física como meio privilegiado de cativar a atenção; o “Não trabalhar mais que eles” e “Não fazer o trabalho deles” e de aprenderem a valorizar as “prendas” que o professor lhes dá; convite para integrar o ensaio e assim alterar a postura de observação, criando uma maior aproximação ao grupo, que foi aceite. Resumindo o objectivo da intervenção é que digam “Eu quero...”, numa direcção construtiva; a iniciativa de me entrevistar foi deles ao contrário do que eu julguei.

### **Possibilidades**

- Que o que tenham a dizer sobre o “Eu quero...” seja integrado no final da apresentação.

### **Falta**

- Encontrar um maior espaço para a Linda intervir.

13/2/09

Conversa Messenger (MSN):

Cató, Ana, Lola, Isa, Vera.

Zé não podia que tinha treino; Linda não tem Internet em casa; Xana ia trabalhar; Sara, Mea, Sim não apareceram.

16/2/09

Não houve sessão devido à realização de uma visita de estudo

### **11ª sessão**

19/2/09

### **Como foi?**

Tínhamos combinado na sessão anterior que três elementos viriam na 4ª feira (Isa, Mea e Sara) fazer a escolha dos figurinos. Um deles não podia vir por estar constipada, o que levou à desistência do segundo. A Sara estava interessada, mas sozinha não iria ter o resultado que eu pretendia, que era a escolha em grupo. Achei por bem não esperar pela marcação de novo dia e antecipei-me numa escolha/ proposta de figurinos; na 5ª feira apareceram os previstos Cató e Sim. Eu tinha chegado com alguma antecedência e tinha disposto algumas peças como propostas, mas estavam todos os outros disponíveis. Os figurinos em cena vão assentar num padrão comum a todos os elementos do grupo e que cada um trará de casa: calças de treino/ *leggings* e *sweat shirt* com a mesma cor mas de tom diferente, à escolha de cada um ou segundo o que têm disponível; serve de base sobre a qual se vão adicionando os elementos relativos ao personagem, mas mantém o que os identifica como coro; à reacção de “tanto faz” da Sim, insisti para que escolhesse algo que de facto tivesse a ver com o seu personagem e de que gostasse: a escolha foi rápida e sem grande critério, acabando por ficar com o que eu já tinha anteriormente sugerido; o Cató não gostou das calças de cetim vermelhas porque “eram largas”; insisti para que o que rege a escolha não é uma questão de “moda” mas o que mais se adequa ao que queremos representar, no caso dele um narrador/ professor do futuro que tenta, de forma atabalhoada, adequar-se aos padrões da época passada. Mas a escolha para os elementos masculinos ainda não é uma

decisão fechada. Não sei se a forma como "aceleram" a escolha tem a ver com o não estarem interessados ou por terem confiança na minha escolha e remeterem para mim essa tarefa. Terei que lhes perguntar.

Hoje a sessão adivinhava-se efusiva sem grandes hipóteses de construção, já que sabia que o trazer da música mais os figurinos iria desencadear reacções e entusiasmos. Foi essa a razão pela qual programei algo que fosse mais imediato de realizar, sem passar pelas costumeiras etapas de concentração e jogos físicos.

O Armando chegou perto do início e sentou-se a assistir.

Todos experimentaram as roupas e em geral anuíram com a escolha; haverá no entanto pequenas alterações pontuais. Quando o grupo reagiu bem às calças vermelhas de cetim do Cató a sua atitude foi de aceitação da roupa. Pedi-lhes que usassem os figurinos para se irem habituando aos moldes e às texturas.

Durante o curto aquecimento coloquei as músicas que escolhi para a peça, bem como durante as cenas que ensaiámos. A Lola demonstrou que gostaria que fizéssemos novamente um relaxamento a pares, mas teria sido impossível; registei com gosto essa vontade. Pedi-lhes que no ensaio de hoje se concentrassem sobretudo na visualização do espaço e no foco e sua alteração; depois relembrei momentos específicos onde já tinham utilizado o foco.

Os narradores estavam como da vez anterior, apesar das minhas tentativas para lhes insuflar algum entusiasmo: era óbvio o seu desconhecimento do que estavam a ler e a sua leitura cuidadosa, distante e linear tornava-se francamente monótona; terei de ensaiar com eles à parte.

O Sapo e a Rainha teve de decorrer na articulação com pequenas movimentações de cenário (o tule azul que representa a água e que servirá depois de "ciclorama" de fundo de cena), com música e com as indicações de cena, logo foi difícil; houve repetições, o texto já estava praticamente decorado o que permitiu algum jogo entre ambos; a Isa precisa de mais indicações quanto à forma de interpretar o personagem, personagem essa que está a surgir mais dificilmente do que a da "feiticeira brasileira" que facilmente integrou. A Isa solicitou-me que eu lhe dissesse exactamente como se deve comportar; falei-lhes então que a cena pretende ser algo de mais espontâneo, que remete para figuras de conto infantil que eles já conhecem e que é o facto de "jogarem" com essas imagens que irá constituir a sua prestação como personagens; claro que não disse com estas palavras, mas a Isa estava sem dúvida atenta; com o Miguel (o actor-motor) não houve problemas de maior e ao contrário da Isa, esqueceu-se de algumas indicações do texto.

Passámos então à cena da Roca, que era a primeira vez que era experimentada; assentou sobretudo em marcação de deslocações com acções muito simples; aqui foi mais que evidente o quanto confundiam as pouquíssimas indicações do texto! Será que é um grau de dificuldade tão alto, este da visualização/ projecção mental das indicações de cena? Ao contrário do que eu pretendia que era explorar um pouco a relação entre a princesa, as "técnicas de limpeza" e a situação em si, ficámos-nos pela sugestão desses mesmos ambientes sem termos tido oportunidade de os explorar; fica para a próxima. A conjugação entre o movimento do fuso e o som resultou muito bem. A Vera e a Ninhas também quase conheciam o texto de cor. Ensaámos as saídas e as entradas.

Passou-se então à passagem da cena da chegada do Príncipe ao castelo. O Zé, como já é seu costume, ampliou as pequenas indicações que eu lhe dei, transformando uma cena estática em algo de divertido tanto para o próprio como para quem vê. A Vera também imprimiu ritmo à cena e estiveram bastante próximos do trabalho desenvolvido no último dia; foi muito encorajador, constatar que o texto estava praticamente sabido. Nesta sessão penso que a "assistente" Lola entendeu um pouco melhor o seu papel; ela não deve de facto ficar estática, bem como o "Narrador" Cató. A Ninhas e a Linda, que têm uma curtíssima intervenção como narradoras no momento que antecede o filme mudo, não paravam de rir; não vi motivo para naquele contexto terem aquela reacção e chamei-as à atenção; a prestação resultou fraca, desfocada, sem intenção.

E ficámos por aqui.

No final perguntei o que achavam do que se estava a passar; disseram "está giro". Sim, mas em relação ao resultado dos ensaios? "Temos que nos apressar" disse a Lola e por uma vez não era para se acabar a sessão mas sinceramente a preocupação do ritmo de ensaios! Essa foi a deixa para eu os confrontar com essa necessidade de se dedicarem, de se envolverem; marcámos ensaio extra na tarde de 4ª feira, das 14h30 às 18h, no 3 em Pipa, já que eventualmente a Corte da Preguiça terá clientes o que impossibilita termos o espaço necessário.

Restam-nos 3 sessões. Estou tranquila; acho que o produto final, mesmo que não esteja dentro do que se julga ser um espectáculo de teatro, estará no seu melhor no que respeita à vontade e energia de um grupo de se mostrar e partilhar um momento de teatro com outro grupo.

- Todos trazerem na próxima sessão adereços, figurinos, texto decorado, deslocação, entradas e saídas de cena visualizadas: lerem os textos e fazerem uma lista do que necessitam; o que não conseguirem arranjar dizem-me.

- Marcar ensaios 4ª feira dia 25 numa parte do dia, com Lola e Cató no 3 em Pipa. Saber se outros têm essa necessidade.

- Estimular e prever pequenas acções que o Narrador e Assistente possam realizar de forma a repelirem o estático e se sentirem mais à vontade. Trabalho com caixa de ritmos?

- Colocar a música em formato CD.

- Escrever email a convidar para conversa Domingo às 20h.

### **Pensamentos/ Conclusões**

Apesar de estar claro o objectivo do projecto, parece que este se vai “realitificando” (numa associação com a alteração do estado da água de sólido para líquido) através da ampliação do projecto : sem este complemento de criar em função do que está por descobrir e que interessa construir, (o que está para a frente e ainda não é), o objectivo sobre o qual iniciámos o trabalho resultaria coxo, desmembrado; um primeiro objectivo só é valido se houver espaço para os que se seguem, e os que se seguem têm grandes probabilidades de não estar tão estreitamente ligados às expectativas habituais de teatro da escola. Então quais são os objectivos que estão a emergir?

- Que cada um dos elementos seja capaz de identificar o seu “Eu quero...” .

- Que este “eu quero...” esteja relacionado não apenas com aspectos de montagem cénica mas “de quê” essa montagem pode ser veículo.

- Vir a criar um núcleo mais interveniente seja em que formato for (porque não no “Playback?”);

- Continuar da ligação como grupo depois da escola secundária acabar;

- Criar um espaço que não esteja conotado com a escola, em que a escola não o penetre de signos e obrigações, mas apenas ligado a ela no que permite de relacional, de encontro de objectivos comuns como aconteceu no msn.

- No entanto sempre com o teatro como pano de fundo e de boca de cena, como pano que a todos nos envolve e aquece, e é nesse registo que tudo irá acontecer.

Agora que estamos quase a chegar ao fim, estou a encontrar sinais do salto para a necessidade do rito, a necessidade de provocar e proteger um território muito próprio, específico, sagrado; o lúdico é companheiro desse sagrado, não se excluem mutuamente.

### **Curtas**

- Marcámos ensaios para 4ª feira dia 4 que é o dia anterior à apresentação. Adiar a apresentação? Saber da disponibilidade de se deslocarem à Corte nova ou ao 3 em Pipa a um sábado.

Conversa MSN

**24/2/ 09**

Não há sessão por ser terça feira de Carnaval.

### **12ª sessão**

**26/2/09**

Presentes: Cató, Zé, Vera, Sara, Mea, Linda, Isa, Xana, Lola, Ana.

Ausentes: Sim.

### **Como foi?**

Cheguei adiantada, eles chegaram com algum atraso. Em função deste atraso decidi ir directa ao cerne do que achei seria mais importante para o grupo trabalhar nessa sessão: o ensaio corrido de várias cenas e um ensaio geral; tinha no entanto que dedicar algum tempo aos narradores, que não estavam a surgir com nenhuma proposta de interpretação: sentia-os cada vez mais inseguros.

O grupo estava particularmente irrequieto. Em círculo, perguntei em que ponto estava a memorização do texto: quase todos o sabiam de cor salvo não estarem seguros quanto à passagem de o dizerem para si ou uma vez em contra cena com o outro, o que é natural. Todos traziam o guião consigo. Bem. Ninguém veio com o figurino base. Menos bem. Que resistência: é sobretudo porque não querem vir carregados de casa, ou seja, não compreendem o quanto é importante criar um ambiente, território específico onde todos os elementos influenciam, apoiam, têm uma leitura neste universo ficcional. Só o tempo e a experimentação poderão proporcionar esta aprendizagem. Formularam algumas dúvidas quanto a momentos de entrada e outras marcações que não vêm especificadas no texto; o facto de eu não as anotar (as marcações no texto) tem uma intenção: é a de que essas deslocações sejam encontradas de forma natural, orgânica e ouvindo o grupo; percebo que apenas alguns dos elementos se sentem com “balanço” para se movimentarem arriscando.



Distribuí tarefas: Fernando seguiria o guião da música e responsabilizava-se pela banda sonora; Zé Luís faria de “ponto” (já tão em desuso mas tão prático nestes casos!) e de captador de imagens; Miguel revia o seu texto; os restantes elementos do grupo iriam ler as respectivas entradas e saídas enquanto eu daria algumas indicações finais aos narradores e ao príncipe e princesa. Notei que a “narradora” Lola, enquanto eu falava com ela, enviava mensagens por telemóvel: respirei duas vezes, falei com uma calma que se via forçada e ela guardou o telemóvel. Quando reparei no grupo, notei que poucos se dedicavam ao que tinha sido pedido e falavam de outros assuntos. Decididamente, este local ainda não é entendido por metade da turma como um meio caminho entre a dedicação e a liberdade de acção. Faz-me lembrar as minhas sessões com as crianças e a sua necessidade de libertar energias, que às vezes é difícil de gerir diante da urgência de cumprir uma tarefa.

Iniciámos o ensaio. Combinei que faríamos uma passagem seguida e sublinhei que se surgisse alguma dúvida a tentassem resolver no momento, improvisando, ou seja, desligando o “complicador”; eu só interromperia no caso dos narradores. Insisti com o Cató para me tentar convencer do que dizia, com os seus modos usuais; (O Cató) conseguiu finalmente desbloquear e apropriar-se do “seu” narrador: primeiro com pequenas melodias nas frases, depois com interjeições e pausas, e por fim introduzindo sons e desenhos com o corpo; foi uma conquista muito animadora; no entanto, e como prelúdio, gerou-se algum mal-estar quando se recusou a retirar o boné para os ensaios; não entendi de onde veio aquele desafio assim tão frontal a um pedido tão simples, mas julgo que não me era dirigido, ou seja, como se eu estivesse a assistir a um jogo fora de campo e apanhasse em cheio com uma bola perdida! Adiante. A Lola não abandonou a postura de defesa de narrar o texto de forma neutra e muito pausada, sem se implicar nem se deixar implicar nele, nem tão pouco reagir ao seu colega narrador: simplesmente não comunica. Avancei com várias sugestões sem que nenhuma repercutisse efeito; a minha sugestão mais radical para tentar quebrar o muro de distância que ela construía, para romper com aquela postura “limpa” em que se escondeu, foi a de se assumir como comentadora desportiva. Não conseguimos. Será numa próxima ocasião.

De forma geral algumas das cenas já têm uma “vida”: aquelas do narrador (Cató mas onde é evidente a falha na relação com a narradora Lola); a do Sapo e Rainha onde a sedução e a pluralidade de interpretações é agora evidente; a das Feiticeiras Alentejanas, apesar de ter regressado alguma hesitação, uma menor cumplicidade, logo, dispersão, (penso que fruto de uma semana de pausa com tantos acontecimentos pelo meio) excepção feita à Isa e à Xana

que estão a todo o vapor; a do coro ritmado, que estava uma confusão; o encontro entre o príncipe e a princesa. As ligações entre as cenas e as sub-cenas ainda não estão conseguidas, como seja a princesa a magoar-se no fuso, ou a chegada do príncipe ao território abandonado. A Ninhas que é de uma enorme timidez está a fazer um óptimo trabalho, esforçando-se por não se resguardar no sorriso, a seriedade transforma-a; a Linda também dá asas à sua feiticeira. Ainda não foi ensaiada a cena do cinema mudo, que é antecipada pelas duas das narradoras mais tímidas, a Ninhas e a Linda: tem de haver uma dedicação especial a esse momento, não sei muito bem como! Ainda não se encontrou o final, que eu tanto gostaria fosse assumidamente da autoria do grupo; talvez utilizando frases da conversa “Messenger” que tivemos anteriormente e que espero voltar a ter hoje à noite.

Havia alguma impaciência com as interrupções, sobretudo por parte dos elementos que estão desejosos de passar à acção, que estão a cumprir o contrato inicial, a implicar-se, como a Isa ou a Xana: por vezes têm de marcar passo. É difícil atender a ritmos diferentes.

No final perguntei como se sentiam em relação ao trabalho; Zé disse que agora estava bem, uma vez que estava mais nítida a totalidade da apresentação; surgiram algumas últimas dúvidas de carácter técnico, mais frias do que eu gostaria, mas muito bem vindas: é sinal que existe preocupação e vontade de resolver. Transmitem pequenas notas de melhoria, ou encorajamento, ou parabéns a quase todos eles; mais uma vez o tempo voava. De notar que apesar da minha insistência e durante o tempo da conversa sentados em círculo, a Lola, em pé, vestia-se. Respirar mais duas vezes: independentemente de ser uma tentativa de “não estar ali”, é também e simplesmente falta de respeito, de noção de momento. O meu desafio não é apenas a Sara e a turma, que está a dar frutos positivos e que se nota uma maior distensão por parte do grupo para com ela, menos comentários, menos reacções de recusa. O desafio neste preciso momento é com a Lola que a não se envolver, pelo menos é importante não a perder.

No final e de forma a que não ficarem muito angustiados com o facto de se sentirem demasiado expostos em cena, sugeri-lhes que a apresentação assumisse os contornos de um ensaio geral: um pouco o teatro dentro do teatro. Ficaram desiludidos com a proposta. Interpretei a reacção como resultante dos seguintes factores: porque esse formato não correspondia às suas expectativas de espectáculo; porque achavam que conseguiam realizar o projecto a que se propunham apesar das limitações; e porque estavam interessados em o realizar nos seus próprios termos. Decididamente aquela recusa poderia encerrar um *volte-face!* De repente, achei que estava ali uma boa ocasião para criar uma reacção, a

oportunidade de exercer pressão para se dedicarem um pouco mais aos momentos que antecediam a apresentação, e - provocadora mas com a maior das naturalidades - acrescentei: "...e o próprio espectáculo ficará sujeito a interrupções se for caso disso"; na "mouche": gerou uma onda de desaprovação ainda mais acentuada do que da primeira vez: o desacordo comigo (e o acordo entre si como grupo e o acordar para a situação) foi por unanimidade; a minha proposta era apenas um "teaser", que felizmente levaram a sério; gostei de ver alguns olhares de desilusão. Pensei: "Mexam-se! Decidam-se! Restam-nos apenas dois ensaios". Não me posso esquecer de desfazer este "teaser" no momento apropriado.

Quando acabámos a sessão sentia uma sensação desconfortável de frustração, de estarmos em comprimentos de onda diferentes; no entanto, vendo cada uma das pessoas, só uma ainda não estava no banho: elementos geradores são quatro (Zé, Vera, Isa e Xana, só não é também a Sara pela falta de aceitação/ reconhecimento de alguns dos participantes), elementos muito disponíveis são três (Cató, Sim, Sara), a reboque são dois (Ana, Linda) e isolado apenas um (Lola). Então porquê esta sensação? Está a correr bem mas faltam-me sinais de entusiasmo mais tangíveis. Ou será que estou a pedir demais quanto ao envolvimento?

Hoje tinha como fito guardar um momento para falarmos descontraidamente sobre o significado de tudo isto, da peça, do grupo, dos Direitos humanos e Cidadania; no entanto de cada vez sou assaltada por dúvidas do grupo às quais tenho de responder, fica pouco espaço para este momento de troca, que é tão necessário. Aliado a este sentimento no final da sessão, resolvi enviar a todos um texto, em género de Carta, onde estariam recolhidas algumas das opiniões sobre ideias feitas acerca do "ser jovem".

Acho que o número de pessoas que estiverem hoje no "Messenger" será um bom indicador de reacções a essa carta. Sei que o Zé não tem Internet, não sei quem já tem programada saída para hoje e não poderá estar no computador. Mesmo assim...

### **Pensamentos**

É certo que não fizeram a ponte entre este trabalho e o seu quotidiano, como se fosse algo fechado entre aquelas quatro paredes e apenas tomasse vida durante aquela pequena hora; ou seja, não se sentem autores do que fazemos, não sentem que estão a emprestar algo de si ao projecto; não sei se não estará relacionado com a avaliação que foi feita na disciplina de Área de Projecto e que incidiu neste trabalho; estou a sentir mais resistências mesmo num encontro fora de horas curriculares; mas é uma reacção contraditória, com piques de entrega,

já que em outros momentos são os mesmos elementos mais distantes que verbalizam a necessidade de "ensaiar mais". As hesitações que assaltam o grupo são como a demora de tempo antes de entrar num banho de mar com medo da água fria, mas uma vez dado o mergulho sabe bem ficar por lá.

### **Curtas**

- É a Sara que vai organizar os contactos com o grupo de colegas, o pessoal docente e não docente para virem assistir à apresentação. Parabéns Sara! A Isa fará a passagem do testemunho já que foi ela que organizou da última vez.

- Ficou definido que a audiência seria apenas composta pelos outros elementos da turma, alguns professores e eventualmente familiares; tudo pessoas muito próximas.

- A Isa estava a cair num boneco articulado e chamei-lhe a atenção para isso, a crítica foi bem aceite.

- Interessante como as feiticeiras acharam que o ritmo da música era desta vez mais lento: é exactamente o mesmo ritmo e a mesma música: o tempo, por via do conhecimento do ritmo, é que se dilatou! Mas eu não disse isto, teria sido estranho para eles, sem sentido; talvez noutra ocasião.

- A banda sonora foi bem aceite, mas ainda não foi saboreada pelos sentidos.

- Tentei organizar um encontro para ensaios durante a pausa de Carnaval, mas dois dos elementos não podiam. Os restantes estavam entusiasmados com a ideia.

- A Sara é bastante criativa e desejosa de recheiar de pequenas acções o seu pequeno momento de prestação em palco. De cada vez incorpora algo de novo: hoje foi a vez da varinha da feiticeira não funcionar e os óculos que punha e tirava. O meio-termo resulta muito bem. Apesar da sua deficiência, regozija-se mais do que qualquer outro elemento com estes momentos. Paradoxal, não?

### **Falta**

- Marcar dia e hora de filmagem vídeo ou transformar em documento a ser distribuído no início.

- Alterar figurino Isa.

- Confusão de palavras na Xana.
- Retirar “*teaser*”.

### 13ª sessão

3/3/2009

Presentes: Todos  
Tónica: Ensaios.

#### Como foi?

Hoje era minha intenção explorar um pouco o conteúdo da Carta Aberta e perceber até onde se tinham apropriado da peça, até que ponto se viam reflectidos no processo que decorria e no resultado previsto. Antes tínhamos estado a fazer as filmagens que estariam a passar no "hall" enquanto o público esperava para entrar, e que eram uma introdução do que diriam os narradores; a Lola tinha-me dito que não percebera o que estava escrito na Carta Aberta, julgou que era algo para integrar no espectáculo e que nem tinha lido até ao fim; o Cató disse que não tinha tido ocasião de ler.

Tínhamos também instalado o pouco cenário da apresentação, as luzes e o som.

A Xana como sempre chegou antes: tem estado doente o tempo todo, em baixo de forma, mas continua bastante participativa.

À medida que iam chegando alguns comentavam o espaço (Isa, Sim,..), outros olhavam sem emitir a mínima opinião. A Sara veio-me mostrar um cartaz a convidar a comunidade escolar para a apresentação: lembrei-a de que tinha sido decidido ser só a turma. Quando chegaram todos pedi a opinião acerca da Carta; silêncio; a custo lá foram surgindo alguns comentários após alguma insistência minha, onde se denotava ora que se reviam na primeira parte do que estava escrito, ora que não tinham lido atentamente; quanto à segunda parte da Carta, questionei se encontravam alguma relação entre o conteúdo da apresentação e a primeira intenção que era a cidadania e os direitos humanos, o que revertia forçosamente para a Carta. Vi-me obrigada a reformular a pergunta lembrando a sessão das palavras/ temas relacionadas com o conto nomeadamente a adolescência adormecida – silêncio - se sentiam que se tinham apropriado desse conteúdo “O que é apropriado?” – traduzi noutras palavras, ou seja, se achavam que o que estava escrito na Carta era apenas um conjunto de palavras que se encontrava nos livros, ou se poderia corresponder a vivências ou valores pessoais, se poderia ser considerado um texto significativo; uma ou duas vozes disseram que achavam significativo, outra voz comentou que só em História é que achava que era só dos

livros. O professor Armando (de História) tinha entrado silenciosamente poucos segundos antes sem que ninguém (a não ser eu) se tivesse apercebido. Foi uma risota quando a interrompi para a alertar para a presença do professor, e só então se aperceberam da “*gaffe*”, que parodiei de forma a não provocar tensões. Perguntei se tinham a certeza que não queriam alargar a audiência: o grupo estava francamente dividido, mas optou por não ir contra os que se sentiam mais inibidos e, posteriormente, se tudo corresse bem, abrir-se-ia a apresentação a mais pessoas. Para alívio de todos, ficou decidido que não seria um ensaio geral mas sim que seria assumido como espectáculo, ou seja, desfiz o “*teaser*”.

Iniciámos então os ensaios a partir da cena das Feiticeiras. Mas antes perguntei-lhes se percebiam que toda a “performance” poderia ter sido construída em torno do coro, se era claro para eles que em vez de ser de forma sequencial se poderia ter partido do que é fulcral, que é a cena do coro e a sua energia: “Sim, sim” (????). O grupo do Texto Ritmado reuniu-se com o Miguel enquanto eu fui dar algumas indicações aos narradores e sobretudo à assistente; ela não tinha encontrado qualquer intenção nas palavras para além de uma leitura superficial, de boa dicção e vazia; compreendeu facilmente as intenções que lhe apontei e encontrou mais algumas, mas não as aplicou. O Cató continuava entusiasmado e dentro do “seu papel”. O Miguel no final, falou-me de uma menor resistência já que não interrompem com tantas perguntas técnicas sobre o sketch do texto Ritmado, aos poucos as resistências foram em parte vencidas.

Em geral existe ainda muita confusão nas marcações, paragens por iniciativa própria, darem opiniões a meio, falarem, ou seja, indícios de que não dominam aquele espaço; isto adicionado ao nervosismo de estar próximo da estreia. Tive de chamar a atenção várias vezes. Mas fiquei contente com o que vi, porque estavam empenhados e o “ruído” deve-se a uma atitude de “querer que saia bem” e não devido à dispersão que tem reinado ou a conversas parasitas. É evidente que estão envolvidos. Muito gratificante é ver o desabrochar de alguns dos elementos que até aqui não ousavam expor-se.

Saí contente da sessão: tiveram de superar faltas de referências (a construção não é como aquela intoxicação de telenovelas e televisão que estão habituados e que por vezes é o único referencial), desenvolver confiança no processo e no grupo, entregar-se por pouco que seja à proposta (que em alguns casos é muito), vencer resistências, entre outras dificuldades aliadas à vida de estudante do 12º ano, à falta de tempo, à necessidade de dedicarem tempo à sua vida privada.

Ainda não é certo que não vá adiar um dia a apresentação final. Depende dos ensaios de amanhã.

#### 14ª sessão

4/3/2009

Tónica: Ensaio geral: Consolidação das cenas e presença de cada um.

#### Como foi?

Cheguei com alguma intranquilidade já que tinha havido um mal entendido com os actores motores e tiveram que desmarcar outras actividades para, pelo menos o Miguel, estar presente no ensaio geral. Já que não podia contar com a disponibilidade a 100% do Fernando e do Zé Luís, adaptei a sessão aos momentos em que poderiam estar todos presentes; o Fernando estava incumbido do som e luz e o Zé Luís da captação de imagens. Forçosamente haveria um momento em que teria de me desdobrar entre lançar o texto, por a música e observar o equilíbrio e representação do grupo.

Antes de iniciarmos, nos corredores o Cató comunicou-me que “se tiver que tirar a camisola não ensaio, estou com frio”; não gostei dos modos muito pouco simpáticos de por a questão e como tal nem respondi e interpretei este episódio a algum nervosismo de momento; antes de entrarmos na sala (o Cató) repetiu a atitude com um “(...) não entro no ensaio.”, ao que colmatei “Era um favor que me fazias”, admirado ficou sem resposta e entrou na sala atrás de mim. Entrámos todos na sala, combinámos que só depois da fase das paragens de melhoramento poríamos os figurinos sem outro agasalho, já que com o movimento nem se poria a questão do frio. Todos aceitaram.

Nos corredores já decorriam as filmagens do Narrador e da Assistente (realizadas no dia anterior e montadas pelo Zé Luís), bem como um “*power point*” com a história da Bela Adormecida. O Cató não gostou de se ver; a Lola ficou mais entusiasmada.

Ainda hoje apenas uma minoria trouxe os figurinos (roupa base) da apresentação “Para não sujar”; não há maneira de entenderem que “ensaio” implica todos os elementos que participam na apresentação e que todos eles têm influência na forma como se representa, bem como todos têm uma leitura por parte da audiência; tinha sido necessário perceber se havia harmonia entre os figurinos ou se teria de se fazer alguma pequena alteração de última hora; como tal não foi possível, adiante, fez-se com o que havia. Ainda hoje me perguntavam qual seria o figurino e os sapatos, depois de termos falado sobre isso inúmeras vezes;

respirar. Não consegui que entendessem a necessidade, detalhe que os ajuda a fazer a transição do real para a ficção.

Comuniquei-lhes a forma como iria decorrer o ensaio: após um aquecimento (que já continha uma preparação de ocupação de espaço e contacto com o corpo que seria recuperado na cena final), num primeiro momento faríamos as cenas que não tínhamos revisto no dia anterior, desde o início até ao texto ritmado, sem paragens, com som e luzes; nesse momento o Fernando teria de abandonar a sala e fariam um melhoramento do coro no “texto ritmado”; depois um ensaio com paragens para pequenas indicações minhas do início ao fim; intervalo; por fim, uma passagem do início ao fim, já contando com o regresso do Fernando, sem qualquer tipo de paragens.

O aquecimento resumiu-se a pancadinhas no corpo para relaxar e pequenos movimentos para entrar em contacto com “a sua” respiração; depois a ocupação do espaço em que se deveriam reunir a um número que eu dissesse, mas que de imediato encontrassem um ponto de contacto e uma forma relaxada de se “apoiar”, “entregar” ao outro. Da segunda vez pedi-lhes que se entregassem mais, que encontrassem pequenos recantos no corpo do outro para se recostarem e que utilizassem os níveis. O resultado foi muito interessante, o que adivinhava um bom potencial para a construção do final.

Alertei para a necessidade de na primeira parte desligarem o “complicador” e conseguirem entre si resolver qualquer problema ou esquecimento que surgisse. Pedi à Narradora Assistente para, dentro do personagem e do jogo, intervir no sentido de ajudar os colegas com o texto já que o tinha à frente dos olhos. Nenhum dos outros o poderia fazer por razões óbvias de ritmo e de manter o foco no jogo teatral: o resultado foi o degêlo! Perguntaram-me se não seria preferível fazer um ensaio corrido de início e eu fundamentei as razões da minha escolha, ou seja, pelo facto da primeira parte não ter sido sujeita a paragens e melhoramentos há mais de uma semana. Aprovaram, mas não sem antes ficarem com a certeza de que haveria pelo menos uma passagem do início ao fim: “Não vai haver uma mas duas e agora ao trabalho”. O clima estava lançado: o envolvimento manifestado através da preocupação e das sugestões era bom sinal.

Na primeira parte, a música ajudou a construir a ficção, que por seu lado ajudou cada um dos elementos e todos entre si. Fiz pequenas chamadas de atenção para a não precipitação, para saborearem cada momento, escutarem e verem o que se passava, sobretudo nos momentos que recaíam em um ou dois elementos, como o Narrador e Narradora Assistente; com estes últimos reforcei a necessidade de se manterem

constantemente “em relação” um com o outro e simultaneamente com o que se passava em cena; o facto da Lola assumir o papel de ser para o grupo “O Ponto dentro Jogo” reforçou a relevo/ evidencia dessa relação.

A cena do Sapó e da Rainha correu sem percalços, apenas com pequenos ajustes na ocupação do espaço e aproximação entre ambos. Interrompi para que a Lola tratasse o objecto Berço, com o carinho devido e não simplesmente como um objecto a colocar em cena; igualmente na sua retirada. Nova interrupção para chamar a atenção na cena das Feiticeiras em grupo para a ocupação do espaço, sentido de “irmandade” entre todas e à vontade para intervirem nas cenas umas das outras; individualmente, para a qualidade do movimento. Pedi à Linda para não ilustrar cada um dos momentos da frase e para atalhar caminho disse-lhe onde deveriam ser realizados esses cortes. Em geral tudo o que dizia respeito às poucas marcações estava a ser cumprido e as minhas indicações eram facilmente operacionalizáveis.

A revisão dos momentos críticos do coro do texto ritmado também foi fácil. Reforcei a confiança da Lola para intervir em momentos que sentisse instáveis: “Mas às vezes não percebo se se esqueceram ou não”, “Se reparares na forma como te olham percebe-se bem, mas tens de deixar um bocadinho de tempo antes de intervires”.

Fizemos então a segunda parte. O texto ritmado estava bem melhor, a colocação dos bancos foi ainda um pouco tardia, as feiticeiras da cena seguinte entraram atrasadas. Paragem para retomar tudo em condições. Cena do fuso e roca: pedi mais cumplicidade enquanto personagens, entre a Princesa e das várias técnicas a fim de reforçar a ideia de um reinado demasiado cor-de-rosa onde não existem problemas (veio-me um clarão de cenas do “Admirável Mundo Novo” do Aldous Huxley, que não poderia partilhar com o grupo já que provavelmente não conheciam o livro); esta “felicidade” seria visível através de uma deslocação serrada de passos pequenos em torno da feiticeira e do fuso com um mesmo foco no acto de fiar: não foi muito conseguida mas manteve-se a intenção. Entrada do Príncipe: paragem a fim de fazer coincidir texto dos narradores, acção do Príncipe e música. Recomeço. Metamorfose da Princesa com simplificação de utilização de adereços, funcionou melhor, mas a Princesa (Vera) não provocou grandes variações de registo de estados de alma, o texto era a principal preocupação; quando hesitou numa frase a Lola, muito bem, decidida e com um tom reprovador de “boa assistente”, deu-lhe a deixa; o Zé estava também um pouco perdido, indo mais de encontro da marcação do que reagindo à situação, mas muito presente na atitude e postura do personagem, ampliando fisicamente as acções. Esta é,

sem dúvida, a cena mais frágil porque também a mais complexa: seja pelo texto, pela acção, ou pelas variações emocionais que contém. Na última parte do cinema mudo, a cena assemelhava-se mais a uma ilustração do texto em movimento, do que a cinema mudo; para superar este deslize teriam sido necessários mais ensaios e já não era tempo deles; assim ficou.

Avancei então com a minha proposta de final e que faria a ligação entre as intenções implícitas de cidadania e do sentir do grupo como grupo de jovens, impressões que fui recolhendo ao longo de todo o processo. Alguém (a Lola penso eu) tinha dito que não tinha lido a Carta Aberta porque o tinha confundido como sendo mais um texto para a peça; agarrei nessa possibilidade, fiz uma selecção de frases que me pareciam mais significativas para o “Aqui e agora” do grupo e pedi-lhes que cada um escolhesse a que gostassem mais, a que lhes fosse mais significativa, e que essa escolha não recaísse noutros critérios como sendo a mais curta ou a mais simples; surgiram de imediato as escolhas (não há nada como a urgência para servir de motor de arranque!), alguns queriam a mesma frase o que seria interessante em termos cénicos. Retomei então o que estava no aquecimento e pedi-lhes que cada um lesse a frase quando a música baixasse de volume, a entregasse ao público e retornasse à lateral; houve alguma reacção à sugestão de entregar ao público, mas como me apercebi que se prendia mais com questões de timidez do que com convicções cénicas ou de outra ordem insisti para que o fizessem. As posturas já não tinham a mesma carga de entrega do início, mas em termos de totalidade funcionava. Intervalo.

Fizemos então um ensaio corrido em que cada um levou “a sério” aquilo de que estava incumbido, já que não havia paragens ou interrupções, houve uma maior fluidez e uma maior entrega, menos quebras de concentração. Correu bastante bem. Houve pequenas falhas apenas em detalhes ou atrasos que não tinham grande importância no conjunto e com os quais o grupo já conseguia improvisar sem perder o “fio à cena”. O por da cadeira da Xana (que afinal é ela que apoia a Vera na sua metamorfose para Princesa dando-lhe os objectos que permitem a sua transformação) coincidiu “*na mouche*” com a saída do príncipe, de tal forma que quando voltou a entrar na sala esse simples quadro da princesa sentada e adormecida, aliado à música sugeria uma alteração de espaço e tempo. Em contrapartida, a Feiticeira (Ana) do fuso, esqueceu-se que teria de mudar um detalhe do figurino e atrasou-se sem fazer a entrada quando deveria; logo a Narradora Assistente, com muito préstimo, começou assumidamente a chamá-la o que trouxe surpresa e vida à cena; todos aderiram no jogo. Vários foram os momentos em que ocorreram este tipo de “falhas” mas foi muito

positivo entre eles, *performers*, terem encontrado soluções para se apoiarem entre si e sem interromperem o espectáculo. O final com as frases correu um pouco melhor, mas é evidente que necessitava de ajustes. É assim.

Demos palmas uns aos outros e despedimo-nos entre o alívio e a ansiedade do dia seguinte: a estreia.

### **Curtas**

- Estive a falar com o Armando por causa do dia da apresentação. No meio da conversa contou-me que quando se referia a mim diante dos alunos dizia "professora Cristina" e que quando eles durante a sua aula me trataram apenas pelo meu nome, lhes pediu que diante dele acrescentassem "professora". Este foi sem dúvida um elemento de confusão que pode explicar parte das minhas dúvidas a esse respeito. Apesar de eu ter dito ao grupo para me tratarem por Cristina, já que não era nem tinha intenção de ser professora, o meu papel não ficou claro diante deles ao não ter sido consentido pelo seu professor. Terei de ser mais explícita numa próxima ocasião.

- A resistência em trazerem os figurinos, prevalecendo o "estar limpo" ao estar "estética e teatralmente enquadrado", denota uma falta de conhecimento no que respeita as regras do jogo teatral e de um tipo de performance não tradicional e não baseada somente no texto, mas também em símbolos e no actor criativo. A sua visão remete para o apuramento de texto e para deslocamentos pré-estabelecidos, mais do que para a organicidade, a integração da variedade de elementos que compõem esse espaço, os imprevistos e as complicitades que se vão criando; os elementos visuais (como os figurinos) são considerados quase como "extra-performance", como se apenas a abrilhantassem em vez de a constituírem; em contrapartida a validação enquanto actor e espectáculo parte muito da existência desses figurinos exteriores ao jogo em si. Como contra-peso, assiste-se a uma valorização extrema da "estreia", da utilização do que "é bonito" apenas no momento áureo: penso que por analogia de "vestir bem" quando se vai a um espectáculo de teatro. Penso que agora terão outra visão das possibilidades do que é performance e comunicação.

- Tive de ir buscar o Berço

- As frases da Carta Aberta poderiam ter sido alvo de exploração sonora e de novo coro.

- Príncipe e Princesa com movimentação e posturas de "Acção/ Reacção" e mais paragens sem precipitação de texto.

- O Cinema Mudo funcionaria melhor com música mais adequada, frases projectadas no ecrã e grandes planos "grotescos" das expressões, em simultâneo com as posturas exageradas dos actores em palco.

15ª sessão

5/3/2009

Tónica: Apresentação da performance Final

### **Como foi?**

A Xana e a Vera chegaram mais cedo para eu as maquilhar; também tive de maquilhar o Miguel; a Isa estava já maquilhada. Quando começou a chegar o resto do grupo alguns perguntavam-me se achava bem os sapatos e o fato base que, finalmente, traziam; houve algumas surpresas quando traziam umas calças com a riscas de lado ou a respectiva marca à frente com um inocente "Mas não se vê nada"; consegui arranjar alternativas no momento para umas calças do Zé, o resto ficou como ficou e compunha um conjunto próximo do desejado. Houve um pequeno percalço: o Zé chegou com dois desenhos recortados de duas cabeças de cavalo, com a preocupação de as colar na extremidade do pau que até aí tinha funcionado como objecto que representava o cavalo: expliquei-lhe que a utilização do objecto era intencional e o que apresentávamos era uma estrutura simbólica e sugestiva e não figurativa como acabaria por ser com os desenhos que ele trazia e que essa aplicação iria contrariar o espírito da apresentação: "Então vou entrar só com um pau? Como é que as pessoas vão perceber?", "Claro que percebem, pelo movimento que imprimes, pela situação..."; não estava muito convicto. A Ninhas que assistia à conversa devolveu-lhe um pouco de confiança ao apontar que o fuso que ela manipulava enquanto feiticeira também só existia em som e que no entanto era perfeitamente perceptível. É uma atitude bastante reveladora do tipo de percepção performativa e da visão que alguns elementos do grupo têm do teatro. Deixei o local para me dedicar a outras solicitações.

Estavam em geral bastante calmos; a Xana estava um pouco nervosa mas desde o momento em que apareceu o grupo acalmou-se.

A assistência chegou com bastante antecedência. Eram os colegas da turma, cerca de doze, o professor Armando e a professora de Português, Maria Emília, a mãe da Vera.

A apresentação teve mais energia e convicção do que os últimos ensaios. À medida que a audiência via aparecer os seus colegas soltavam risos e sorrisos que eram encorajadores e que favorecia a complicitade entre a audiência e os *performers*. A

assistência dificilmente continha o sorriso que lhes provocava o estarem assim expostos, mas nunca essa exposição e reacção dos colegas foi impeditiva de continuar a representar. Em alguns momentos conseguiram concretizar aquilo que lhes tinha sido pedido várias vezes que era de canalizarem para o jogo a excitação do momento ou mesmo a vontade de rir: libertar com o sentido da improvisação em vez de a conter. A Sara chegou atrasada à cena porque se esqueceu de vestir uma bata e com as dificuldades que tinha foi-lhe complicado mas conseguiu com a ajuda de outra colega; a Mea esqueceu-se de uma parte do diálogo, esquecimento esse que foi facilmente ultrapassada pela contra-cena que a apoiou; algumas saídas ou entradas de adereços foram realizadas fora de tempos (a saída em sonambulismo das técnicas e da Princesa). No entanto e é sobretudo isso que valorizo bastante, os imprevistos foram motivo de encontro de soluções em conjunto, em côro e nunca foram motivo de desarticulação do jogo teatral, tendo-se mantido sempre um bom nível de energia, de entrega e de interpretação. O final foi particularmente lento (por oposição à precipitação que reinou nos ensaios!) mas audível e devolvendo a toda a narrativa o sentido e voz que lhe deram os participantes: com toda a naturalidade e como pessoas já fora dos personagens, lançaram à audiência o texto da Carta Aberta para depois entregarem, em mãos, o pedaço de frase. O grupo como que tinha atravessado a linha da dúvida e tinha-se instalado numa bolha de segurança, enquanto coro que se entreja e se quer mostrar, dentro de um momento manifestamente performativo e reconhecido como teatral e válido por todos. No final houve muitas palmas e todos estavam contentes.

Foi uma violência terem de sair a correr para a aula seguinte, sem oportunidade de saborearem aquele momento tão especial e de fazer a transição desse momento para o dia a dia; é como iniciar uma boa refeição com amigos e ter de interrompe-la a correr a meio.

O professor Armando e a professora Maria Emília estavam muito bem impressionados com a prestação dos alunos e com toda a composição performativa. Já que não havia nenhuma crítica menos positiva insisti para que me dissessem se achavam que estava patente a questão da cidadania; aí a Maria Emília confessou que o final estava pouco coeso e que apenas nesse momento se apercebia da relação existente entre o conceito de cidadania e o conteúdo da peça, que teria preferido que essa relação fosse mais evidente ao longo da performance. Falei-lhe do quanto é difícil manter o equilíbrio entre um discurso onde os valores são demasiado explícitos e uma vertente mais sugestiva que convida à reflexão; no entanto a sua crítica foi muito construtiva. Acho que seria relativamente simples de conseguir através de pequenas rupturas da narrativa (a narrativa dentro da narrativa), no

entanto se as poucas que conseguimos já tiveram em alguns elementos do grupo um efeito tão intrigante, sendo encaradas como um “elemento estranho”, não quis sacrificar mais a “autoria” da construção. Mas é um caso a pensar numa próxima ocasião.

### **Curtas**

- Conversa com Armando, em que me disse que a avaliação naquele período seria exactamente igual à do período anterior. No dia seguinte fomos almoçar para falar desta questão que me deixou confusa pelo que continha de "risco de desapontamento". A proposta de que, por uma questão de princípio, esta avaliação fosse igual à anterior, podia arrastar os participantes para a conclusão de que o esforço desenvolvido na última etapa não estava a ser valorizado, ou de que fora um projecto “à margem” da disciplina de Área de projecto. Poderia ter um efeito oposto ao da intenção da implementação. Por outro lado o ser um projecto-piloto, obriga-nos a reflectir sobre todos estes imprevistos, que afinal são factores que lhe dão forma. Corria-se o risco dos participantes/ alunos se sentirem injustiçados, pela falta de critérios que contemplassem a sua prestação enquanto criadores, actores e performers. Com as regras que regem o sistema de avaliação da disciplina, esse é um "volte face" de difícil execução. Sem dúvida que este é um terreno claro de necessidade de pontes entre a vida e filosofia da instituição e os objectivos e saúde da intervenção.

Combinámos encontrar-nos outra vez para especificarmos em conjunto quais os critérios.

- Irei entregar um curto questionário ao Armando com perguntas orientadoras que depois poderá completar com um relatório.

- Seria bom encontrar uma solução para que o texto final da Carta, também integrasse outros momentos; talvez no texto introdutório que foi distribuído aos elementos do público no início. Seria bem mais eficaz se houvesse a possibilidade de integrar no meio da acção uma voz off com algumas dessas frases, às quais o Narrador e a Assistente reagiriam fortemente; mas essa seria uma outra dramaturgia, só possível numa próxima fase.

**10/3/2009**

- Sessão de preenchimento de questionários.
- Curta avaliação sobre a performance a apresentação da performance.
- Calendarização de novas apresentações.

Hoje vieram todos com excepção do Zé. O preenchimento demorou perto de 1 hora. A minha introdução antes de iniciarem o preenchimento foi no sentido de serem sinceros com o que estavam a escrever e que dedicassem algum tempo a pensar sobre as questões; a avaliação estava a ser feita ao processo e ao projecto e não às suas prestações individuais. O Cató teve algumas dificuldades com as respostas, sabia que “sim” mas não sabia como o exprimir; tive de o ajudar a encontrar as palavras, nem que fosse uma pequena frase ilustrativa. Outros elementos também pediram esclarecimentos quanto às questões que são fora do comum e não conseguem enquadrar de imediato a natureza da pergunta e aliam a resposta às suas vivências. Os pedidos de esclarecimento no grupo de perguntas relacionado com “cultura” denotaram que o conceito não está claro e que é algo distante: associam-na a uma cultura de elite, de “intelectual”.

A certa altura chegou o professor Armando que se surpreendeu com a concentração e silêncio.

Quando todos entregaram já faltava menos de meia hora para a saída. Era a altura de expressarem as suas opiniões acerca da performance; infelizmente a Sara teve de sair para ir fazer as filmagens para um documentário que estava a realizar em Área de Projecto. Num primeiro momento os comentários menos consistentes que é hábito e um risonho “Vou ter saudades” da Ana. Quanto às saudades disse que era um outro assunto mas que teria de ficar para mais tarde, já que nada nos obrigava a ficar por ali e a não desenvolver outros projectos. Mais uma vez, morreu a conversa. Perguntei então acerca da expectativa e da resposta do público; a reacção foi geral, que tinha superado o que estavam à espera; apontei essa situação como sendo reveladora de se subestimarem e de serem severos com eles mesmos, já que afinal todos tinham gostado; falaram de alguns comentários positivos que os colegas tinham tecido. Alguém apontou o pouco tempo que tinha havido ao que respondi que foi corajoso da parte do grupo o terem construído e exibido num curto espaço de tempo a performance. Falámos das falhas de texto e técnicas e de como os momentos imprevistos tinham sido ultrapassados, sendo esta atitude demonstrativa da sua capacidade de coesão e em superar criativamente situações difíceis. A disponibilidade com que aceitaram as últimas alterações também era um ponto positivo, “Oh! Nem tínhamos outro remédio!” – risos. O Miguel, actor-motor, interveio dizendo que tinha sentido uma grande resistência no início, que tínhamos de “puxar por eles” mas que na etapa final o grupo tinha dado um grande salto. Acrescentei que o seu comentário podia ser dividido em dois patamares: o da construção da performance e o da disponibilidade do grupo. Sem dúvida que a construção tinha dado um

salto nas últimas sessões, parecera que só aí tinha feito sentido; outro patamar era o da evolução do grupo em que após essa primeira resistência eu tinha notado que se estava a constituir e a evoluir lentamente. (O Cató começava a estar ausente; A Vera e a Ninhas muito atentas com sorrisos); tinha a impressão que o coro se tinha constituído desde mais cedo do que a disponibilidade de entrega à criação da performance. Acrescentei que no entanto era de opinião que tinha havido um retrocesso desde o “Amizades Coloridas”, mas que felizmente este tinha sido ultrapassado. Que um sinal desse retrocesso eram os silêncios (risos).

Quando perguntei se queriam fazer mais uma apresentação, todos responderam que queriam voltar a realizar o “espectáculo”, tanto aos elementos da escola como aos pais, para uma plateia mais alargada. O Cató comentou que preferia muito público, composto por pessoas anónimas do que poucas e conhecidas. Acharam que aquela sala não iria conter o número suficiente de espectadores, mas defendi que 50 pessoas seria já um bom número. Fez-se o levantamento sobre a disponibilidade de tempo em conjunto que, como é sabido, é tarefa difícil (por um lado pela falta de transporte para regressarem a casa, por outro pelo facto do grupo frequentar disciplinas e horários diferentes de onde resulta que fora do horário curricular resta apenas quarta-feira à tarde); com o agravamento de que com a aproximação do final do 2º Período vão estar sujeitos aos testes e a uma necessidade de estudo mais intenso. Resolvemos apresentar na última semana do período, com ensaios 3ª feira e duas apresentações na 5ª feira à tarde para os colegas e à noite para a família; havia a necessidade de ensaios ao que acharam que agora já tinham feito, já sabiam como era e apenas um ensaio bastava. Aproveitei a deixa e perguntei-lhes porque tinha sido tão difícil essa idealização da peça, já que tudo se encontrava no texto, ou se simplesmente nunca tinham chegado a ler com dedicação a narrativa - ao que me foi dito que, independentemente de lerem na diagonal ou não, era-lhes difícil visualizar o que estava escrito para a cena, ou seja, representar mentalmente, em teatro, o texto escrito, num esforço que implica abstracção aliada à visualização. Concluí então que aí estava um bom exemplo do que é perceber algo “fazendo”; concordaram. E que esperava que um dos resultados desta experiência fosse um maior prazer em ler peças de teatro.

Alguns elementos queriam apresentar no Cineteatro de Odemira, o ponto alto de qualquer espectáculo da região, com a noção tão propagada de que teatro é num palco à italiana e aí é que é “a sério” (noção compreensível, mas com a qual não concordo, no entanto não era o momento nem o local para rebatê-la. Nada como vivenciar uma situação



para depois reflectir sobre os seus "a priori"). A ida ao Cineteatro implica dificuldades logísticas (já que pertence à Câmara Municipal), bem como dificuldades em termos performativos: é um espaço completamente diferente e com um grau de exposição muito maior; por outro lado desvia a intenção do espectáculo que tem uma melhor adesão quando desenvolvido num território específico, seja em termos de espaço, como de cultura desse espaço, como de signos contidos nesse mesmo espaço. O abrir o espectáculo a familiares e trazer-los a um local não vocacionado para o teatro e impregnado de outras simbologias, é mais interessante e desafiador de novos significados, do que deslocar o espectáculo e a assistência a um espaço convencional, como seja o Cineteatro. Pedi à Vera, Xana e Zé para fazermos apenas entre nós um ensaio prévio e entre todos melhorarmos o final; teremos ainda que combinar "timings". Não me agrada tanto tempo de pausa apenas com um ensaio, mas não existem grandes alternativas; era já hora da camioneta e saíram rapidamente a combinar por alto o nosso encontro para a entrevista que me farão.

Engraçado como nesta conversa ninguém apontou a falta de tempo para simplesmente estar e falar sobre o que se passava; numa próxima vez a falta de tempo para conversar não pode voltar a acontecer e penso que essa é a grande fragilidade do trabalho desenvolvido, apesar da opção inicial implicar essa lacuna.

### **Curtas**

- Encontrar um momento para lançarem as frases do final ou, como alternativa, reintegrar a dos espinhos. Talvez por msn?

- Por a alternativa de ensaiar 3ª à tarde e apresentar 3ª á noite para famílias e 5ª à tarde para os colegas, professores e funcionários.

- Propor que se entrevistem uns aos outros e que seja essa a base do trabalho a apresentar no 3º período.

- Quanto ao relatório do Armando, pedi para incidir no que tinha sentido ele como professor no seio do projecto, no que tinha sentido na relação com os alunos e as suas impressões acerca do processo.

### **Conclusão**

- Não quero mais desenvolver um projecto com sessões em tão curtos espaços de tempo (em hora e meia) e "entalado" numa rotina que acaba por se impor (os horários curriculares).

- Deveria ter esclarecido melhor o meu papel de "Operadora de Teatro social". Mas será que tinha algum sentido.

- Falta de tempo para trocar impressões com o professor; está assoberbado de trabalho entre as novas normas do Ministério da Educação e o facto de ser professor-avaliador.

- Apesar de ter dado atenção ao que reina como expectativa do que é "fazer teatro" e ter tentado apresentar alternativas a alguns conceitos através da mostra de sketches bem conseguidos em *YouTube*, esses esforços não foram suficientes; por outro lado estas mudanças demoram tempo a produzir "frutos"; foi, apesar de tudo, uma construção mais tradicional que criativa. Mas será que poderia ser de outra forma dadas as características, insegurança, receios, falta de confiança, vivências culturais (altamente influenciada pelo formato televisivo) e demandas do grupo?

- Deveria ter alertado o professor para a questão da avaliação para que esta fosse assumida uma em sala de aula outra dentro do projecto. No projecto não é em termos de prestação individual mas em termos de conquistas, implicando sempre um factor dialéctico entre no mínimo dois factores, sem que ninguém se sinta foco de juízos simplistas (o bom e o mau) no seu contributo e que este não seja perspectivado como "uma negativa", mas como abertura de novos potenciais.

- O grupo estava alegre, receptivo, orgulhosos da sua prestação, do caminho percorrido e da reacção dos colegas. Cheios de energia para continuar. Uma reacção carregada de vistas largas, positiva.

- A história não acaba aqui.

## ANEXO B

### Questionário “Calci(?)doscópio”

Este questionário enquadra-se na etapa final de um projecto de investigação que tem por objectivo indicar em que moldes deve ser realizada uma implementação de Teatro Social no Conselho de Odemira. As perguntas destinam-se a recolher impressões e testemunhos sobre o processo das sessões de teatro realizadas durante o “Calci(?)doscópio”, bem como de resultados obtidos através da performance. As informações permitirão retirar conclusões que servirão a essa implementação.

O questionário assenta numa perspectiva individual acerca de si (de cada um), acerca do grupo (de si com os outros), e para com o território onde as sessões se desenvolveram, ou seja, a escola e os seus elementos constituintes de maior relevo.

As áreas a serem avaliadas situam-se em duas vertentes: a teatral (que inclui a criação de um espaço teatral/ extra quotidiano, cultural e de aplicação de técnicas específicas ao teatro e criatividade) e a social (que abarca a construção de relações, da capacidade de comunicação e do empoderamento/ “empowerment”).

Agradeço desde já a tua disponibilidade, dedicação e contributo para com esta investigação.

#### I

Quais das seguintes palavras descrevem melhor todo o processo? Coloca um círculo em todas aquelas que achas adequadas e se quiseres adiciona outras...

Útil	Confuso	Válido	Indiferente	Importante
Aborrecido	Desafiador	Perca de tempo	Faz repensar	
Stressante	Interessante	Embaraçoso	Acolhedor	Frustrante
Agradável	Desanimador	Excitante	Perturbador	Estimulante
Prestável	Cansativo	Que vale a pena	Muito Laborioso	Enfadonho
Rejuvenescedor	Desnecessário	Amigável	Demasiado absorvente	
Demasiado Longo	Demasiado Curto			

Sublinha as respostas que consideras correctas

#### II Como Espaço Extra Quotidiano

2.1. Durante as sessões de teatro houve ocasiões em que me liguei, utilizei e explorei as áreas das emoções e das sensações.

Sim; Não;

2.2. Essas emoções eram:

- Diferentes das do dia a dia.

- Idênticas às do dia a dia.

2.3. Esses sentidos/ sensações foram:

- Diferente dos experimentados no dia a dia.

- Idênticos aos experimentados no dia a dia.

2.4. Existem sensações e emoções que se sentem apenas durante as sessões de teatro.

Sim; Não;

2.5. Existem sensações e emoções que se sentem apenas quando se está a realizar a performance.

Sim; Não;

2.6. Senti-me num clima de segurança durante o processo e na exploração dos exercícios e jogos.

Sim; Não;

- O que gostaste mais neste tipo de jogos teatrais, emocionais, sensoriais ou criativos?

-

- O que gostaste menos?

-

2.7. O imaginário e a ficção que criámos arrebatou-me,

- Muito; em parte; pouco;

2.8. Podes descrever em poucas palavras (tuas!), por tópicos, com frases de uma canção, por imagens, ou de outra forma o que sentiste em termos de sensações, de emoções ou de criação?

-

2.9. Estas experiências teatrais aproximaram-me do resto do grupo.

Muito; alguma coisa; pouco;

2.10. Durante a experimentação teatral com as emoções, as sensações e a criatividade,

Gostei sempre; Gostei quase sempre; Gostei só às vezes;

2.11. Estas experiências abriram-me um novo olhar sobre o teatro.

Sim; Não;

- Que descoberta, ou descobertas, fizeste com base nessas experiências a propósito de teatro?

-

### **III Integração de Valores Culturais**

3.1. Estas experiências elucidaram-me sobre o valor da cultura, contribuindo para uma nova perspectiva.

Muito; alguma coisa; pouco;

- Se sim em que é que essa tua perspectiva saiu enriquecida?

-

3.2. Acho importante fazer parte de uma cultura.

Sim; Não;

3.3. Houve momentos em que senti que a “minha cultura” estava presente neste processo.

Sim; Não;

- Que proposta, situação ou jogo favoreceu (ou não) o teu olhar sobre a “tua” cultura?

-

### **IV Teatro como Relação e Comunicação**

4.1. Acho que já domino técnicas teatrais que me permitem:

a) Que me exprima/manifeste e tenha presença em palco.

- Domino bastante e tenho à vontade;

- O Suficiente para estar à vontade;

- Pouco e não estou à vontade;

b) Relacionar-me com os colegas e “jogar” com as situações.

- Domino bastante e tenho à vontade;

- O Suficiente para estar à vontade;

- Pouco e não estou à vontade;

c) Comunicar com o público.

- Domino bastante e tenho à vontade;

- O Suficiente para estar à vontade;
- Pouco e não estou à vontade;

- Que momento, situação, jogo ou exercício achas que favoreceu esse à vontade?

-

- Que momento, situação, jogo ou exercício achas que contrariou esse à vontade?

-

4.2. Senti-me envolvido/a durante todo o processo de criação e construção.

- Muito;
- Mais ou menos;
- Pouco;

- Podes indicar um momento em que te tenhas sentido particularmente envolvido/ envolvida?

-

4.3. Todos os elementos do grupo se sentiram integrados no processo de desenvolvimento do projecto.

Sim; Não;

4.4. As sessões de teatro e o processo foram ao encontro das minhas expectativas.

- Completamente;
- Em parte;
- Nem por isso;

- Que situação, jogo ou exercício mais gostaste durante as sessões e o processo de teatro?

-

- Que situação, jogo ou exercício gostaste menos?

-

- Que sugestão apresentas a fim de melhorar o andamento das sessões e do processo de teatro?

-

## ***V Performance e Empoderamento***

5.1. Senti-me envolvido/a e seguro/a durante a apresentação.

- Muito;
- Mais ou menos;
- Pouco;

5.2. Considero que todos os elementos do grupo se sentiram integrados na apresentação.

Sim; Não;

5.3. A construção/ composição e apresentação da performance foram ao encontro das minhas expectativas.

- Completamente;
- Em parte;
- Nem por isso;

5.4. O impacto que a performance teve na audiência foi:

- Maior do que esperava;
- O que esperava;
- Menos do que esperava;

5.5. Ganhei mais à vontade e confiança para me expor diante uma audiência.

Sim; Não;

5.6. Consigo mais facilmente dar a minha opinião diante de um grupo.

Sim; Não;

5.7. Participo mais activamente em situações e actividades que considero importantes.

Sim; Não;

- Se sim, em que situações ou actividades passaste a participar mais?

-

5.8. Acho que me foi dado espaço para:

a) Manifestar os meus interesses, preferências ou escolhas.

Sim; Não;

b) Desenvolver a minha criatividade.

Sim; Não;

c) Comunicar aquilo que considero realmente significativo.

Sim; Não;

5.9. Acho que explorei esse espaço,

Completamente; Em parte; Pouco

5.10. O que gostaste mais ou o que dás mais valor na performance final?

-

- O que mudarias na performance final?

-

5.11. Estas experiências elucidaram-me sobre o valor da prática da cidadania, contribuindo para uma nova perspectiva.

Muito; alguma coisa; pouco;

- Se sim em que é que essa tua perspectiva saiu enriquecida?

-

#### **VI Reconstrução de Papeis Individuais e Sociais**

6.1. Na atitude e imagem que os outros jovens têm de mim mudou:

a) A forma como me olham.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

b) A forma como me acolhem.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

c) A forma como me falam.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

d) No que esperam das minhas capacidades.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

e) Na minha relação com eles.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

f) Outros

6.2. Na atitude e imagem que os professores têm de mim mudou:

a) A forma como me olham.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

b) A forma como me acolhem.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

c) A forma como me falam.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

d) No que esperam das minhas capacidades.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

e) Na minha relação com eles.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

f) Outros

6.3. Na atitude e imagem que a restante comunidade escolar tem de mim mudou:

a) A forma como me olham.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

b) A forma como me acolhem.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

c) A forma como me falam.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

d) No que esperam das tuas capacidades.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

e) Na minha relação com eles.

Muito; Alguma coisa; Pouco;

f) Outros

6.4. A maneira como me sinto na escola mudou.

Sim; Não;

6.5. A forma como acho que posso inter-agir com a escola mudou.

Sim; Não;

- Se sim, como e em que é que achas que poderias inter-agir?

-

6.6. Com esta iniciativa o grupo trouxe algo de novo e positivo à escola, na forma como esta encara os jovens.

Sim; Não;

- Se sim, quem e de que forma julgas que passou a encarar de forma mais positiva os jovens?

-

## VII Coro

7.1. Existem pessoas muito diferentes dentro do grupo que encorpou esta iniciativa.

Sim; Não;

7.2. Isso incomoda-me.

Sim; Não;

7.3. Isso desafia-me positivamente.

Sim; Não;

7.4. Alguns elementos do grupo à partida têm “ideias feitas” acerca dos outros.

Sim; Não;

7.5. Alguns elementos do grupo têm “ideias feitas” acerca de mim.

Sim; Não;

7.6. A minha função ou lugar no grupo mudou, ou seja, o meu “papal” dentro do grupo mudou.

Sim; Não;

- Se sim, mudou como ou em quê?

-

7.7. A forma como me sinto com o grupo mudou.

Sim; Não;

- Se sim, mudou como ou em quê?

-

- Podes descrever umas (ou mais) situações em que essa mudança dentro do grupo seja visível?

-

## VIII

8.1. Que sugestões apresentas para, numa próxima oportunidade, melhorar uma iniciativa do mesmo género, ou seja, ligada às artes e à relação entre o grupo e entre o grupo e a escola?

-

8.2. Esta iniciativa teve impactos/ reflexos (positivos ou negativos) a outros níveis ou em situações da minha vida que não estão abrangidas neste questionário.

- *Sim teve reflexos, positivos ou negativos;*

- Não teve reflexos, nem positivos, nem negativos;

- Se sim, quais são esses níveis ou situações particulares?

-



---

**Contactos:**  
Universidade de Évora  
**Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA**  
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94  
7002-554 Évora | Portugal  
Tel: (+351) 266 706 581  
Fax: (+351) 266 744 677  
email: [iifa@uevora.pt](mailto:iifa@uevora.pt)