

>> *Temática Especial*

## Aprendizagens do corpo no projeto de extensão “Comunidade em cena”, do Colégio de Aplicação da UFRJ

Maksin Barbosa Oliveira\*  
Julia Moraes Ramalho\*\*

### Resumo:

No presente artigo reflete-se sobre o processo de ensino da linguagem teatral no âmbito do projeto de extensão “Comunidade em cena”, que oferece aulas de teatro a professores, estagiários, seguranças, coqueiros, faxineiros, assistentes de alunos e mães de alunos do Colégio de Aplicação da UFRJ. Busca-se evidenciar os impactos da ampliação da expressividade corporal dos participantes nas relações interpessoais em um grupo de atores sociais tão heterogêneo. Tendo por base a metodologia de trabalho desenvolvida por Augusto Boal e o *Teatro do Oprimido* e as reflexões de Benedictus de Spinoza acerca de mente e corpo, analisa-se de que maneira o redimensionamento das possibilidades corporais e as afetações do corpo contribuíram para a construção de espaço de investigação de si a partir da linguagem teatral. Evidencia-se, no processo, a conquista da consciência corporal como importante elemento para a criação teatral.

### Palavras-chave:

Corpo. Ensino de teatro. Teatro em comunidade.

### Abstract:

This article reflects on the process of teaching theatrical language within the scope of the extension project “Community on stage”. The project offers theater classes to teachers, trainees, security guards, maids, cleaners, student assistants and mothers of students of the Colégio de Aplicação da UFRJ. It seeks to highlight the impacts of the expansion of the participants’ body expressiveness on interpersonal relationships in a group of social actors so heterogeneous. Based on the working methodology developed by Augusto Boal and the *Teatro do Oprimido* and Benedictus de Spinoza’s reflections on mind and body, it is analyzed how the resizing of body possibilities and the affectations of the body contributed to the construction of space of self-investigation from the theatrical language. In the process, the conquest of body awareness is evidenced as an important element for theatrical creation.

### Keywords:

Body. Theater teaching. Theater in community.

\* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGAC/ UNIRIO), professor substituto do Setor Curricular de Artes Cênicas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). E-mail: maksin.oliveira@gmail.com. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0215-9667>.

\*\* Graduanda em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: jumoraes951@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9125-2251>.

## Introdução

Neste texto, focalizamos os processos de apreensão da linguagem teatral no âmbito de um projeto de ensino de teatro para a comunidade escolar do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). “Comunidade em cena” é um projeto do Setor Curricular de Artes Cênicas, que oferece aulas de teatro para a comunidade escolar, incluindo professores e funcionários interessados em teatro. Mais especificamente, nos toca perceber de que maneira a apreensão de elementos constituintes da linguagem teatral se manifesta na ampliação das possibilidades de expressividade corporal dos participantes do projeto. Em diálogo com autoras como Nadja Hermann e Eleonora Fabião, buscamos analisar as transformações da expressividade corporal de atores e atrizes ao longo de seis meses de aulas. Para realizar esta tarefa, voltamos nossos olhares para fotos, registros videográficos e anotações em diários de trabalho realizados durante o período das aulas.

A escolha por denominar os participantes do projeto de “atores” e “atrizes” está em diálogo com a poética do *Teatro do Oprimido*, desenvolvido por Augusto Boal, importante referencial teórico para as pesquisas que relacionam o ensino de teatro e determinada comunidade. Partindo desta perspectiva, Boal (2009) destaca a origem popular do teatro grego e o processo de construção de divisões entre os que poderiam atuar (a aristocracia) e os que deveriam apenas assistir (o povo). Assim, o conceito da proposta desenvolvida pelo *Teatro do Oprimido* é de que “[...] todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos *espect-atores*. O *Teatro do Oprimido* é uma forma de teatro, entre todas as outras” (BOAL, 2012, p. 9).

O projeto “Comunidade em cena” teve início em junho de 2019, e culminou com uma apresentação pública do esquete *A saga da família Jacinto*, criada pelo grupo a partir de jogos teatrais, em novembro daquele ano. Embora as aulas fossem voltadas a qualquer agente social que frequentasse o CAp-UFRJ o público-alvo preferencial do projeto era o dos profissionais terceirizados, especialmente os do setor de limpeza. Uma das motivações para a implementação das aulas com foco neste público foi a percepção da invisibilização estruturante de determinados corpos em nossa sociedade e que se manifesta também no ambiente escolar. As aulas de teatro poderiam desestabilizar esta divisão, afirmando a multiculturalidade como característica positiva daquele espaço?

O único pré-requisito para participação no projeto era que o interessado fosse, de alguma forma, membro da comunidade escolar do CAp-UFRJ. Assim, o projeto trabalhou com participantes adultos de ambos os sexos, dentre professores do colégio, estagiários, seguranças, copeiras, faxineiros, assistente de alunos e mães de alunos. Ao todo, quinze membros da comunidade escolar participaram das aulas em algum momento, dos quais sete permaneceram até o último encontro. Diferenças de escolaridade, aptidão física e hábitos culturais como a ida a teatros, museus e cinemas, por exemplo, não foram levados em consideração para a participação nos encontros.

Neste contexto, analisamos de que forma o domínio da linguagem teatral e o sentimento de pertencimento àquele grupo contribuíram para a abertura dos atores ao redimensionamento de suas possibilidades expressivas. Buscamos refletir de que maneira as práticas de expressividade corporal com atores do “Comunidade em Cena” possibilitaram o aumento ou a diminuição do desejo do grupo em investigar suas potencialidades cênicas. Para estas considerações, é importante destacar que nos afastamos das tradições platônicas e cartesianas de compreensão dualista do ser humano como sujeito cindido entre corpo e mente e nos aproximamos da visão unitária spinoziana de sujeito (SPINOZA, 2009), em que corpo e mente são substâncias de uma mesma unidade, sendo indivisíveis no sujeito, o que nos possibilitou abordar o ensino de teatro como atividade que afeta múltiplas dimensões do ser.

Nadja Hermann (2018) argumenta que a percepção, majoritariamente aceita, sobre a divisão do ser humano entre corpo e alma possui rastro histórico inaugurado por Platão e revisitado por Descartes. De acordo com a autora, para Platão o corpo é subordinado à alma pelo protagonismo racional da mesma, através da moralidade e da ética. Nesse sentido, defende que as pulsões e afetos do corpo corrompem a alma, atraindo o indivíduo para atividades menos nobres do que as do verdadeiro *eu*, que se localiza separado do corpo.

Afinal, para ele, a alma “é um princípio vital, capaz de conhecimento lógico, e apta a chegar à verdade” (HERMANN, 2018, p. 4). Nessa perspectiva, portanto, o corpo é um obstáculo carente de autodomínio racional ou mesmo da morte, para que a alma seja liberta, revelando a verdadeira identidade do indivíduo. Posteriormente, Descartes apresenta outro ponto de vista, muito influenciado pelos pensamentos de Platão, no que diz respeito à visão dualista sobre corpo e alma, que nos ajuda a compreender a base da elaboração de pensamentos sobre o corpo na contemporaneidade ocidental.

Dessa maneira, Descartes, no contexto iluminista das descobertas e avanços científicos, radicaliza a compreensão do corpo como um problema para a existência, sustentada na substância imaterial da alma. O filósofo entende que as paixões surgem dos conflitos entre alma e corpo, entre o alto e o baixo, entre o espiritual e o carnal, numa clara diferenciação hierárquica em que

[...] à alma correspondem o pensamento, a liberdade e a atividade, e ao corpo correspondem a extensão, o determinismo e a passividade, revelando uma concepção mecanicista de corpo e indicando a obscuridade e a confusão geradas pelo sensível. (HERMANN, 2018, p. 4).

Analisando essas visões acerca da constituição do humano nas perspectivas platônica e cartesiana, nota-se a ideia central da sobreposição da alma em relação ao corpo, como se o corpo fosse um problema, um obstáculo à elevação da alma. Deste entendimento, nascido com Platão e revisitado por Descartes, constitui-se historicamente uma relação antagônica entre corpo e mente, identificando o corpo e suas afecções com valores inferiores, sujos, marginais e a mente com elevação espiritual, desenvolvimento, o sagrado.

O filósofo que rompe com a ideia dualista do ser e com o qual encontramos afinidade para dialogar sobre o ensino de teatro e suas implicações nos corpos dos sujeitos desta experiência estética que é o “Comunidade em cena” é Spinoza. Seu postulado é que corpo e alma são dependentes um do outro e, a partir dessa ideia, Spinoza propõe a teoria do paralelismo, onde corpo e a alma são originárias de uma mesma substância. Temos aqui, portanto, a quebra do pensamento que assume corpo e mente como substâncias independentes que devem se manter distantes para a elevação da alma. Ao contrário, a alma afeta mente e corpo, e é, também, ideia do próprio corpo, uma vez que “[s]e a alma ou mente é uma ideia do corpo humano, este, por sua vez, é um modo finito da extensão infinita, extremamente complexo, autorregulável, capaz de afetar e ser afetado” (HERMANN, 2018, p. 6).

Este deslocamento de perspectiva leva em consideração a natureza da existência humana e as afecções do corpo como elementos indissociáveis da alma. Logo, o ser, afetado incessantemente por forças que, ora estão sob seu controle, ora fogem de domínio, existe no equilíbrio entre movimentos que impulsionam sua ação a direções variadas. Sobre esta relação, Hermann (2018, p. 6) faz referência a um trecho da obra *Ethik II*<sup>1</sup> de Spinoza:

Por afeto (*affectum*) entendo as afecções (*affectiones*) do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções. Quando, por conseguinte, conseguimos ser a causa adequada de uma dessas afecções, por afeto entendo uma ação; nos outros casos, uma paixão. (HERMANN, 2018, p. 6).

Portanto, para Spinoza, o que a mente sabe, sabe através deste corpo que está sendo afetado e, o que acontece na mente, é reflexo das experiências deste corpo. Se mente e corpo se influenciam mutuamente, o aumento ou diminuição da potência de agir está relacionado tanto com corpo, quanto com mente, inseparavelmente. Através desta relação entre corpo e mente, que não privilegia esta em detrimento daquele, abrimos espaço para possibilidades de representações da sociedade, grupo social, valores, tradições, crenças. Jorge Larrosa (2017) considera que vida e linguagem são modos do corpo, sendo as possibilidades do corpo

1. SPINOZA, Benedictus de. *Ethik Ordine Geometrico Demonstrata*. In: BLUMENSTOCK, Konrad (org.). *Werke II*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008.

– e da vida – infinitas. Portanto a diminuição do corpo é a diminuição da vida. Desde o nascimento estamos aprendendo as dimensões do corpo no mundo, seu peso, ritmos, qualidades próprias e intransferíveis. O ensino de teatro oferece espaço para investigação da exteriorização dos impulsos interiores, aproximando pensamento e movimento. Pesquisar o corpo é pesquisar o indivíduo (KOUDELA; JUNIOR, 2014).

É com essa ideia que nos dedicamos, na próxima seção, a apresentar os caminhos metodológicos trilhados durante os encontros e que nos possibilitaram analisar de que maneiras as relações de atores e atrizes com seus corpos contribuíram para o aprendizado da linguagem teatral no âmbito do projeto “Comunidade em cena”. Em seguida, buscamos tecer algumas reflexões sobre o contato dos sujeitos com a experiência teatral e como tal experiência impactou no redimensionamento de seus desejos artísticos.

## Caminhos metodológicos

O primeiro encontro do “Comunidade em cena”, com vias a apresentar o projeto e definir o horário das aulas, contou apenas com a participação dos profissionais terceirizados responsáveis pela limpeza da escola, já que este público era o foco prioritário do projeto. A partir desse primeiro encontro e da definição do melhor horário para os participantes do setor de limpeza da escola, foram espalhados cartazes de chamado a todos os membros da comunidade escolar que quisessem participar das aulas.

Ainda no primeiro encontro, foi notável o estranhamento à posição por eles ocupada naquele espaço, manifestado em feições retraídas, olhares para o chão, braços e pernas cruzados e muitos silêncios. Com o passar das aulas, entretanto, e com a chegada de outros participantes, como professores, copeiros e mães de alunos, a relação dos atores e atrizes entre si e deles com o ambiente da sala de teatro adquiria uma natureza específica naquele tempo e espaço. Quando a sala de teatro foi sendo simbolicamente apropriada pelos participantes, a chegada àquele lugar passou a ser mais expansiva. Seus corpos não demandavam apenas os cantos da sala antes da roda inicial. Ao contrário, palco e outros locais da sala passaram a ser igualmente ocupados. Voluntariamente, atos como os de retirar os sapatos e deitar no chão, espreguiçar-se, descansar sobre os braços apoiados a uma mesa, contar como foi a semana, perguntar sobre como seria a aula daquele dia, dentre tantos outros, representavam mais do que atitudes cotidianas, significavam o pertencimento àquele lugar.

Dentro do processo de investigação das dimensões e possibilidades do corpo, foi se desenvolvendo uma lógica de organização específica entre os participantes e suas relações com o espaço. Mesmo para aqueles que já trabalhavam em conjunto no dia a dia da escola, desenvolvendo certa intimidade entre si, entrar na sala do teatro passou a representar adentrar um ambiente extracotidiano, onde as relações interpessoais eram, também, de outra qualidade.

No que se refere aos receios percebidos em um momento inicial sobre o envolvimento em uma atividade desconhecida e, mesmo sobre desestabilizar ideias preconcebidas sobre si, sobre o outro e sobre o teatro, lançamos mão de jogos teatrais como estratégias didáticas, onde o prazer lúdico de jogar é também o prazer de aprender a fazer e a ver teatro. De acordo com Johan Huizinga (2008), o jogo acompanha a humanidade desde os registros mais remotos até as civilizações atuais pela necessidade que o ser humano tem de se relacionar ludicamente com seu grupo. A finalidade do jogo é o prazer gerado por ele mesmo na troca entre os jogadores, a partir de regras consentidas. No processo do jogo teatral, o corpo é a base de sustentação para o desenvolvimento da atividade pedagógica. O ponto de partida para o trabalho é o autoconhecimento do estudante com seu corpo e suas relações com o mundo exterior. Durante o jogo, o participante gradativamente vai notando, na prática, que o corpo não está submetido à racionalidade para a expressão de uma ideia. Ou seja, que o corpo não é instrumento para se alcançar a teatralidade, ele é, em si, teatralidade.

Assim, jogos teatrais propostos por Augusto Boal (2012) e Viola Spolin (2017) foram adaptados e utilizados tanto para alargamento da expressividade corporal como para a compreensão de elementos da linguagem teatral. Nesse sentido, seja em jogos não-verbais de ocupação espacial, com indicações objetivas para preenchimento de espaços vazios da sala (SPOLIN, 2017), seja em jogos que utilizavam partes do corpo como vetores de deslocamento, de investigações sobre peso e ritmo (LABAN, 1978) ou em jogos

de criação de cenas sem palavras (BOAL, 2012), os alunos gradativamente foram tomando consciência da potência comunicativa da qual o corpo é dotado.

O ator, como todo ser humano, tem suas sensações, suas ações e reações mecanizadas, e por isso é necessário começar pela sua *desmecanização*, pelo seu amaciamento, para torna-lo capaz de assumir as mecanizações da personagem que vai interpretar. [...] É necessário que o ator volte a sentir certas emoções e sensações das quais já se desabitou, que amplifique a sua capacidade de sentir e se expressar. (BOAL, 2012, p. 84).

Buscamos trabalhar a sensibilização e resposta corporal aos estímulos que poderiam surgir de uma imagem, som, ideia ou da relação estabelecida com outro jogador. Estes estímulos visavam desenvolver uma relação dos participantes com suas singularidades, a partir da noção de uma corporeidade, que o percebe o corpo e suas qualidades de “ser somático que se quer inteiro, visto de um lugar onde o que é físico engloba também impulsos, sentimentos e pensamentos” (KOUDELA; JUNIOR, 2014, p. 34). Dessa forma, a criação estética teatral possibilita dimensões de aprendizado singulares, a partir da reflexão e significação das experiências inscritas em nossa corporeidade, das quais em grande parte não tomamos consciência. Por outro lado, os saberes do corpo – que escapam à racionalização – também podem ser espaços de liberdade quando tratamos da experiência artística (CAON, 2011).

Para tornar mais clara esta relação entre consciência corporal e aprendizagem teatral, oferecemos, a seguir, um exemplo concreto de aquecimento corporal utilizado no segundo mês de encontros. Em uma das atividades, formigas imaginárias foram meticulosamente colocadas nos corpos dos atores e atrizes – cada um tinha sua própria formiga disposta em local específico de seu corpo – e, seguindo as regras do jogo que se constituía, a relação dos participantes com o animal imaginário modificava seus corpos, suas relações com o espaço e com os outros jogadores. A formiga movia-se por seus corpos e sempre deveriam deixá-la em pé. Ou seja, se ela se movesse para baixo do queixo do jogador, agarrando-se com as patas contra a gravidade, o jogador deveria organizar seu corpo para que o equilíbrio da formiga estivesse a favor da força da gravidade.

Este exercício, livremente inspirado numa proposição de trabalho de expressão corporal com uma imaginária gota de mercúrio que percorreria o corpo dos atores, descrito por Stanislavski (2007), se valeu de um elemento concreto e de fácil visualização para os jogadores. O jogo de imaginação conduzido através de regras claras de relação com o que é visto de forma imaginária (a formiga) e concreta (a sala, o palco, os corpos), alteravam o engajamento corporal dos participantes na mesma medida em que constituíam um grupo de pessoas cúmplices da brincadeira de fazer teatro.

Não poucas vezes, corpos que chegavam cansados à sala de aula (exclusivamente os de pessoas da equipe de limpeza após dias de trabalho braçal mais acentuado) conquistavam potência a partir da troca com o ambiente e com outros corpos. Quando a disponibilidade para a investigação física, que solicita gasto de energia corporal, ocorre voluntariamente em dias de cansaço muscular, aumentando a potência de agir de todo o grupo, temos a percepção da interconexão entre a mente e as afetações do corpo. A passagem de um estado de baixa disposição corporal para o aumento de energia revelou-se possível graças a exercícios de imaginação e disponibilidade ao jogo. Como resultado, fisionomias retesadas, deslocamentos morosos e arrastados chegavam ao final do encontro com maior tônus muscular, vitalidade e disposição. Sobre as mudanças notadas tanto em um mesmo encontro, quanto ao longo do projeto, nos dedicamos na seção a seguir.

## A consciência corporal como caminho de aprendizagem teatral

Ao observarmos os registros dos encontros é possível notar transformações em fisionomias, tensionamentos corporais, ocupação espacial, descontração e envolvimento. É interessante observar que a aprendizagem da linguagem teatral e o exercício de análise estética se desenvolviam na mesma medida em que as afetações do corpo também eram expressas em outros modos de estar naquele espaço e com aquelas pessoas. O engajamento dos atores e atrizes que os fazia pensar sobre as aulas ao longo da semana e trazerem

propostas, também se manifestava na maior ocupação corporal da sala; a expansão de conhecimento era acompanhada da expansão física do corpo; a liberdade de arriscar interpretações sobre jogos teatrais e cenas era também manifesta na liberdade de criação a partir de seus corpos.

Pudemos notar que o engajamento corporal para alcance de determinado objetivo dentro de um aquecimento ou jogo teatral, estabelecia laços de cumplicidade entre os participantes. Neste sentido, a promoção de um ambiente alegre – entendendo alegria, em termos spinozianos, como a elevação da potência de agir do sujeito – foi fundamental para que os participantes se disponibilizassem ao risco da autoexposição. O sentimento de pertencimento ao grupo derivou-se, inicialmente, da investigação das possibilidades corporais dos atores e atrizes, uma vez que quase a totalidade das atividades propostas em aula prescindia do uso da palavra.

O sentimento de pertencimento ao grupo também era relacionado ao redimensionamento de si que o processo das aulas foi proporcionando, e que constituiu, via de regra, um ambiente onde os sujeitos ali presentes sentiam-se à vontade para desvelar subjetividades e arriscar interpretações para as cenas teatrais vistas em aulas e para os fatos da vida. Embora os encontros nem sempre fossem harmônicos, era clara a construção de espaço singular na escola para o encontro de sujeitos com funções sociais distintas e com relações construídas a partir das necessidades do trabalho – pessoas que eram obrigadas a conviver em virtude de sua função profissional e escala de trabalho. No “Comunidade em cena”, diferentemente, o que unia o grupo era um interesse comum. Desse modo, a atmosfera do projeto era preenchida por uma espécie de mistério, como se todos fôssemos sabedores de segredos compartilhados entre pessoas que se arriscavam em se expor. O que se faz numa aula de teatro?

O heterogêneo grupo que se construía era formado por pessoas que não se conheciam, outras que mal se viam e aquelas que se encontravam diariamente, estabelecendo comportamentos inter-relacionais ora pautados no coleguismo, na camaradagem, no respeito, ora no conflito, na violência verbal, no *bullying*, conforme o caso. De modo não planejado, o ritual das aulas – chegada, roda, alongamento e aquecimento, jogos e debate – foi contribuindo para que as relações entre atores e atrizes se pautassem no incentivo mútuo. Após as primeiras semanas, o teatro, como interesse comum a todos, adquiriu protagonismo para as relações dentro da sala de aula. O respeito pelos companheiros que se colocavam como objetos de suas próprias pesquisas e que buscavam se familiarizar com a linguagem teatral passou a imperar nas aulas e as relações construídas pelos participantes fora daquele espaço-tempo eram resgatadas em sua positividade, naquilo que poderia aumentar a potência de ação do grupo. Esta escolha coletiva de acolhimento mútuo, contribuiu, sobremaneira, para a constituição de corpos (individuais e coletivo) abertos e receptivos a propostas oriundas não só da cena, mas também das relações entre si. Afinal, jogo de fazer teatro solicita um *corpo cênico* disponível a dar e receber, uma vez que em cena “o ator deve trabalhar tanto no sentido de aguçar sua criatividade como sua receptividade” (FABIÃO, 2010, p. 323).

A aprendizagem desta troca, em teatro, não se constitui exclusivamente pela via racional, mas pela via da experiência de solicitar e oferecer ao outro a parceria para um exercício rítmico ou uma cena de improviso. A partir do segundo mês de encontros no “Comunidade em cena”, a relação entre criatividade e receptividade era facilmente perceptível quando atores e atrizes foram, gradativamente, se posicionando quanto à escolha de um tema ou detalhe para ser improvisado e quando acolhiam, na mesma medida, as proposições dos colegas. Quando as relações estabelecidas por cada um com seu próprio corpo e com outros corpos foram se mostrando mais confortáveis – dentro de uma instabilidade constante no fazer teatral –, passamos a inserir jogos de construção de cenas com a inserção da palavra. Para a grande parte do grupo o uso da palavra em cena tendia a assustar pois era associado à dimensão exclusivamente racional. Então, a maior parte da equipe de limpeza exprimia receio com o uso da palavra por possuir baixa escolaridade, enquanto os demais sentiam-se desconfortáveis em falar por não saberem onde e como colocar o corpo enquanto falavam.

Pudemos observar que a cisão corpo/mente uma vez mais causa confusão à prática que pretendíamos, como anteriormente enunciada por Nadia Hermann (2018). Entretanto, suprimindo a palavra – mas não a emissão sonora de onomatopeias e outros sons – durante os aquecimentos e jogos teatrais do primeiro mês, a relação dos atores e atrizes com a expressão vocal irrefletidamente tornara-se mais relaxada.

Do mesmo modo, quando se adentra em processo de expansão do conhecimento das dimensões corporais e se constitui ambiente engajado com a investigação de si, através da linguagem teatral, a fala se torna apenas mais um elemento a ser investigado. Tendo trabalhado bastante a escuta cênica através de aquecimentos e jogos teatrais, o processo de criação de cenas com o uso da palavra surgiu de maneira confortável e harmônica. Uma vez mais, os debates que refletiam sobre as experiências teatrais de cada encontro foram fundamentais para que aqueles atores e atrizes tomassem consciência de que, de fato, já estavam falando em cena.

Evidenciamos que o processo de se sentirem capazes de falar em cena foi conquista individual de cada participante, amparado pelo grupo. Foi-lhes libertador perceber que o fazer teatral é mais do que um exercício de fala e que, quando há a fala, esta não precisa partir, imprescindivelmente, de um texto escrito. Estando em ambiente no qual se sentiam à vontade, suas gargantas, ombros, mandíbulas e pés relaxaram e o receio cedeu lugar à satisfação de falar. A condução de um processo sustentado na cooperação e na afetuosidade das relações, constituiu aquele ambiente como espaço de investigação mútua.

Esta disponibilidade de abertura a si e ao próximo foi conquistada, em maior o menor grau, pelos sete participantes do projeto que seguiram até o final dos encontros. Abrir-se a afetações do corpo é um comportamento ético, na medida em que está vinculado ao *conatus* (“esforço” em latim), um esforço para se conservar, mas também uma autoexpansão e realização de toda a essência.

O *conatus* recebe diferentes denominações: “quando se refere apenas à alma chama-se *vontade*; mas, quando se refere ao mesmo tempo à alma e ao corpo, chama-se *apetite*” [...] e “o desejo é o *apetite* que se tem consciência” (*Ethik III*, Prop. IX, Esc.)<sup>2</sup>. O desejo é a própria essência do homem, que o leva à potência do agir, uma força originária. Quando a potência do agir gera uma maior perfeição, tem-se a alegria; e, inversamente, quando diminui a força de existir, constitui-se a tristeza. A alegria e a tristeza, junto ao desejo, constituem os afetos primitivos, que se combinam de diferentes formas, originando uma infinidade de afetos. O *conatus* nos leva a buscar encontros e relações que não só nos conservam como também aumentam as capacidades vitais do corpo e da mente. (HERMANN, 2018, p. 7).

A partir desta consciência, o comportamento ético esperado de quem conduzia o processo era o mesmo envolvimento e afetação. Assim, da mesma maneira que eram feitas rodas diárias de discussão sobre o que havia sido feito naquele dia, estimulando a reflexão sobre as experiências, ao professor também cabia refletir sobre escolhas e procedimentos metodológicos aplicados e ser poroso às demandas do grupo. Este ambiente, permeado pela prática educativo-crítica (FREIRE, 2007), estruturou processos de aprendizagem em teatro que, sustentados metodologicamente em jogos teatrais, solicitavam, de todos nós, um estado de atenção que ia além da presença estritamente corporal.

Ao trazer a noção de estado de presença, nos referimos à ideia de *presença cênica* como constituinte de um importante campo de pesquisa dentro da área das artes da cena e, em diálogo com Eleonora Fabião (2010), nos aproximamos da compreensão de *presença* não como algo estático, mas como algo em constante afetação por outras presenças. Assim, a *presença cênica* de um ator é codependente dos diversos estímulos que o atravessam, oriundos da cena, da plateia, da mente, da vida. Em cena, o jogo de abertura ou fechamento às diversas afetações se amplifica a partir das relações estabelecidas entre corpo e mundo. Nas palavras de Eleonora Fabião (2010, p. 322),

[a] cena exacerba a condição vibrátil do corpo. Porque hiper atento, o corpo cênico torna-se radicalmente permeável. Contra a ideia de corpos autônomos, rígidos e acabados, o corpo cênico se (in)define como campo e cambiante. Contra a noção de identidades definidas e definitivas, o corpo-campo é performativo, dialógico, provisório. Contra a certeza das formas inteiras e fechadas, o corpo cênico dá a ver “corpo” como sistema relacional em estado de geração permanente. O estado cênico acentua a condição metamórfica que define a participação do corpo no mundo. A cena mostra, amplifica e acelera metamorfose, pois intensifica a fricção entre corpos, entre corpo e mundo, entre mundos.

2. SPINOZA, Benedictus de. *Ethik Ordine Geometrico Demonstrata*. In: BLUMENSTOCK, Konrad (org.). *Werke II*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008.

A ideia de corpo vibrátil hiperatento (FABIÃO, 2010) pode ser expandida também aos jogos e exercícios de preparação, variando intensidades de acordo com cada caso. Durante os seis meses de aulas do “Comunidade em cena”, testemunhamos diversas situações em que este *corpo relacional* se modificava a partir dos encontros com as matérias que constituem o fazer teatral. Como sistema ecológico harmônico entre diferenças e sempre em constante metamorfose, a constituição daquele coletivo de pessoas ganhava corporeidade atenta a si e aos seus integrantes, sendo frequente a passagem de estados de baixas para altas potências de agir nos indivíduos (SPINOZA, 2009). Nas primeiras aulas a dúvida sobre o que aconteceria naquele espaço mostrava-se na tensão entre a curiosidade, explícita na presença das pessoas que lá estavam desejosas por saber como se *faz* teatro, e a retração de seus corpos, manifestas com clareza. Os olhares que solicitavam a aprovação do professor e buscavam a comparação com os pares nos primeiros exercícios corporais reverberavam-se em músculos da face enrijecidos e em risos desajustados.

A partir de narrativas sobre a história de vida de uma das participantes do projeto, ou da realização do julgamento de um pai que esqueceu um filho na escola, ou ainda ao encenar a eleição do novo diretor do colégio, os participantes experimentavam outras qualidades corporais, colocando em xeque, ludicamente, seus maneirismos e automatismos corporais assimilados ao longo do tempo. Nessa direção, Paulina Caon (2012), argumenta, no diálogo com Duarte Junior (1988)<sup>3</sup> que

[...] toda a experiência do ser humano no mundo está imersa na corporeidade, na *dimensão vivida* das experiências, anterior à reflexão e significação, ou ainda pressuposta a elas [...]. Essa dimensão inclui um emaranhado de percepções sensíveis, sensoriais, que tomam forma de metáforas, ações e reações e apenas parte delas se organiza como pensamento consciente. (CAON, 2012, p. 124-125).

Neste sentido, a alteridade era vivenciada não só a partir dos encontros naquele espaço comum, habitado por distintos atores sociais da escola, mas também no jogo de *fisicalizar*<sup>4</sup> os códigos corporais de outra pessoa – real ou imaginária, ausente ou presente naquele espaço. Portanto, baseando o trabalho atoral na investigação do corpo e suas afetações quando dentro do jogo teatral, os saberes dos participantes se equivaliam. Deste modo, as diferentes aptidões físicas, capacidades representativas, eloquências, idiosincrasias, enfim, eram assimiladas como características daquele grupo, ao longo de todo o processo, sem juízo de valor. O corpo não era obstáculo, era caminho para o jogo. Assim, o processo de amplificação consciente das particularidades corporais de cada um era percebido como a teatralização de si, proporcionando a gradativa noção de pertencimento à criação artística. Do mesmo modo, a incorporação de características físicas exteriores, como na construção de um personagem, tornava-se mais palpável, em oposição ao senso comum, que associa este processo ao talento desmedido ou a forças sobre-humanas.

## Considerações finais

Neste texto procuramos realizar uma análise do processo de construção da relação de agentes da comunidade escolar do Colégio de Aplicação da UFRJ, com suas corporeidades, a partir do projeto de extensão “Comunidade em cena”. Nesse processo, pudemos perceber de que forma a linguagem teatral possibilitou uma mudança na forma como atores e atrizes participantes do projeto, entre servidores da equipe de limpeza da escola, copeiros, seguranças, professores e mães de alunos, incorporaram em suas relações como o próprio corpo e com o espaço escolar.

O processo de transformar aquele ambiente em espaço harmônico para a investigação teatral ocorreu, de maneira geral, a partir da conscientização dos alunos em relação à complexidade do corpo e

3. DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas: Papirus, 1988.

4. Para Viola Spolin (1992, p. 340), *fisicalização* é “[...] a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto [...] é mostrar”. Refere-se, portanto, à capacidade de o jogador tornar “visível” determinada atitude, personagem, objeto ou lugar.

à sua centralidade no acontecimento teatral. Partimos do entendimento de que todas as relações estabelecidas no trabalho atoral subjazem às afetações do corpo, inclusive a compreensão dos elementos da linguagem teatral. Grande parte do processo baseou-se em isolar elementos do acontecimento teatral em partes menores, com focos específicos como estratégia didática para que os atores e atrizes pudessem concentrar suas atenções em determinado aspecto sem, no entanto, buscar dissociar elementos indissociáveis.

Buscamos estabelecer as relações entre o corpo e os demais elementos teatrais, tais como o próprio espaço, os personagens, os atores, as atrizes, o texto, o espectador, o figurino, dentre outros, a partir de jogos teatrais para a construção de objetos estéticos que surgiam sem cessar. Algumas vezes se revelavam fragmentos de teatralidade de apenas um instante, outras vezes, cenas inteiras com começo, meio e fim. Na mesma medida, a satisfação experimentada por sentirem-se aptos a criar em cena, impulsionava os participantes a arriscarem-se mais e mais. Neste jogo entre aprender e querer saber mais, o grupo foi conquistando confiança e conhecimento não só para estruturar cenas teatrais, mas também para assimilar o imponderável, de modo que os imprevistos fossem assumidos em cena como ganhos, não como prejuízo à uma forma pretensamente acabada. A noção de que o ineditismo dos encontros é motor de criação e de que o teatro é uma arte coletiva, constituiu um grupo que se apoiava e que desejava comunicar ao mundo suas conquistas. Nos corredores da escola era possível observar corpos retorcidos de atores e atrizes do projeto que compartilhavam aos seus pares as mais recentes descobertas.

Assim, quem não sabia onde colocar as mãos no princípio dos encontros, quem tinha dificuldade de projetar a voz, agora demandava a exposição pública daquilo que era investigado em sala fechada. O compartilhamento entre as pessoas que, curiosas, vinham assistir trechos das aulas, nos momentos em que podiam se ausentar momentaneamente de suas atribuições laborais ou a divulgação de cenas registradas por celular e difundidas virtualmente nos círculos familiares e de amigos, não eram mais suficientes. O grupo solicitava a experiência do encontro presencial com a comunidade escolar como forma de colocar-se em risco e de apresentar lados, até então, desconhecidos de suas constituições enquanto sujeitos. Um bonito desejo de revelação de si através de personagens construídos com esmero, que foi manifesto na realização de um esquete a ser apresentado à comunidade escolar em um dia letivo comum.

O esquete apresentado publicamente em tarde que encheu o teatro da escola foi *A saga da família Jacinto*. Uma comédia de costumes cuja temática, dramaturgia, cenografia e direção foi composta exclusivamente pelos atores e atrizes do “Comunidade em cena”. Ao professor coube oferecer o tema gerador da proposta: um vaso de flores. A partir deste objeto, contexto, conflitos, personagens, espaços, direção foram criados pelos artistas e refinados em discussões que os levavam a refletir sobre as escolhas cênicas. Assim, mais do que a elaboração de um objeto estético, a grande conquista do processo de encenação foi o exercício de análise crítica dos signos que nos chegam através das artes, do cotidiano, da política.

Ao longo dos primeiros seis meses de aulas, o “Comunidade em cena” estruturou-se como espaço de encontros entre agentes sociais do CAP-UFRJ que se descobriam atores e atrizes da cena teatral. Durante este processo de descoberta, a compreensão da linguagem teatral se desenvolveu tendo como ponto norteador experiências corporais que solicitaram o posicionamento ético de sujeitos que, voluntariamente, se reuniam para se aventurar no risco da autoexposição em terreno ainda desconhecido. Admitindo os afetos como inseparáveis do processo de aprendizagem, tomar as diferenças como potências para o crescimento da coletividade foi a escolha para os desenvolvimentos individuais dentro de um grupo que, aos poucos, construía sua identidade.

Neste sentido, a criação de ambiente acolhedor aos receios, dificuldades, medos, mas também às conquistas, ambições e alegrias foi fundamental para a identificação daquele espaço, como locus de investigação de si. Jogos teatrais que demandavam cooperação e proporcionavam o prazer do ato de serem jogados foram fundamentais para a exploração de possibilidades expressivas a partir de imagens abstratas, da relação concreta com a arquitetura da sala, com os outros jogadores, com a subjetividade de cada pessoa. Pudemos, assim, desenvolver uma experiência em que o protagonismo dado ao corpo e suas afetações foi central para a expressão de subjetividades e a exploração de dimensões criativas desconhecidas e, em alguns casos, impensáveis no início do processo.

Articular diferentes processos pedagógicos de autoconhecimento corporal entre si, abriu espaço para a experiência da troca de afetações como possibilidade de aumento de potências energéticas individuais e, consequentemente, coletiva. Alongamentos e aquecimentos que buscavam consciência corporal e integração do grupo, jogos teatrais e constantes debates sobre as aulas foram as principais metodologias adotadas. Dessa forma, no “Comunidade em cena”, desenvolvemos um processo dialógico entre um olhar sensível e generoso para as idiossincrasias de cada um e a aprendizagem da linguagem teatral.

## Referências

- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- CAON, Paulina. Corpo, escola e ensino de teatro em escolas públicas de Uberlândia (Minas Gerais). *Revista Aspas*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 121-132, dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/62883>. Acesso em: 15 out. 2019.
- CAON, Paulina. Corpo, espaço escolar e ensino de teatro: um diálogo com a pesquisa etnográfica. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, 6., 2011, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: ABRACE, 2011. Disponível em: [http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/62.%20Paulina\\_Caon.pdf](http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/62.%20Paulina_Caon.pdf). Acesso em: 3 mar. 2020.
- FABIÃO, Eleonora. Corpo Cênico, Estado Cênico. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 10, n. 3, p. 321-326, set./dez. 2010. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2256/1721>. Acesso em: 20 out. 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.
- HERMANN, Nadja. O enlace entre corpo, ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230051, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-e230051>. Acesso em: 1 fev. 2019.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- KOUDELA, Ingrid Dormien; JUNIOR, José Simões de Almeda. *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- LABAN, Rudolf. *O domínio do movimento*. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois da Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- STANISLAVSKI, Konstantin. *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. 2. ed. Barcelona: Alba, 2007.

Data de submissão: 19/06/2020

Data de aceite: 27/07/2020