

Trabalho de Conclusão de Curso

TEATRO E SUBJETIVIDADE

O exercício de teatro como fator de
transformação do jovem

Camila Horbatiuk Dutra

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Antropologia
Curso de Antropologia



Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca
examinadora do curso de Antropologia da UFSC –
Universidade Federal de Santa Catarina, para
obtenção do título de Bacharel em Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Victorino Devos

Florianópolis, 2016

Camila Horbatiuk Dutra

Teatro e Subjetividade

O exercício de teatro como fator de transformação do jovem

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à banca examinadora do
curso de Antropologia da UFSC –
Universidade Federal de Santa
Catarina, para obtenção do título de
Bacharel em Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Victorino Devos

Florianópolis, 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que colaboraram direta ou indiretamente na resolução deste trabalho.

Aos meus pais, por me apoiarem e ampararem não só durante o período de pesquisa e elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso, mas no decorrer de toda a minha trajetória acadêmica.

Ao meu orientador, Prof. Rafael Devos, por me guiar e auxiliar enormemente durante todo o processo de pesquisa, desde a elaboração do projeto ao momento final de entrega e defesa.

Aos professores e amigos Edélcio Philippi e Pedro Coimbra, por me receberem novamente de braços abertos e consentirem com a realização desta pesquisa, não só permitindo a minha presença no NUCCA, mas também contribuindo com longas conversas a respeito do tema.

A todos os integrantes do Núcleo Cênico do Colégio Catarinense do ano de 2014, por aceitarem fazer parte deste estudo, e me acolherem entre si.

Finalmente, aos amigos e colegas do curso, Bárbara, Camila, Lorenza e João, que acompanharam e contribuíram com comentários e observações pertinentes todo o processo de pesquisa e escrita deste TCC.

Muito obrigada.

Theater and ordinary life are a mobius strip, each turning into the other.

Richard Schechner

Teatro é a arte de nos vermos a nós mesmos, a arte de nos vermos vendo.

Augusto Boal

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é uma pesquisa de cunho antropológico que busca discutir questões relacionadas às influências do exercício teatral na transformação da subjetividade. Para conseguir trabalhar com o tema de forma palpável e de acordo com os moldes da disciplina, foi necessário um recorte, definir de quem é a subjetividade de que quero falar, que se traduziu na escolha do campo: o Núcleo Cênico do Colégio Catarinense (NUCCA), composto por dois professores e mais de sessenta estudantes. Nesta pesquisa, utilizei da experiência em campo, acompanhando as atividades do grupo de teatro durante 2014, para discutir transformações que podem ocorrer nos sujeitos em decorrência do exercício de teatro. Partindo desta questão principal, apresento o contexto de realização da pesquisa, algumas das intersecções entre teatro e antropologia que o trabalho de campo sugeriu, em especial os exercícios e atividades que foram feitos no grupo NUCCA, e as possíveis transformações decorrentes de tais práticas. O tema dos ritos de passagem – e principalmente o momento da liminaridade – permeia todo o trabalho, numa busca por traçar um paralelo entre a experiência vivida pelos estudantes em um ano de aulas de teatro e a teoria de Victor Turner.

Palavras-chave: performance, teatro, subjetividade.

ABSTRACT

The present Paper is an anthropological research that aims to discuss issues related to the influences of theatrical exercise in the transformation of subjectivity. To be able to work with the theme in a tangible form and according to the patterns of the discipline, a cutout had to be made, define of whom is the subjectivity that I want to speak was necessary, and it was reflected in the field's choice: the Núcleo Cênico do Colégio Catarinense (NUCCA), composed by two teachers and over sixty students. In this research, I used the field experience, following the activities of the theater group during 2014 to discuss changes that may occur in the subject due to the theater exercise. From this main issue, I present the context of carrying out the research, some of the intersections between theater and anthropology that the fieldwork suggested, in particular exercises and activities that have been made in NUCCA group, and the possible changes occurring as a result of such activities. The theme of the rites of passage - and especially the moment of liminality - permeates the entire work, a search to draw a parallel between the experiences of the students in a year of acting classes and the theory of Victor Turner.

Keywords: performance, theater, subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 - CAPÍTULO 1 - Contexto	11
1.1 - Um grupo de teatro sob holofotes.....	11
1.2 - Dino pesquisadora	25
2 - CAPÍTULO 2 - Teatro e Antropologia	31
2.1 - O corpo do ator.....	31
2.2 - Entre ator e personagem.....	37
3 - CAPÍTULO 3 - Sujeitos em Transformação.....	42
3.1 - Com a palavra, os nativos.....	43
3.2 - Um rito diferente.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS	55

Introdução

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é uma pesquisa de cunho antropológico que busca discutir questões relacionadas às influências do exercício teatral nos modos de subjetivação. Para conseguir trabalhar com o tema de forma palpável e de acordo com os moldes da disciplina, foi necessário um recorte, definir de quem é a subjetividade de que quero falar, que se traduziu na escolha do campo: o Núcleo Cênico do Colégio Catarinense (NUCCA), composto por dois professores e mais de sessenta estudantes.

Durante nove meses no ano de 2014 tive a oportunidade e o prazer de retornar ao colégio em que estudei – agora como estudante de Antropologia – e acompanhar as atividades do NUCCA como pesquisadora, fazendo disso a parte central do meu trabalho de campo para o presente TCC. Foi a partir dessa experiência e de várias questões que me foram surgindo no caminho que esta pesquisa foi realizada. O que apresento aqui é o resultado da sobreposição entre meus estudos e conhecimentos da Antropologia e a experiência vivenciada com o grupo de teatro.

A escolha do tema desta pesquisa e seu recorte foram decisões que passaram tanto por um interesse teórico meu dentro da Antropologia em estudar o que faz de cada sujeito um ser diferente, quanto por minha experiência pessoal e reconhecimento dos efeitos do exercício de teatro na formação de jovens. Um dos motivos pelos quais resolvi trabalhar com este grupo específico, ao decidir trabalhar com performance, foi o fato de eu mesma ter participado dele enquanto aluna e integrante, durante os últimos quatro anos dos meus estudos no Colégio Catarinense (entre o 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio). Sendo assim, minhas experiências pessoais e de pessoas próximas serviram de inspiração no desenvolvimento do tema da presente pesquisa, e muito do meu conhecimento sobre o funcionamento e estrutura do grupo tem origem em outros momentos que não o da pesquisa atual. Ciente das (várias) implicações desse fato no desenvolvimento do meu trabalho em campo, nas escolhas teóricas e temáticas, nas minhas relações com os interlocutores, e mesmo nas conclusões desta pesquisa, peço ao leitor a gentileza de considerar este fator no decorrer da leitura.

Embora os estudos de Performance já formem um campo bastante desenvolvido dentro da Antropologia, e as questões a respeito de sujeitos e subjetividades também permeiem muitas das discussões da disciplina, foram poucas as referências que encontrei para trabalhar as

intersecções entre tais temáticas. Assim, o que me proponho fazer neste TCC é articular as duas áreas e descortinar, talvez, possibilidades de contribuições mútuas – principalmente em como os estudos de Performance podem nos ajudar a compreender mudanças e transformações subjetivas.

Partindo desta questão principal, apresento o contexto de realização da pesquisa (Capítulo 1), algumas das intersecções entre teatro e antropologia que o trabalho de campo sugeriu (Capítulo 2), em especial os exercícios e atividades que foram feitos no grupo NUCCA, e as possíveis transformações decorrentes de tais práticas (Capítulo 3). O tema dos ritos de passagem – e principalmente o momento da liminaridade – permeia todo o trabalho, numa busca por traçar um paralelo entre a experiência vivida pelos estudantes em um ano de aulas de teatro e a teoria de Victor Turner.

Por fim, cabe aqui explicitar também que, ao trabalhar com interlocutores menores de idade e muitas vezes com temas delicados e pessoais, pedi e recebi a autorização dos mesmos para a utilizar depoimentos e descrições que os envolvesse, como os que aparecem, principalmente, nos capítulos dois e três. Além disso, todos os nomes aqui utilizados para designar alunos do grupo são pseudônimos.

Capítulo 1 – Contexto

Neste primeiro capítulo minha intenção é introduzir o leitor ao meu trabalho de campo – com uma breve explanação sobre o Núcleo Cênico do Colégio Catarinense, grupo de teatro que acompanhei em 2014 – e suas categorias. A partir de questionamentos levantados nesta primeira parte de apresentação do campo, vou trabalhar o conceito “juventude” e a noção de “ritos de passagem” (de Victor Turner), para pensar a experiência vivida e registrada em cadernos de campo. Por fim, falarei também sobre escolhas metodológicas e técnicas aplicadas para a realização deste trabalho.

A cena que apresento a seguir se refere a um dia de apresentação da peça montada coletivamente pelo grupo, em que acompanhei de perto desde o momento de chegada e preparação dos jovens, até o momento em que esses foram embora, passando pelas várias etapas da performance¹ - como será desenvolvido mais adiante. O trecho abaixo é um excerto do meu caderno de campo, onde relato uma das últimas situações da minha pesquisa – que teve início em março de 2014, com o acompanhamento e participação nas aulas e encontros do grupo, e terminou em novembro do mesmo ano, algumas semanas depois das sessões de apresentação da peça. Escolhi esta cena por ser este momento final do grupo, o resultado do aprendizado e esforço exercido durante o ano inteiro, e ser representativa em várias questões-chave que desenvolvo neste capítulo.

1.1 – Um grupo de teatro sob holofotes

Os jovens vão chegando no teatro, pouco a pouco, e se encaminhando diretamente aos bastidores. Em meio a conversas, canções e risadas eles iniciam (ou dão continuidade, aqueles que já vieram parcialmente prontos de casa) os preparativos para a peça: decidir e arrumar penteados, aplicar maquiagens, vestir figurinos, organizar eventuais bagunças nas coxias. Os professores se mobilizam para a reparação de quaisquer objetos de cena que tenham sido danificados em alguma apresentação precedente, auxiliam os alunos em questões práticas e resolvem maiores contratempos que surgirem – o microfone que não funciona, o aluno que está doente e não virá, etc. O clima é de agitação e cooperação – uns ajudando os outros, seja na memorização de falas, na

¹ Richard Schechner, em seu artigo “Pontos de Contato entre o Pensamento Antropológico e Teatral” (2011).

dificuldade de aplicação de maquiagens ou coreografias a serem marcadas e exercitadas.

Pouco tempo antes das portas do teatro serem abertas ao público, os professores reúnem os jovens num círculo, no palco. Com todos os atores sentados – total ou parcialmente arrumados –, os professores começam a fazer apontamentos sobre a última apresentação: questões técnicas que merecem mais atenção, ou aquilo que foi bom e deve ser repetido; elogios e “puxões-de-orelha” individuais também são dados e recebidos. Passando este momento, os alunos se levantam e, ainda em círculo, começam o aquecimento – de corpo e de voz –, guiados por um dos professores. Ao final do aquecimento, os professores procuram fazer todos aqueles – mais de 60 – jovens se concentrarem. Olhos fechados, respiração profunda, corpo relaxado e pronto para o trabalho; enquanto os ânimos se acalmam e acumulam energias, um dos professores faz um breve discurso sobre o quanto ele acredita e confia no potencial dos alunos, o quanto se orgulha deles e como eles devem, também, se orgulhar do resultado do seu trabalho – afinal, a peça foi uma construção coletiva de todo o grupo. Abrindo os olhos ao final do discurso, alunos e professores (e estagiários e ex-alunos que estão por perto) dão as mãos e entoam o mantra teatral de “boa sorte”, em coro e com muita energia: “MERDA!”. Esta etapa termina com palmas e o retorno de toda aquela energia inicial, agora mais latente, enquanto todos voltam aos seus afazeres nos bastidores, para realizarem últimos retoques e finalizarem suas preparações para a apresentação.

As pessoas que comporiam a plateia entram no teatro e se posicionam como tal – sentam-se nas poltronas, em grupos ou sozinhos, folheiam os folders com informações sobre a peça, conversam, trocam de lugares, sempre inquietos. No folheto que receberam na entrada, lê-se a respeito da peça que vão assistir:

Serra da Canastra, Minas Gerais, 1958. Um grupo de cientistas do governo secreto brasileiro torna a viagem no tempo possível, através da descoberta de um curioso e sonoro elemento: a clepsidra. Disfarçado de estação de rádio, o escondido laboratório realiza sua primeira viagem temporal, quando algo inesperado acontece e a máquina do tempo sai do controle. O caos se instala: um grupo de viajantes é mandado para o passado, outro para o futuro e um terceiro fica preso em um vórtex temporal. Tudo piora quando a torre de rádio começa a receber insólitas mensagens, advindas de

outras instâncias. Seriam reverberações de um passado reconhecível ou interferências de um devir que insistia em antecipar-se? Seria esta a cisão dos tempos, o apocalipse?²

As luzes se apagam. Uma música começa a tocar, primeiro baixinho, e depois crescendo, tomando o lugar do burburinho do público, que se silencia para acompanhar a peça que vai começar. Uma luz é acesa no palco, e é dado início à apresentação.

Em cena, os jovens – agora atores – emprestam corpos e vozes a personagens, e dão vida a situações impossíveis ou improváveis que captam a atenção e provocam diferentes reações no público. Nos bastidores, aqueles que vão entrar no palco se preparam física e psicologicamente para a tarefa, enquanto aqueles que saíram dele comentam sucessos e falhas, dificuldades provenientes do público e improvisos que funcionaram. Nervosismos que impediram algumas falas de serem apresentadas, objetos que foram esquecidos ou deixaram de funcionar no meio da cena, todos os desafios colocados a eles foram enfrentados e, de um jeito ou de outro, superados. No palco, diferenças de idade e tempo de envolvimento com o grupo desaparecem: neste momento todos são iguais, passando por uma mesma experiência, juntos.

A peça é dada por encerrada – tanto pelos atores quanto pelo público – quando as luzes da plateia se acendem e os aplausos ecoam por todo o teatro. Ainda assim, antes de abrirem as portas para a saída de todos, os professores apresentam brevemente o grupo à audiência, agradecem o apoio de auxiliares e a atenção do público, e abrem espaço para perguntas e comentários destes últimos sobre a peça e seu processo de produção (que tanto os professores quanto os alunos se dispõem a responder). Terminado este momento de “interação mediada” entre espectadores e performers, o público é então liberado para conversar (e parabenizar ou discutir sobre o trabalho, em geral) com os professores e alunos, ou simplesmente ir embora, e os atores se dispersam, conversando (e recebendo elogios e comentários sobre sua atuação e a peça como um todo), cantando e dançando – a trilha sonora da peça é tocada neste momento final -, sempre com muita energia e animação.

Após a saída gradual de toda a plateia, o teatro se esvazia abruptamente com a também saída dos atores, que vão, em conjunto, para uma lanchonete próxima, onde o assunto principal é a peça recém

² Sinopse inclusa no folder a respeito da peça “Tempus Fugit: Viagens em Colapso” do Núcleo Cênico do Colégio Catarinense (2014).

apresentada e todos os (grandes, pequenos e médios) acontecimentos referentes a ela. Comidas, bebidas e conversas duram muito tempo, até que, aos poucos, eles vão se dispersando, o cansaço os alcança, e cada um encaminha-se ao seu lar, onde devem descansar para a próxima performance.

Esta cena se refere a uma das apresentações da peça teatral “Tempus Fugit: Viagens em Colapso”, criada coletivamente e realizada pelo NUCCA – Núcleo Cênico do Colégio Catarinense – em 2014. No trecho, é possível perceber a importância do trabalho cooperativo e da horizontalidade de relações entre os integrantes, assim como a importância da assertividade dos professores, para a garantia de organização e fluidez das atividades do grupo. Para entender o trabalho realizado por esse coletivo - e, conseqüentemente, a presente pesquisa – é preciso entender do que se trata quando falo do NUCCA.

O NUCCA é um grupo de teatro formado pelos alunos, professores e estagiários (e, de forma extensiva, ex-alunos) de aulas de teatro extracurriculares de um dos colégios particulares mais antigos de Florianópolis, o Colégio Catarinense. Completando 20 anos de existência em 2015, o NUCCA fez (e faz) do teatro parte da vida de muitos jovens, sendo responsável pela posterior escolha de carreira de vários deles – cerca de 50 alunos saídos do grupo tinham buscado cursos de profissionalização em áreas das artes (cênicas, música, plásticas, design, cinema, fotografia, etc.) até 2014. Apesar disso, partindo da minha experiência pessoal enquanto aluna e posteriormente pesquisadora, e de conversas com os professores, percebi que as aulas não são voltadas especificamente para a formação dos alunos como atores, e sim focadas no desenvolvimento destes como indivíduos. A própria experiência de participar do grupo, inclusive, pode ser lida como uma forma de rito de passagem (nos moldes da teoria de Victor Turner sobre ritos e rituais) para os jovens, ideia que vou desenvolver mais adiante neste mesmo capítulo.

Considero importante não perder de mente o fato de o NUCCA ser um núcleo cênico dentro de um colégio – e não uma companhia de teatro independente, por exemplo –, pois esse fator implica em uma série de situações e condições bastante específicas a que o grupo e seus integrantes estão sujeitos. Os olhares constantes das câmeras de segurança, funcionários e mesmo colegas do colégio, por exemplo, inibem muitos comportamentos dos jovens que, no espaço do teatro

podem ser realizados – por ser um dos poucos espaços físicos da escola onde não há vigilância constante, ou pelo estímulo à criatividade e liberdade de expressão característicos das artes cênicas. Em um colégio com quase três mil alunos, com turmas também de alunos bolsistas (por motivos socioeconômicos), a diversidade interna é bastante representativa, e um espaço onde jovens das mais variadas idades e interesses possam entrar em contato, de uma forma um pouco mais livre das amarras sociais do que os outros ambientes da escola, se torna muito importante.

Os participantes do grupo são alunos que estudam entre o 8º ano do Ensino Fundamental (antiga 7ª série) e a 3ª série do Ensino Médio, ou seja, têm idades entre 13 e 18 anos. Isso significa que a grande maioria dos integrantes do grupo – com exceção aos professores e estagiários – está na faixa etária que, na nossa sociedade costuma-se classificar como “adolescência”. Questionando aqui, entretanto, a aplicação deste termo – dados os pressupostos relacionados a comportamentos que estão normalmente implicados quando falamos em adolescentes –, procuro no conceito de “jovens” uma alternativa para me referir aos alunos com os quais fiz esta pesquisa – meus interlocutores, meus “nativos”.

Ruth Cardoso e Helena Sampaio, introduzindo seu livro “Bibliografia sobre a juventude”, afirmam que há duas formas de abordagem do termo “juventude”: uma que o toma como genérico, para trabalhar acontecimentos nos quais determinado setor da população é responsável por mudanças no âmbito social ou político; outra que “valoriza a especificidade das experiências juvenis” (1995: 14). Sobre essa segunda abordagem, elas colocam que

Existe uma série de trabalhos que chamam a atenção para o caráter fragmentário e diversificado da juventude. Grosso modo, esses estudos têm como pressuposto a ideia de que a experiência juvenil não é um fenômeno meramente geracional, mas que implica em fazer parte de grupos sociais e culturais específicos. *Ou seja, juventude só pode ser entendida em sua especificidade, em termos de segmentos de grupos sociais mais amplos. Os jovens passam, assim, a ser vinculados a suas experiências concretas de vida e adjetivados de acordo com o lugar que ocupam na sociedade.* Não se fala mais em juventude em abstrato, como uma energia potencial de mudanças, ainda que culturalmente construída, mas das múltiplas

identidades que recortam a juventude. (1995: 18)
[grifo meu]

Desenvolvendo a mesma ideia no seu artigo “Os circuitos dos jovens urbanos”, José Guilherme Cantor Magnani explica quais são alguns dos marcadores biopsicológicos da juventude.

Existe uma tradição nas ciências sociais, tanto na antropologia como na sociologia, preocupada com a delimitação e a conceituação dessa, digamos assim, etapa de um processo. Essa etapa pode ser marcada tanto por fatores biopsicológicos como por rituais de passagem, de mudança de status e ingresso em esferas específicas, como o mercado de trabalho, a constituição de família, o pertencimento a grupos etc. (2005: 174)

A partir da leitura dos três autores pode-se afirmar que “juventude” é um conceito de relativa flexibilidade que delimita uma etapa da vida não demarcada por datas ou comportamentos específicos, mas por certos eventos e experiências – diferentes em cada cultura e grupo social –, tanto individuais como coletivos. Pesquisando com estudantes que estão em etapas de vida tão variadas como são os do NUCCA – uma das características mais interessantes do coletivo é a possibilidade de encontro entre alunos de turmas e idades diversas –, o cuidado com a terminologia ao trata-los de forma indiscriminada se faz importante. Em contraste com o termo “adolescentes”, que traz consigo uma carga pesada de pré-conceitos do senso comum, o termo “jovens” é mais liberal e flexível – ainda permitindo a distinção entre estes e um grupo de crianças ou adultos, por exemplo –, o que faz com que seu uso seja mais adequado aos propósitos desta minha pesquisa.

Como acontece todos os anos, no primeiro semestre de aulas o grupo é dividido em duas turmas, uma sendo a de alunos que já participaram de pelo menos uma apresentação com o NUCCA – que são chamados de “alunos avançados”, ou simplesmente “avançados” –, e uma com os alunos novos, que estão começando agora no grupo (mesmo que já tenham feito aulas de teatro em outro momento, fora do NUCCA) – conhecidos como “iniciantes”. Neste primeiro semestre, cada turma tem um dia de aula fixo, de duas horas por semana, e um segundo dia que é revezado entre as turmas. Essa divisão ocorre em razão da diferença de conteúdos que são trabalhados pelos professores com cada grupo: todos os alunos novos têm que passar por um semestre de “introdução ao

teatro”, no qual aprendem conceitos e competências – como as noções de jogo, improvisação, foco, articulação e objeto imaginário, e como usá-los em cena – através de exercícios específicos ao trabalho de ator. Os alunos avançados, já tendo passado por essa etapa em outro momento (quando eles eram iniciantes), têm o seu primeiro semestre do ano focado em pesquisas e desenvolvimento de habilidades (através de aulas com convidados e workshops, por exemplo) voltadas ao tema geral da peça de fim de ano, além de continuarem a trabalhar os conteúdos de base que viram enquanto iniciantes.

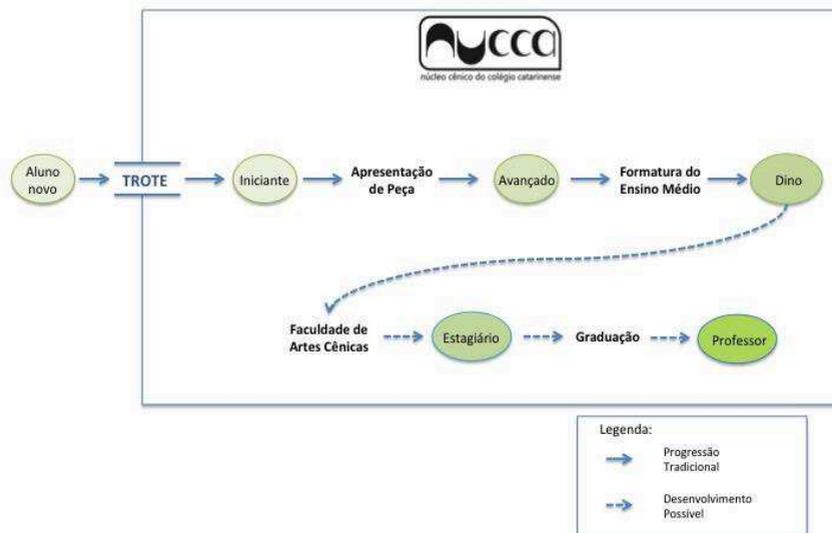


Fig. 1. Etapas pelas quais os integrantes do NUCCA passam e posições que ocupam ao longo do tempo com relação ao grupo.

No segundo semestre do ano letivo as duas turmas são mescladas e não há mais a divisão entre alunos iniciantes e alunos avançados – apesar do que foi apresentado pelo esquema da Fig. 1, a divisão “oficial” deixa de existir, mas em muitas relações a diferenciação, entre os alunos, se mantém até o momento da primeira apresentação em conjunto, que é

quanto todos, de fato, são considerados iguais na hierarquia do grupo (pois passaram por uma mesma experiência, de apresentar uma peça do NUCCA). O grupo é então dividido em três núcleos que serão responsáveis, cada um, por duas cenas da peça final. Em 2014, excepcionalmente, a quantidade de participantes do NUCCA foi tão grande – eram 62 jovens no total – que se fez necessária a criação um quarto núcleo, para facilitar a organização e o trabalho em cena.

Richard Schechner, um dos grandes nomes dos estudos de Performance e Antropologia, fala sobre seis aspectos principais nos quais os interesses de estudiosos do teatro e antropólogos convergiram, e um deles é o que ele chama de “A sequência total da performance”. Neste artigo o autor expõe e explica o que ele considera serem as sete etapas da performance: treinamentos, oficinas, ensaios, aquecimentos, performance, esfriamentos e balanço. Essa é uma forma muito interessante de analisar performances, e acredito que algumas das etapas por ele descritas ilustram bem o processo de criação e execução da peça “Tempus Fugit” do grupo NUCCA.

A “sequência total da performance”, de acordo com Schechner (2011), é composta das seguintes etapas: treinamentos, oficinas, ensaios, aquecimentos, performance, esfriamentos e balanço. Essas etapas não possuem sempre o mesmo peso ou a mesma importância em todas as formas performáticas e todos os grupos em que são realizadas, e sim variam sua ênfase conforme o contexto. Seguindo então a proposta de Schechner de entender a performance como algo mais abrangente do que puramente a apresentação/realização de uma peça, coreografia ou ritual, pretendo analisar neste trabalho a experiência descrita a partir da definição que o autor dá de cada uma das sete etapas.

O treinamento é a primeira parte da sequência, ele é a base necessária para a execução da performance. Conforme dito anteriormente, a forma e importância dada a esta etapa varia bastante – pode ser um compromisso de anos, que prepara o performer de forma bastante abrangente e detalhada, ou algo mais pontual, para um trabalho específico. Como diz Schechner,

Em culturas como a euroamericana, na qual a ‘originalidade’ é valorizada (tão valorizada que os trabalhos são louvados simplesmente por serem ‘novos’), ensaios são frequentemente mais importantes que treinamento. A maioria dos atores americanos espera ansiosamente o momento em que eles ‘terminaram’ o treinamento. Da boca para fora, valorizam os treinamentos por toda a vida,

mas de fato apenas uma pequena fração de atores continua o treinamento depois de deixar a escola de atuação. (2011: 225)

Pensando esses treinamentos em termos da minha experiência de campo, esta etapa corresponde ao período do primeiro semestre de aulas, no qual os alunos aprenderam, através de muitos exercícios e improvisações, as técnicas de corpo e voz julgadas pelos professores como essenciais à prática do teatro. Considerando, entretanto, que o grupo por mim estudado não busca a formação de atores profissionais, esta etapa é tão valorizada pelos alunos quanto os ensaios, diferentemente do que aponta Schechner no excerto acima apresentado sobre os atores euroamericanos. A etapa inicial, portanto, consiste na aprendizagem de técnicas teatrais que ocorre no primeiro semestre de aulas do grupo.

A segunda fase desta sequência é das oficinas, que o autor define como “uma situação [...] na qual tanto o roteiro quanto a *mise-en-scène* são ‘pesquisados’ e compostos em uma fase performativa especial, entre o treinamento e os ensaios” (2011: 226). Esta etapa, da forma como foi aqui descrita, não apareceu durante a minha pesquisa. O que houve, e que por alguns poderia ser chamado de “oficina”, foram aulas com conteúdos específicos ministradas por outras pessoas que não os professores regulares, como os estagiários e mesmo profissionais de outras áreas (como a dança). Oficinas da forma como Schechner descreve, no entanto, não presenciei, talvez por ser este um caso de ênfase no aprendizado de técnicas de forma didática e com foco no envolvimento e desenvolvimento dos jovens no teatro, e não um grupo ou curso com pretensões e ambições profissionais.

Os ensaios correspondem a uma etapa muito importante e muito valorizada pelos atores que é a construção da performance: “É neles que o ‘trabalho criativo’ é feito. Caracterizações são construídas, coreografia inventada ou aprendida, os muitos elementos que compõem uma performance são testados.” (2011: 225). De fato, toda a peça teatral apresentada pelo grupo que acompanhei foi montada a partir de improvisações dos atores em cima de temas e ideias propostas por eles mesmos e pelos professores, e esta etapa de possibilidades latentes é um estímulo muito forte ao ímpeto criativo dos alunos.

Até aqui, as três primeiras etapas da sequência total da performance – treinamentos, oficinas e ensaios – puderam ser somente comentadas com base na minha experiência de campo. As quatro fases seguintes – aquecimentos, performance, esfriamentos e balanços – podem

ser também identificadas na descrição feita anteriormente, o que, espero, dará uma noção mais clara e visual às etapas.

Antes da apresentação começar – assim como acontece em ensaios – é sempre feito um aquecimento; esta é a quarta etapa. O que distingue, no caso estudado, o aquecimento preparatório para uma performance e os de todos os outros dias é a parte da concentração, onde os professores (um ou os dois) falam sobre a importância do trabalho que o grupo está fazendo:

Olhos fechados, respiração profunda, corpo relaxado e pronto para o trabalho; enquanto os ânimos se acalmam e acumulam energias, um dos professores faz um breve discurso sobre o quanto ele acredita e confia no potencial dos alunos, o quanto se orgulha deles e como eles devem, também, se orgulhar do resultado do seu trabalho – afinal, a peça foi uma construção coletiva de todo o grupo. Abrindo os olhos ao final do discurso, os alunos e professores (e eventuais estagiários e ex-alunos que estiverem por perto) dão as mãos e entoam o mantra teatral de “boa sorte”, num só grito e com muita energia: “MERDA!”.

Ao meu ver, a importância do aquecimento está exatamente na força deste momento, no estímulo moral, ânimo e energia que trazem consigo. Entendo o aquecimento então como uma parte necessária não somente para a preparação do corpo e da voz dos atores, mas também como essencial ao psicológico deles – o que é bastante relevante para que o ator esteja “inteiro” (ou seja, focado no trabalho que está realizando) em cena.

Depois dos treinamentos, oficinas, ensaios e aquecimento vem, finalmente, a performance propriamente dita. Sobre ela não há muito o que descrever ou explicar; ela é o ápice de toda a sequência, o ponto central para o qual as outras etapas convergem, seja anterior ou posteriormente. É nela onde as técnicas e habilidades aprendidas no treinamento e oficinas são demonstradas, onde o trabalho criativo dos alunos exposto e posto à prova de público, e para a qual o aquecimento se faz intenso; é também sobre ela que se discute no esfriamento e balanço.

O esfriamento é o momento logo após a performance terminar, quando os atores se despedem dos personagens e procuram “voltar ao mundo real”:

Em teatros por todo o mundo, depois de um show os performers comem, bebem, conversam e

celebram. Um novato entre os atores se pergunta como tanta energia sobra para estas rodadas depois-do-teatro. Mas a verdade é que estas atividades não ocorrem “depois” mas “são parte” da performance e deveriam ser estudadas como tal. Em muitas culturas, ingerir alimentos e bebidas, compartilhar memórias do que aconteceu, é ou a conclusão da performance ou parte das cerimônias depois-da-performance. Parece que uma performance realizada de todo o coração literalmente “esvazia” os performers, e um modo de eles se restabelecerem (ou ser restabelecidos) à vida ordinária acontece quando são reabastecidos com comida e bebida, sagrada e profana. Ou, ao contrário, a performance preenche tanto os performers com energia e excitação que eles precisam de tempo para extravasar através de uma socialidade exuberante. (2011: 225)

Esta etapa é a mais evidente na minha experiência de campo e, conseqüentemente, na descrição feita de uma performance. De fato, a agitação dos alunos não refletia o cansaço dos professores, ou a tranquilidade da plateia (ainda que essa estivesse animada ou orgulhosa, por exemplo); parecia, como coloca Schechner, que havia uma energia proveniente de todas as etapas anteriores da sequência que agora se fazia latente, e apenas uma atividade como a comensalidade e a discussão – às vezes por horas – de acontecimentos e detalhes da apresentação poderia acalmá-los e, finalmente, fazer seus corpos sentirem o peso e o cansaço do dia.

O balanço é a última etapa de uma performance.

O balanço diz respeito às conseqüências a longo prazo ou o seguimento dado a uma performance. O balanço inclui as mudanças de status ou do ser que resultam de uma performance iniciática; ou a lenta fusão de um performer com o papel que ele interpreta há décadas [...]; ou as resenhas e críticas que tanto influenciam algumas performances e performers; ou teorizações e produções acadêmicas” (2011: 225).

Na performance acompanhada, então, há duas formas mais óbvias do balanço. A primeira é este trabalho, que é uma produção acadêmica sobre a experiência da performance. A segunda, muito mais

importante e interessante, é a mudança de status de alguns dos performers. Como dito no início do texto, a principal característica que diferencia alunos novos de alunos antigos é o fato de terem ou não participado de uma apresentação de teatro naquele grupo. Se entendermos toda a sequência da performance de forma análoga a um ritual iniciático, como quer Schechner (2011: 226), esta última etapa corresponde à incorporação de determinados indivíduos a um outro grupo, uma mudança de status. É neste momento que um *iniciante* se torna um *avanzado*.

Essas foram as sete etapas da sequência total da performance que percebi durante o meu trabalho de campo. É possível que haja outras formas de classificar os momentos da performance, mas acredito que o argumento de Schechner aqui seja o de que uma performance, apesar de ser, ela mesma, o central, ela não se faz por si só, e sim faz parte de uma cadeia maior de atividades preparatórias e posteriores que não pode ser ignorada – estudar uma performance por si mesma seria como estudar a alimentação de determinado grupo social sem considerar a escolha, aquisição, preparação ou descarte dos alimentos, focando somente no momento exato da alimentação.

Com o propósito de acompanhar o processo de transformações ocorrido a partir dos primeiros contatos dos jovens com o teatro, durante o primeiro semestre acompanhei somente as atividades da turma de alunos iniciantes, encontrando com os avançados em ocasiões específicas, como aulas de integração do grupo como um todo, ou encontros organizados pelos próprios alunos (piqueniques e festas). A partir de julho, com os alunos divididos não mais entre “avançados” e “iniciantes” e sim em núcleos, passei a assistir, registrar e participar das atividades de todas as aulas do NUCCA.

Além dos dois professores, dois estagiários e 62 alunos que compõem o grupo de forma direta e prática, a presença de um outro “setor” é bem comum nas aulas e nas apresentações de peças, mas dessa vez como espectadores: os “dinos”. Conforme aparece no esquema acima (Fig. 1), *dino* (diminutivo de “dinossauro”) é como é carinhosamente apelidado todo aquele que já fez parte do NUCCA em algum momento e se formou no Ensino Médio – são os ex-alunos. Por não estudarem mais no Colégio, não podem mais fazer parte efetiva³ do grupo (participar das

³ Quando utilizo aqui o termo “efetivo” para falar da presença ou participação de alguém no NUCCA quero dizer que é uma pessoa que, vinculada ao corpo discente ou docente do Colégio Catarinense, participa das aulas e apresentações do Núcleo Cênico do Colégio Catarinense, excluindo, portanto, aqueles que auxiliam ou participam do grupo de outras formas, como ex-alunos – ainda que

aulas e peças como aluno, por exemplo), mas muitos – principalmente aqueles que se formaram nos últimos anos e, por isso, conhecem muitos dos atuais participantes – adotam o costume de assistir às aulas e, quando chega próximo das apresentações de fim de ano, auxiliar os professores na preparação e organização de objetos de cena, figurinos, iluminação e o que mais for necessário.

Com alunos ainda mais antigos, iniciantes e avançados entram em contato através do grupo fechado do NUCCA no Facebook, que existe desde 2011 – criado para substituir a comunidade existente na rede social Orkut – e hoje conta com quase 200 integrantes. Dando continuidade aos propósitos da comunidade que já existia na antiga rede social, esse espaço permite não só a comunicação de notícias, lembretes e datas importantes pelos professores aos alunos, mas também estimula a interação desses últimos entre si e com ex-alunos, a divulgação de trabalhos pessoais (relativos ao teatro, mas também às artes em geral, como é o caso de ex-alunos que estudam ou trabalham com música e dança), discussões sobre cenas, falas, figurinos, trilha sonora, acessórios e outros detalhes da peça, e o compartilhamento de fotos de aulas ou eventos do NUCCA.

É interessante apontar que este grupo online é privado (somente aqueles aceitos por um dos “administradores” pode ver e participar das postagens), porque o aluno novo só é adicionado ao grupo – e portanto considerado como parte efetiva do NUCCA, dentro e fora da rede social – depois de ter passado por um ritual de iniciação, o trote. Todo ano, cerca de um mês depois do início das aulas, os alunos avançados preparam e aplicam nos iniciantes um trote em forma de teatro invisível – modalidade teatral inventada por Augusto Boal, que consiste em uma performance que é apresentada a um público sem que este esteja ciente do teor teatral/perfomático do evento, ou seja, somente aqueles que performatizam sabem que o que acontece é uma performance, o “público” entende a situação como “realidade” (ao menos inicialmente, podendo mudar de opinião e interpretação no decorrer da performance), e reage a ela como tal –, sempre com o auxílio e sob a supervisão dos professores. Este trote é a “porta de entrada” para o grupo, podendo ser compreendido como um ritual de iniciação – ainda que não se encaixe nos modelos tradicionalmente entendidos como rituais pelo fato de a parte interessada (os “não-iniciados”/iniciantes) não saber que está sendo iniciada, ficando

tenham presença forte e constante no cotidiano do grupo, assistindo a aulas ou ajudando na montagem das peças -, já que, oficialmente, não podem mais fazer parte do grupo.

este conhecimento explícito somente ao final do evento, quando já foram “iniciados” –, pois marca a mudança de status desses jovens de “alunos novos” para “iniciantes do grupo NUCCA”, sendo aceitos como tais pelas colegas avançadas, e podendo entrar e participar ativamente das postagens do grupo do Facebook.

Como já foi dito anteriormente, em 2014 os alunos (tanto iniciantes quanto avançados) tiveram suas aulas ministradas por dois professores (às vezes juntos, às vezes somente por um ou outro), mas também por dois estagiários. Os estagiários que o grupo teve até então foram sempre alunos da graduação de Artes Cênicas que, sendo também ex-integrantes do NUCCA (ou seja, *dinos*), retornam ao grupo quando chega o momento de fazer o estágio obrigatório do curso. Em 2014, cada estagiário trabalhou com os alunos uma área de sua inclinação e conforme as necessidades do grupo dentro dos conteúdos programados com os professores – um fez trabalhos relativos a aquecimentos, preparação e percepção corporal, estabelecimento de linguagem teatral comum e criação de vocabulário com os alunos, o outro ensinou noções de ritmo e corpo, e os usos da biomecânica no teatro. Além deles, o professor mais novo também é um ex-integrante do grupo – fez parte do NUCCA no Ensino Médio, graduação em Artes Cênicas, estagiou com o grupo e, depois de formado, retornou ao grupo como professor. Ou seja, os alunos são cercados por pessoas que passam ou passaram, em algum momento, pela mesma posição em que estão: estudantes do Colégio Catarinense, iniciantes ou avançados, integrantes efetivos do NUCCA. Isso se mostra importante no momento em que eles desenvolvem relações com pessoas dessas outras “gerações”, pois há uma identificação de experiências (não só a participação no grupo, mas o fato de estudarem no mesmo colégio, com as mesmas aulas e até os mesmos professores, etc). É muito comum o interesse (seja de alunos iniciantes ou avançados) em saber sobre as peças, personagens, improvisações, festas e histórias em geral que ocorreram antes da sua entrada no grupo, e terem nos *dinos* sua fonte de satisfação de curiosidades. Ex-alunos e professores, também, quando se encontram, se divertem compartilhando reminiscências e causos de outrora.

Foi neste cenário de personagens mais diversos, onde iniciantes, avançados, *dinos*, estagiários e professores se articulavam em uma dinâmica própria, que me vi ao entrar em campo, e tentei então encontrar meu papel.

1.2 – *Dino* pesquisadora

The situation precipited by the fieldworker's presence is a theatrical one: he is there to see, and he is seen. But what role does the fieldworker play? He is not a performer and not not a performer, not a spectator and not not a spectator. He is in between two roles just as he is in between two cultures. In the field he represents – wheter he wants to or not – his culture of origin; and back home he represents the culture he has studied. The fieldworkers is always in a 'not... not not' situation. (Between Theater and Anthropology, SCHECHNER, p. 108)⁴

A aceitação da minha proposta e minha entrada em campo foram bastante facilitadas pelas relações de amizade que já mantinha com ambos professores desde a época em que participava ativa e efetivamente no grupo. Em março de 2014, ao começarem as aulas do NUCCA, fui apresentada formalmente aos alunos novos (iniciantes) e, obtendo ciência e aval dos pais dos jovens para a realização da pesquisa com estes últimos (por serem menores de idade), além da aceitação da minha presença em aula pelos próprios alunos, dei início ao trabalho de campo.

Uma das maiores dificuldades que tive ao começar a participar das aulas do NUCCA em 2014 foi a de descobrir a posição em que me “encaixaria” dentro dele. Antes da pesquisa, eu havia sido integrante efetiva do grupo – fui aluna nova, passei pelo trote, fui iniciante, eventualmente me tornei avançada – e, tendo me formado e saído do colégio, ocupava a posição de *dino*. Ao retornar ao grupo, porém, minha posição ficou em suspenso: eu não poderia ser estagiária pois não estava cursando Artes Cênicas, nem era meu objetivo passar aos estudantes qualquer habilidade ou conhecimento; também não era somente mais uma *dino* que assistia às aulas, porque a minha presença, minhas atitudes e olhares eram guiados por questões da Antropologia. Aos poucos, depois de explicar aos jovens meus objetivos entre eles, fui tomando o papel

⁴ “A situação criada pela presença do pesquisador de campo é teatral: ele está lá para ver e ele é visto. Mas qual é o seu papel? Ele é um não performer e também um não não performer, não espectador e não não espectador. Ele está entre dois papéis da mesma forma como está entre duas culturas. No campo ele representa – queira ele ou não – sua cultura de origem; e nesta ele representa a cultura estudada. Os pesquisadores de campo estão sempre em uma situação de ‘não ser... não não ser’.” [tradução livre]

(para eles e, principalmente, para mim) de uma “*dino* pesquisadora”, a primeira pesquisadora do NUCCA – o que não facilitou o debate interno, por exemplo, de ser pesquisadora ou *dino* em uma festa dos alunos, mas me concedeu certa liberdade nos comportamentos e relacionamentos que criei com eles.

Durante o desenvolvimento do trabalho de campo desta pesquisa me deparei com algumas questões teóricas e metodológicas bastante pertinentes. Me vi questionando coisas como o que é o “campo”? O que é o trabalho de campo numa pesquisa antropológica? Qual o seu papel, sua importância? É necessária a imersão total na cultura nativa para o campo ser considerado campo? E o universo virtual, como trabalhar com ele e todas as suas possibilidades de pesquisa? Essas perguntas já renderam muitos artigos e muitas discussões na Antropologia, mas foi só a partir do momento em que me coloquei “em campo” – em mais de um campo até, ou de mais de uma forma – que passei a entender a profundidade desses questionamentos, e fui atrás de respostas que pudessem me auxiliar no processo da minha pesquisa. Não conseguirei – e nem é meu propósito aqui – discutir todas essas questões, mas utilizarei elas como ponto de partida para apresentar escolhas e decisões de cunho metodológico feitas durante a pesquisa.

Meu trabalho de campo consistiu prioritariamente no acompanhamento presencial das atividades do Núcleo Cênico do Colégio Catarinense durante o ano letivo de 2014. Assinalo o termo “prioritariamente”, pois além da minha presença física durante as aulas e encontros (ensaios gerais, retiro educacional e mesmo festas e piqueniques organizados pelos alunos), também acompanhei e participei das discussões, anúncios, declarações e interações dos integrantes do NUCCA (professores, estagiários, alunos e ex-alunos) na rede social Facebook, através do grupo fechado do Núcleo, assim como eventual acompanhamento de algumas postagens da maioria dos então participantes em suas páginas pessoais. Para os propósitos da presente análise metodológica, portanto, acredito que meu trabalho de campo pode ser entendido como a junção de dois momentos: o campo propriamente dito, nos encontros presenciais do NUCCA; e o campo “virtual”, nas interações dos integrantes do grupo via rede social Facebook.

Quando se fala em métodos de trabalho de campo na Antropologia é difícil não pensar em Bronislaw Malinowski, que foi um dos primeiros estudiosos a trazer à tona questões fundamentais sobre o valor científico e as formas de apreensão de conhecimentos em pesquisas

de cunho social. Na Introdução à sua obra sobre os trobriandeses⁵, Malinowski discorre sobre as partes do trabalho etnográfico a partir da metáfora de um corpo humano: ele seria composto pelo esqueleto (um esquema da organização social do grupo estudado, o abstrato), corpo e sangue (os fenômenos observados em pleno funcionamento, os imponderáveis), e o espírito (as visões e expressões dos nativos). O caminho que pretendo percorrer no presente trabalho segue, de certa forma, este molde humano de Malinowski. Neste primeiro capítulo, busco apresentar o grupo estudado – o NUCCA – em seu formato e organização mais gerais e estáveis – o esqueleto. No segundo, irei trazer elementos do funcionamento do grupo, as atividades e exercícios realizados por seus integrantes – corpo e sangue –, para discutir como a realização de tais exercícios interfere nas relações dos jovens consigo mesmos e com outros. No capítulo final, discutirei os efeitos do exercício de teatro nos jovens participantes e em suas vidas (dentro e fora do espaço teatral), através de depoimentos dos próprios jovens – o espírito. Os capítulos deste Trabalho de Conclusão de Curso, portanto, podem ser lidos dessa forma, como partes anatomicamente e etnograficamente complementares de um ser-pesquisa.

Outro ponto da metodologia que Malinowski sublinhava era a importância das anotações feitas em campo, e estas foram, de fato, um instrumento essencial e muito presente no desenvolver deste trabalho. No decorrer de todo o período da minha pesquisa, registrei em bloquinhos de anotações descrições de exercícios dados em aula, relações entre alunos e os demais integrantes das aulas (professores, estagiários, *dinos*), comportamentos, diálogos marcantes e mesmo depoimentos que me foram dados sobre as formas como o grupo de teatro marcou e interferiu na vida pessoal de alguns dos jovens. Anotei também questionamentos sobre a minha própria experiência como aluna, sobre meu retorno ao cotidiano do grupo como ex-aluna e pesquisadora, sobre minha presença em campo e suas consequências. Além disso, mantive ainda um diário de campo em casa, onde fazia observações de cunho mais teórico e reflexivo, principalmente relacionando leituras feitas com situações vividas em campo.

Apesar de muito me auxiliar nas questões de como registrar e organizar as impressões e informações provenientes das idas a campo, Malinowski não me ajuda a pensar o dilema anteriormente mencionado: o fato de eu estudar um grupo do qual já fiz parte, e com o qual

⁵ “Argonautas do Pacífico Ocidental”, publicado em 1922.

compartilho conhecimentos, técnicas e principalmente experiências, e o fato deste ser um grupo de teatro. Para essas questões, as discussões de Gilberto Velho e Richard Schechner se fazem mais úteis.

Gilberto Velho é um dos principais nomes brasileiros na discussão sobre Antropologia em/das sociedades complexas, e um dos pontos que ele discute em seu texto “Unidade e Fragmentação em Sociedades Complexas” e com que tive que lidar é o da diversidade (socioeconômica, etária, étnica, etc) de individualidades que se encontra em sessões dessas sociedades. O que une essas individualidades, ele diz em seu texto, é o compartilhamento de crenças e valores, a negociação de uma realidade específica. Da mesma forma, pude ver o NUCCA como uma parte da sociedade que se formava dentro do colégio. Os jovens que dele participavam, ainda que apenas por algumas horas por semana, apreendiam e negociavam uma nova realidade, uma realidade onde expressões como “foco”, “equilibrar o espaço” e “triangular” possuíam um significado bem específico, onde o número de palmas que um professor batia variava conforme o que pedia como exercício, e na qual tanto o “eu” quanto o “outro” poderiam ser tomados de significados bastante distintos daqueles ordinários, através de personagens.

Sobre a linha tênue e fluida entre o mundo oficial e um relativamente subterrâneo, como era o da umbanda em seu exemplo, e como pode ser entendido o NUCCA dentro do Colégio, Velho diz :

Enfatizo que essa maleabilidade e fluidez é um dos aspectos mais cruciais para um esforço de compreensão das sociedades complexas, particularmente nas grandes metrópoles. Cria uma possibilidade de jogo de papéis e de identidade, que é uma das marcas mais expressivas do seu estilo de vida. Os limites entre norma, conformismo, transgressão, constantemente são colocados em xeque. Todas as noções de normalidade e desvio têm um caráter eminentemente instável e dinâmico. Essa multiplicidade de experiências e papéis sublinha a precariedade de qualquer tentativa excessivamente fixista na construção dos mapas socioculturais. (2003: 25)

Percebe-se aqui então que não somente os papéis são flexibilizados durante os encontros do grupo de teatro, mas também as identidades fora dele, que pela simples participação em um setor “subterrâneo” ou “alternativo” da sociedade, são questionadas e negociadas, e assim causam rupturas com as normas e conceitos do

“mundo oficial”. O fazer teatro transborda suas modificações individuais para além do espaço e tempo reservado para ele.

Fazendo ponte entre estudos antropológicos e teatrais, o diretor de teatro e pesquisador Richard Schechner sublinha a importância da participação ativa, da experiência para os estudos de performances. Em seu artigo de 2011, “Pontos de contato entre o pensamento antropológico e teatral”, ele aponta para questões como a intensidade da performance, as relações entre performers e audiência, as transformações que ocorrem nos sujeitos envolvidos, e demonstra como esses são pontos essenciais que só são possíveis de se estudar propriamente através da vivência, que é preciso estar lá para realmente captar os significados de cada momento. Neste sentido, a participação que tive no grupo enquanto integrante efetiva, durante meus anos de estudante do colégio, mostrou ter grande peso nas minhas observações do retorno enquanto *dino* pesquisadora. Entrando em campo eu já compartilhava da realidade negociada (ou ao menos de grande parte dela) dos participantes, e muitas das experiências do mundo do teatro pelas quais os jovens passavam, mesmo que eu não as vivesse ao mesmo tempo que eles, foram experiências que em algum momento eu tive, e assim compreendia muitos dos significados e pesos dados, e outros me foram sendo apresentados durante a pesquisa. É por essa vivência no NUCCA ser uma experiência que causa determinadas rupturas e modificações que acredito que se possa estudá-la como uma forma de rito de passagem para os jovens envolvidos.

O rito de passagem, como é concebido por Victor Turner (2013 [1969]), é um momento de transformação etária ou de status, pelo qual o indivíduo é retirado do seu grupo ordinário, passa por um momento de liminaridade (no qual nem se pertence ao grupo anterior, nem é ainda o que vai se tornar), para então ser reposicionado em um novo ambiente/grupo/status. O que proponho aqui é a possibilidade de ler a experiência de participação no teatro como um rito de passagem cujos efeitos se dão inversamente: o jovem sai de seu ambiente/grupo ordinário, entra no teatro (espaço de liminaridade, de possibilidades e liberdades), e ao invés de ser reposicionado, a experiência teatral expande suas possibilidades, liberta-o das posições pré-determinadas – o teatro “embaralha” ou “bagunça” algumas das certezas que ele tinha, e o permite explorar outras opções (de sexualidade, de gênero, de escolhas profissionais, mesmo de humanidades, ser outras pessoas, outros seres).

Esta proposta é fio condutor do presente trabalho, partindo dela, no capítulo seguinte desenvolverei o que entendi como as “ferramentas” dessa expansão de horizontes – o momento da experiência em si, a

liminaridade que este um ano de aulas de teatro –, através de exercícios e situações pelas quais os jovens passaram. No terceiro e último capítulo retomarei Turner para dar seguimento à discussão das mudanças que o exercício de teatro propicia, e as consequências para fora do NUCCA – o “retorno” dos jovens à sociedade, após o rito de passagem.

Capítulo 2 – Teatro e Antropologia

Das experiências vividas pelos jovens durante as aulas de teatro, os exercícios que trabalham o corpo e as relações entre eles se destacam como propulsores e catalizadores de transformações subjetivas. É através das atividades de alongamento, improvisação e desenvolvimento de personagens, por exemplo, que os alunos conhecem o universo das artes cênicas de forma mais íntima e efetiva, e podem então sentir as consequências dessas práticas em suas vidas pessoais. Essas transformações, entretanto, estão sujeitas também ao contexto onde são realizados tais exercícios: um espaço seguro que reúne um grupo de estudantes de determinada faixa etária com relativa liberdade.

Não é só a performance nem só o ambiente que os modifica. É o conjunto do que o teatro como exercício e arte os permite experimentar e a conjuntura em que isso se passa. Junta-se o formato das aulas (que faz do grupo uma “família”⁶, dando uma forte sensação de pertença a algo maior aos integrantes) com o seu conteúdo (o teatro em si, que permite e encoraja trocas de identidades e experiências – inclusive uma percepção e relação diferente com o outro, o corpo do outro e o seu próprio corpo e “eu” – e com isso não só o autoconhecimento, mas uma abertura às outras possibilidades de verdades e modos de vida vêm à tona), e têm-se uma fórmula de transformações sociais e individuais/subjetivas.

Neste capítulo, apresento a experiência de algumas das aulas do NUCCA e as atividades feitas pelo grupo. Na primeira parte, falo dos exercícios cujo foco é o corporal, e de como eles têm o potencial de ampliar e modificar a forma como se vê o próprio corpo e o de outrem; na segunda, discuto as consequências dos trabalhos de personagem para a subjetividade dos jovens.

2.1 – O corpo do ator

Durante a etapa de alfabetização teatral, ou seja, no primeiro semestre do ano, os alunos iniciantes do NUCCA entram em contato (muitos pela primeira vez na vida) com a linguagem e o universo do teatro. Isso significa que aprendem não somente os conteúdos “oficiais”, como dar e receber (ou até “roubar”) o foco de uma cena, impoção da

⁶ Essa expressão será discutida e aprofundada no capítulo seguinte.

voz e gesticulação das palavras ditas, e triangulação⁷ entre personagens e plateia, mas também (e principalmente) aprendem a trabalhar seus corpos para realizar essas tarefas enquanto atores. Esses exercícios são normalmente parte das atividades de alongamento que são feitas no início das aulas, para preparar o corpo e concentrar a mente para o que vem a seguir – improvisações e atividades de aprendizado formal de conteúdo como os descritos acima.

Numa das primeiras aulas do grupo iniciante foi feita uma atividade de alongamento, com os alunos em duplas (formadas por pessoas de alturas parecidas), de levantar o colega, um de costas para o outro (“A coluna de um encaixa embaixo da bunda do outro”, como explicou o professor). O exercício teve que começar novamente, uma vez que um murmurinho e muitas risadas tomaram conta do espaço, porque é um exercício difícil, a princípio, e por coloca-los em posições de contato com o outro que normalmente não ocupam. Algumas aulas depois, foi feito um exercício também em pares, onde um aluno se deixava cair, de costas, nos braços do outro. Reações de insegurança e medo de não ser segurado pelo colega apareceram, mas com a repetição do exercício, deram espaço à confiança e divertimento. Em outra ocasião, a atividade pedia que todos os alunos dessem as mãos uns aos outros, formando uma grande roda, e ainda com as mãos dadas, irem passassem por debaixo dos braços dos outros, até que não pudessem mais se mexer, resultando em algo como um grande “nó humano”.

Tais exemplos mostram como atividades simples, que permeiam todo esse contato inicial com o teatro e com os colegas do grupo, estimulam a naturalização do toque corpo-a-corpo (ainda que sempre respeitoso dos limites de cada um) entre pessoas que dificilmente teriam essa liberdade em outras situações, gerando relações de confiança e intimidade. Nas artes performáticas, e no teatro em especial, muito do trabalho do ator é realizado em grupo, no contato com as pessoas com quem contracenam, portanto, seja para que o jogo cênico⁸ e os diálogos fluam, ou para que improvisações funcionem, é essencial que os atores estejam em sintonia e tenham confiança uns nos outros. O que os

⁷ Triangulação, no teatro, se refere à prática de reagir à cena e levar essa reação ao público; por exemplo, uma atriz contracenando com um ator, e o que ele fala deixa a personagem da atriz irritada: ela demonstra sua irritação ao colega, vira para o público e demonstra sua irritação para o público (pode fazer comentários ou somente reagir), para então voltar sua atenção ao palco e continuar a cena.

⁸ Jogo, no teatro, é a situação em que se encontram os atores, e que pode mudar conforme um ou outro propõe novas ações.

exercícios de contato corpo-a-corpo fazem é construir essas conexões entre os jovens que serão necessárias posteriormente para servir como base para o desenvolvimento do trabalho teatral.

Vale notar que muitos dos jovens que acompanhei no grupo dos iniciantes do NUCCA não se conheciam entre si previamente às aulas, e mesmo entre aqueles que se conheciam, nem sempre havia muita intimidade, e menos ainda o costume de se tocarem. Por esse motivo, as primeiras ocasiões em que foram feitos exercícios que exigiam contato corporal – e por vezes contato entre partes diversas do corpo, desde as mãos e braços, até costas e joelhos, por exemplo –, estes eram recebidos e realizados ora com receio e timidez, ora com risos e malícias. Com o tempo e a repetição, entretanto, esses exercícios deixaram de ser novidade e causar furor entre os alunos, e passaram a serem vistos com naturalidade, enquanto atividades corriqueiras das aulas e ensaios.

Há exercícios também que se concentram mais na flexibilização do corpo enquanto instrumento de trabalho – flexibilização não no sentido literal de melhorar o alongamento corporal, mas no de permitir e aprender novos usos e expressões dos quais o corpo humano é capaz –, sendo mais focados na formação do ator individualmente do que em suas relações com seus colegas de cena. Uma das primeiras técnicas corporais que os iniciantes aprendem ao entrar no teatro é a construção do chamado “corpo neutro”⁹, que consiste em postura reta, olhar no horizonte, concentração, braços ao longo do corpo (soltos, mas não largados), e um caminhar intencional e uniforme. Este corporal é aquele de quem está preparado para a ação, para montar um personagem e entrar em cena, é o corpo de ator, em contraste com o corpo cotidiano, que apresenta posturas e maneirismos bastante característicos em cada pessoa.

O seguinte exercício de percepção corporal que foi passado por um dos estagiários: Os alunos (iniciantes, durante o primeiro semestre) tinham que montar um corporal correspondente a algum animal que a estagiária nomeava, e então realizar ações determinadas também por ela neste mesmo corporal, para só depois retornar ao corpo neutro. Depois de um breve momento de desconcentração e rigidez corporal por parte dos jovens, o exercício fluiu bem e ajudou-os a se concentrarem e se soltarem. Ao final, percebi que estavam bem à vontade em seus corpos de cobra, leão ou macaco, experimentando posturas e movimentos inéditos.

⁹ Aqui poderíamos questionar o uso da noção (nativa) de neutralidade para se referir a um corpo moldado para os usos específicos das atividades cênicas – não seria, nesse caso, o “corpo neutro”, na verdade, um corpo performado?

E não foi somente com os iniciantes que esses trabalhos corporais foram realizados. Acompanhei um exercício similar quando o grupo todo já estava reunido e separado em núcleos (no segundo semestre), no qual eles deveriam ser girafas no cio que se utilizavam de uma coreografia previamente aprendida para seduzirem outras girafas. Os alunos esticavam o pescoço, dobravam os joelhos e encaravam uns aos outros em pares, para depois levantarem e fazerem uma breve reverência com o tronco. Os comentários dos alunos sobre esse exercício – de fazer a coreografia enquanto outros seres que não humanos – foram bem positivos; Tiago¹⁰ disse que descobriu novas formas de expressão corporal, e Vinícius falou em entrar em contato com uma “filosofia corporal” (expressão que, infelizmente, não explicou com mais detalhes), outros alunos disseram que foi uma experiência relaxante e que ajudou a se concentrarem.

Marcel Mauss, em “As técnicas do corpo”¹¹, sublinha a noção do sujeito enquanto uno com seu corpo, quando fala sobre o uso do corpo enquanto instrumento, que é moldado através de técnicas (que diferem de acordo com a cultura a que se pertence, idade e sexo, por exemplo). De acordo com ele (1950), a educação do sujeito enquanto ser humano que convive e se relaciona com terceiros passa pela educação de seu corpo, desde os atos mais corriqueiros, como caminhar, comer, se deitar para dormir, até habilidades mais específicas, como nadar, lançar objetos ou cuspir. Cada grupo social realiza essas tarefas de uma maneira diferente, mesmo elas fazendo parte do todo que é o indivíduo – não se separa corpo e alma, e quando aprendemos ou desenvolvemos algo novo, seja técnica ou teoria, isso interfere no todo, e não só em uma ou outra parte –, e cria o que Mauss chama de “habitus”:

Observem que digo em bom latim, compreendido na França, "habitus". A palavra exprime, infinitamente melhor que "hábito", a "exis" [hexis], o "adquirido" e a "faculdade" de Aristóteles (que era um psicólogo). Ela não designa os hábitos metafísicos, a "memória" misteriosa, tema de volumosas ou curtas e famosas teses. Esses "hábitos" variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, variam sobretudo com as sociedades, as educações, as conveniências e as

¹⁰ Todos os nomes de alunos citados aqui são pseudônimos, com o propósito de proteger a intimidade e privacidade dos jovens envolvidos.

¹¹ No livro “Sociologia e Antropologia”, de 1950.

modas, os prestígios. *É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, lá onde geralmente se vê apenas a alma e suas faculdades de repetição.* (1950: 404) [grifo meu]

Fazendo com que os jovens prestem atenção em seus corpos e os vejam como instrumentos de trabalho, atividades como as descritas acima, de construção de corporais diversos, estimulam o autoconhecimento e o aprendizado de novos usos e significados do corpo – são técnicas do corpo. Elas colocam os estudantes em situações que exigem deles criatividade para solucionar a realização de ações cotidianas, e os permitem experimentar, criar, conhecer e desenvolver novas maneiras de se expressar (através de corpo e voz). Dessa forma, elas resultam em uma ampliação das possibilidades de ser no mundo, para além do seu habitus, daquilo que normalmente se é (como ser humano, dentro das limitações e convenções que lhe são impostas socialmente), que se complementa no momento em que os atores são convidados a criar e viver personagens, que os permitem viver não só outras possibilidades de corpos e expressões, mas de experiências, personalidades, ideias e sensações alheias às suas. Sobre personagens e suas relações com os atores, entretanto, desenvolverei mais adiante, na segunda parte deste capítulo.

Em outro tipo de exercício, as improvisações, surgem outras questões e consequências, pois os alunos são impelidos a falarem e roubarem o foco em cena, mesmo quando são tímidos, e aqueles que naturalmente chamam atenção para si, devem aprender a passar o foco aos outros. Isso se faz buscando um equilíbrio entre os atores: nas peças montadas e apresentadas pelo NUCCA, não há protagonistas ou atores e atrizes principais, ninguém é mais importante que ninguém (ainda que haja aqueles que, por ficarem mais à vontade no palco, acabam aparecendo e falando mais, mas há esse exercício por parte dos professores de fazê-los aprender a equilibrar o foco). Com isso, muitas vezes, vi um rapaz ou uma menina que sempre “se escondia” nas cenas, muito tímidos, falando ou fazendo coisas divertidíssimas quando eram postos em foco, ou dando soluções muito criativas e interessantes aos problemas apresentados em cena. Isso aconteceu, por exemplo, com o Mateus em um exercício feito em duplas, chamado “Matar ou morrer”, em que os dois atores deveriam improvisar uma breve cena em que um matava o outro. Normalmente bem discreto, Mateus fez um personagem com corpo e voz bem distintos dos seus e propôs um jogo cênico com bomba, e foi muito elogiado pelo professor e pelos colegas pela

criatividade e bom uso das técnicas aprendidas (triangulação e objeto imaginário). Outros meninos também mais reservados, Rodrigo e Leonardo, usaram essa oportunidade – uma improvisação rápida e em dupla – para mostrarem seu tino para comicidade ou proporem jogos inteligentes, que normalmente não apareceriam em cenas com mais atores.

No tocante à intimidade e afetividade entre os jovens, já no início do segundo semestre, com os alunos misturados em núcleos menores (de quinze a vinte pessoas), fiz a seguinte observação: A maioria dos alunos do NUCCA se sente confortável o suficiente para se trocar na frente dos colegas (principalmente mudar de calças para bermudas, vestuário requerido para os exercícios de teatro), sem se esconderem atrás de coxias ou irem ao banheiro, como acontecia no início do ano. Isso acontece principalmente com os meninos, mas há também algumas meninas que trocam de calças no meio das cadeiras da plateia, com os colegas andando em volta. Reparei novamente no final do ano, em um dos dias de apresentação da peça montada pelo grupo, e havia agora uma grande tranquilidade de todos eles em se trocar na frente dos outros. Praticamente todos tinham adquirido o hábito de colocar o figurino onde quer que estivessem (no teatro), ou seja, tiravam e colocavam camisetas e calças (inclusive as meninas mais tímidas, como a Amanda e a Pâmela) sem preocupação na frente dos colegas que estivessem ao redor. Também percebi que nenhuma observação ou comentário a respeito dessa prática ou dos corpos era feito, o que, junto a todo o trabalho sendo feito durante as aulas de fazer os estudantes reeducarem seus olhares com relação aos corpos (seus e alheios) – ao menos dentro do contexto de aulas e exercícios de teatro –, tornou-os confiantes e confortáveis para realizar certas ações que, em outras situações, seriam consideradas por muitos como exposições indesejadas. Ainda que sejam jovens que variam em idade e gênero, não há, nem na ação de trocar de roupa em frente aos outros, nem no fato de ver colegas trocando de roupa, malícia ou intenção de sedução. A prática foi ressignificada para, naquele ambiente e entre aquelas pessoas, indicar apenas a satisfação da necessidade de mudar de vestimentas de forma rápida e eficiente.

Finalmente, há também que se considerar as relações que se estabelecem não somente entre os alunos, mas entre esses e os professores e estagiários, como algo determinante no tocante à construção de um espaço seguro. Os professores procuram manter um nível de controle e disciplina com os alunos, mas sempre permeando suas falas com bom humor (e mesmo fazendo piadas a respeito de si mesmos e dos outros),

além de preservarem o respeito mútuo entre as partes, permitindo aos alunos a criação de vínculos de confiança e intimidade também com eles. Nesta “família” que se forma no NUCCA – feita de laços que ambos professores ajudam a criar e cultivar –, eles fazem o papel que nos estudos de parentesco é, muitas vezes, associado a primos ou tios maternos, onde há certa suspensão das normas mais rígidas, mas a manutenção de algumas regras de comportamento e distanciamento hierárquico. Edélcio e Pedro (os professores) conseguiram fazer, através dos trabalhos de corpo e do cultivo de um ambiente liberal – e por isso mesmo libertador, um espaço de questionamento e desconstrução de normas e conceitos – com que os jovens se sintam à vontade para conhecer e aprender com seus corpos e com o dos outros de forma respeitosa e considerada.

O teatro como arte, permitindo, incentivando e cultivando liberdades e criatividades dos seus performers, faz com que o teatro como ambiente físico se torne um espaço seguro e querido a eles (por vezes referido como uma “segunda casa”), chegando a situações em que os integrantes do grupo se tornam protetores e mesmo possessivos com relação a ele, quando outras pessoas e grupos vão utilizar o espaço. Este laço, da mesma forma como as transformações individuais que cada jovem sofre, não se dá de maneira abrupta e direta, e sim é uma consequência a longo prazo do que se faz no teatro (espaço e arte), das tais liberdades e criatividades propulsionadas por ele. O ambiente do teatro, portanto, se torna um espaço seguro para esses jovens que participam do NUCCA não apenas aprenderem a arte teatral, mas conhecerem e ampliarem seu conhecimento sobre seu próprio corpo e aquilo que ele é capaz de fazer, e de se permitirem estar no foco dos colegas e mostrarem seus talentos, capacidades e habilidades.

2.2 – Entre Ator e Personagem

Vimos, nesta primeira parte do capítulo, como e quais mudanças de comportamento e percepção corporal podem derivar de determinados exercícios realizados em aulas de teatro. As possibilidades desencadeadas, principalmente em se tratando de jovens em fase de desenvolvimento, são muitas. O teatro, porém, vai além de apenas atividades físicas; ele oferece a oportunidade de exercitarmos nossa capacidade de nos colocarmos no lugar do outro – um outro real ou imaginário, clássico ou inédito, humano ou não; essa oportunidade vem na forma de criação e interpretação de personagens.

No NUCCA, a maioria das peças apresentadas – como foi o caso durante o ano desta pesquisa – são montagens inéditas, criadas coletivamente pelo grupo a partir de um tema geral e algumas diretrizes dadas pelos professores. Isso significa que cenas, falas e personagens devem ser todos criados e trabalhados através de improvisações e atividades. Em um quadro branco no fundo do teatro, no primeiro dia de trabalho de construção de personagens, lia-se o seguinte esquema:

Personagem:

- Diferente de pessoa (“corporal”)
- Função cênica
- Para o espetáculo → Processo de construção: corporal, voz, dados biográficos, temperamento, relações, limar “clichês” e tiques/ manias físicas
- Proximidade com a realidade/ficção
- Intenção e status → Jogo (ações que proponham jogos)

Esse pequeno “guia” apresenta algumas das características importantes para a construção de personagens – um processo diferente da incorporação daqueles baseados em peças já escritas. Durante um dos seus trabalhos iniciais, o estagiário Lucas fez um exercício de corporal com os alunos de construção e desconstrução dos personagens em escala evolutiva (“Agora vocês são 30% personagem e 70% é corpo neutro... Agora 50%...”, às vezes chegando a 200%). Quando ele fala em personagem, nesse exercício, é sempre referente ao corporal. Ao mesmo tempo em que eles montam o corporal do personagem (que é o mais perceptível externamente), suas expressões faciais e trejeitos também mudam, se tornam as expressões e trejeitos dos personagens. Conforme Lucas vai trabalhando o corporal dos personagens com eles, eles vão ficando mais concentrados, querendo menos rir, e mais estar no personagem, concentrando no seu próprio trabalho. A gradação entre corpo neutro e personagem que ele fala se traduz no quanto do seu corporal de ator o aluno transforma em corporal de personagem; um menino que na marca de 30% personagem encurvou levemente os ombros e o pescoço para frente, aos 50% caminhava corcunda pelo espaço, e aos 200% suas mãos já encostavam no chão. Esse exercício de levar ao extremo, exagerar as características físicas do personagem, ajudam a encontrar um meio-termo e descobrir o que é possível de manter durante uma cena, e o que não é prático por doer as costas, por exemplo.

Essa atividade me levou ao seguinte questionamento: Até que ponto o personagem é somente corporal, e quando ele se torna outro ser (diferente do ator) “por completo”?

Richard Schechner me ajuda a pensar esta questão quando fala em “Transformações do Ser e/ou Consciência”, no já mencionado artigo “Pontos de Contato entre o Pensamento Antropológico e Teatral”. Neste ponto, que se refere às possíveis transformações sofridas pelos performers pela realização das suas atividades, ele sublinha a posição ambígua na qual se encontra o ator no momento em que interpreta um personagem. Schechner explica essa ambiguidade através do exemplo de um dançarino yaqui que, com máscara de cervo, se torna “não um homem” e “não um cervo”, mas algo entre:

Nos momentos em que o dançarino é um “não eu” e contudo um “não não eu”, sua própria identidade, e aquela do cervo, é localizável apenas nas áreas liminais da “caracterização”, “representação”, “imitação”, “transportação” e “transformação”. Cada uma dessas palavras diz que os performers não podem dizer quem eles são. Únicos entre os animais, os humanos carregam e expressam identidades múltiplas e ambivalentes simultaneamente. (2011: 214)

Uma identidade liminar entre o “não eu” e o “não não eu”; é isso que Schechner afirma ter o ator enquanto personagem. Que o ator não se transforma completamente em outro simplesmente por interpretá-lo, isso é sabido – mesmo que haja, como Schechner mesmo aponta, o teatro naturalista que busca esconder o ator completamente atrás do personagem. Mas que então sua própria identidade – e mais! A expressão da mesma – se torna dúbia, isto é especialmente interessante e instigante. Isso só é possível se considerarmos que, de fato, o ator sofre um certo tipo de transformação quando incorpora um personagem, se tornando um pouco ele e um pouco o outro, mas nenhum deles por completo.

Quando via a Iracema, por exemplo, uma moça mais séria e introvertida, saltitar pelo palco com os braços soltos e um sorriso bobo no rosto, ou a Clarissa, normalmente bastante divertida e expressiva, andar em passos certos com postura altiva e olhar no horizonte, e me perguntava até que ponto o personagem que cada aluno monta em aula é apenas corporal, o que estava pondo em questão é quantos “eus” podem caber em cada indivíduo. Eu me pegava questionando como é possível a convivência de características tão diversas em uma mesma pessoa, como, num bater de palmas, a transformação dessas jovens poderia se mostrar tão grande. O que Schechner mostra é que não se trata de uma

“convivência” de características de um mesmo ser, mas de múltiplas identidades coexistentes que vêm à tona conforme o contexto.

O processo de criação de personagens, passando para além de um simples exercício corporal, torna possível a emergência desses outros “eus” soterrados, identidades muitas vezes desconhecidas pelos próprios atores. Neste momento de permitir-se ser outro alguém, o jovem abre as portas para experimentar portar-se de maneira diferente do seu usual, criar relações novas com outros indivíduos, e mesmo conhecer outras formas de perceber e se relacionar com o mundo ao seu redor, sem deixar de ser o seu “eu original”. A experiência se mostra uma oportunidade de expandir horizontes de comportamento e visão de mundo, mesmo que somente por tempo limitado – podendo, é claro, ter resultados que extrapolam os limites do proscênio¹².

Vânia Zikán Cardoso, em seu artigo “O espírito da performance” (2005), traz a questão de performance e subjetividade através de outra ótica, discutindo a respeito do papel da narrativa na materialização do narrador a partir da história contada por Vovó Cambina, uma preta-velha mãe de santo. Neste artigo, a autora desenvolve a ideia de que é pelo ato de contar suas histórias – pelo ato próprio da narrativa – que a personagem Vovó Cambina emerge como sujeito:

Ao falar de si mesma como uma preta-velha, Vovó Cambina recorre a um texto cultural que lhe dá um certo enquadre, um reconhecimento. Mas esse reconhecimento não identifica quem ela é, apenas evoca o que ela pode ser. E é no contar de suas estórias, estórias de vida e de morte, estórias de outras vidas, que não só o espírito é constituído, mas também os textos, discursos e contextos que o cercam são presentificados e ressignificados. Isso significa pensarmos a estória de Vovó como emergente em performance, e simultaneamente pensarmos o contexto cultural desse múltiplo contar como também constituído em performance, não como algo objetivo e dado a priori da performance ou do ato de fala. (2009: 208)

Cardoso nos ajuda a pensar o narrador enquanto efeito da performance narrativa – um processo concomitante, simultâneo –, e não anterior a ela. Pensando nos exercícios de construção de personagens realizados nos encontros do NUCCA, seria possível que, como os

¹² Ribalta, fronteira anterior que separa palco e plateia.

espíritos e suas histórias são sujeitos que emergem a partir da narrativa, a partir da “ação de existirem”, os personagens dos atores emergem deles mesmos? Ou melhor, ao invés dos personagens emergirem dos alunos, não emergiria, a partir dos personagens e histórias que eles contam, o próprio jovem? Ao montar uma personagem que exala confiança, de braços cruzados sobre o peito com uma das mãos no rosto, e olhar de cima e por cima dos outros, será que Giovana não expressa a confiança que gostaria de ter – ou que não sabe que tem? Ou Paloma, com sua personagem elétrica, continuamente falando e se movimentando bruscamente, não estaria traduzindo, de forma física, uma agitação e ansiedade que não demonstra cotidianamente? Acredito, de fato, que este seria esse um dos efeitos do exercício de teatro, a emergência do próprio jovem – ou de uma forma sua de ser, como ator ou gente de teatro – a partir dos personagens e suas narrativas.

Levando em conta o que Schechner aponta como uma transformação temporária do ser, e as ideias de Cardoso sobre a subjetividade escondida em narrativas, pode-se dizer que há, dentro de cada pessoa, o potencial para outros “eus”, outros sujeitos, que podem emergir através da performance. Esta, diz Schechner, conecta dois mundos:

os únicos dois reinos com os quais a performance lida: o mundo da existência contingente como objetos e pessoas comuns e o mundo da existência transcendental como implementos mágicos, deuses, demônios, personagens. Não é que um performer deixa de ser ela ou ele mesmo quando ela ou ele se tornam outros – eus múltiplos coexistindo em uma tensão dialética não resolvida. Assim como um marionete não deixa de ser “morto” quando é animado, o performer não deixa de ser, em algum nível, seu eu comum quando ele é possuído por um deus ou interpreta o papel de Ofélia. (SCHECHNER, 2011: 215)

É exatamente por não deixar de ser o seu “eu” ordinário enquanto experiencia o mundo através de outras formas de ser (CARDOSO, 2009: 207) que a transformação temporária pode se tornar permanente, no sentido de que dar vazão a esses outros personagens cria conhecimentos e possibilidades que o ator pode tomar para sua vida pessoal.

Como no momento liminar de rito de passagem, as experiências aqui redigidas se passam todas num ambiente e momento específicos – o

teatro do Colégio Catarinense, e as aulas que nele são ministradas –, mas suas consequências extrapolam esse isolamento e transbordam para fora das portas do teatro, e mesmo da escola. Vejamos então a última etapa do rito, o espírito deste ser-pesquisa: o que os sujeitos podem aprender com seus outros “eus”, que mudanças realmente ocorrem nas vidas pessoais dos integrantes do NUCCA.

Capítulo 3 – Sujeitos em transformação

Os ritos de passagem, de acordo com Arnold Van Gennep¹³ e Victor Turner, são constituídos de três momentos: a separação do sujeito de seu estado/status ordinário, a transição, e a reintegração dele ao grupo, em outro estado ou status. No capítulo anterior vimos do que são compostas as aulas de teatro do NUCCA, e assim também como é composto esse momento de transição (também chamado de liminaridade), se procurarmos ler toda a experiência de participação no grupo enquanto um rito de passagem (como é minha intenção aqui). O próximo momento é o da reagregação, o retorno do indivíduo – transformado – ao seu grupo social de origem. A questão que guia este capítulo segue esta última etapa: o que acontece com os jovens integrantes do NUCCA quando saem do teatro e voltam às suas tarefas, relações e atividades cotidianas?

Acompanhando um ano de atividades do grupo, pude perceber algumas mudanças entre os primeiros momentos dos iniciantes no palco e a confraternização de final de ano, com o grupo todo. É claro que nem todas as alterações observadas durante o período da pesquisa são devidas ao trabalho do teatro, muitos outros eventos e situações hão de ter influenciado atitudes e posicionamentos dos jovens no decorrer deste período; mas meu foco aqui é o trabalho teatral, e as transformações que ele, através do universo de possibilidades e atividades que apresenta aos jovens (e que comentei no capítulo anterior), pode realizar naqueles que o praticam.

Algumas das transformações que reparei foram discretas – a mudança de postura da menina que andava sempre com os braços cruzados e olhar para baixo, e agora caminha de peito aberto e olha os outros nos olhos, ou o comportamento de um rapaz que não gostava de chamar atenção, e agora canta e dança sem timidez na frente dos colegas. Em uma nota mais individual, aconteceu também de certas pessoas terem seus primeiros relacionamentos românticos dentro do grupo, ou terem seus primeiros relacionamentos homoafetivos com colegas, e isso, é claro,

¹³ Em “Os ritos de passagem”, de 2011 [1977]

é resultado simplesmente de estarem em uma etapa marcada por descobertas e experiências. Mas o fato de expressarem relações e orientações sexuais que fogem do padrão heteronormativo, e mesmo encontrarem parceiros dentro do NUCCA, significa que se sentem confortáveis e seguros entre aquelas pessoas, e não se preocupam com julgamentos ou repreensões que receberiam em outros ambientes escolares, por exemplo, ou mesmo em casa, em algumas situações. Para muitos jovens, o teatro se tornou o primeiro espaço onde puderam descobrir e experimentar não só sexualidades, mas também expressões de gênero, fugir das expectativas e padrões normativos que são impostos – e por isso a liberdade que têm para demonstrar afeto pelos colegas através de abraços e carinhos, e para criarem personagens sem restrições de gênero ou idade é em grande parte responsável.

Muitos jovens também terminaram o ano com a intenção de fazer faculdade de artes cênicas, em razão das aulas do NUCCA, e escutei diversos pais de alunos por ocasião das apresentações da peça de final de ano agradecendo aos professores por mudanças comportamentais que perceberam em seus filhos – uma mãe disse que seu filho demonstra mais carinho desde que começou no teatro (“Ele me abraça muito mais agora!”), outra falou sobre sua filha conversar e expressar mais suas opiniões. A efetividade da experiência da atividade teatral abrange áreas diferentes da vida dos alunos, mas de forma geral, pode-se dizer que eles saem com maior conhecimento das possibilidades de ser no mundo do que tinham quando entraram.

3.1 – Com a palavra, os nativos

Mais importante do que as minhas observações a respeito das mudanças sofridas pelos jovens, entretanto, são os comentários feitos por eles próprios a partir de suas percepções do que o teatro fez/faz e qual sua importância em suas vidas. Recebi, durante a época da pesquisa, alguns comentários nesse sentido ao longo do ano, de alunos que, interessados no tema do meu trabalho e em me ajudar, voluntariam-se para me contar suas trajetórias e observações pessoais sobre o estudo realizado no NUCCA. Também escutei e gravei os depoimentos dados no último dia de apresentações da peça, assim como registrei os recados escritos no facebook (no grupo privado do NUCCA na rede social) – desses últimos, todos os alunos participaram, totalizando mais de 60 mensagens e comentários.

Muitos dos jovens atribuem às aulas e aos colegas e professores do grupo questões como a habilidade de falar em frente a um público, se “soltar”, se impor. A ideia do espaço do teatro como um refúgio do mundo exterior, um lugar seguro para uma libertação de si mesmo, através da aceitação pelos outros, também é um tema recorrente entre os depoimentos. Giovana contou, no grupo do facebook, que sofria discriminação no colégio por seu tipo físico, e encontrou no teatro uma rede de apoio:

Antes de eu entrar no NUCCA ano passado eu era só mais uma pessoa na sala de aula, eu conversava com as pessoas porém poucos eram verdadeiros, sofri bullying por eu ser gorda e pintar meu cabelo, nunca entendi porque, mas quando entrei no NUCCA parece que alguma coisa na minha vida mudou, e realmente, eu ganhei uma segunda família de verdade. Obrigada por vocês serem verdadeiros comigo, obrigada pelos abraços, obrigada pelos beijos e obrigada para aqueles que quando me veem triste me perguntam se eu estou bem e quando não estou fazem de tudo para me ajudar.

Ela fala sobre ter encontrado “uma segunda família de verdade”. Essa referência aos laços criados no grupo como sendo familiares foi repetida várias vezes vinda de diferentes pessoas (alunos, *dinos* e professores). A noção reforça a pertença dos integrantes a algo que os precede e engloba, e a importância dos laços ali cultivados. Também escutei a expressão “O teatro é minha segunda casa” (se referindo tanto ao ambiente físico do teatro em que as aulas, ensaios e apresentações ocorrem, como ao teatro do NUCCA enquanto arte e instituição) múltiplas vezes, acrescentando ao significado da expressão anterior a valorização do espaço como um ambiente seguro e muitas vezes alternativo ao que a família biológica oferece.

Outros alunos manifestaram-se sobre a importância de mudanças que perceberam em si de forma mais ampla, o aprendizado de novas formas de ver e estar no mundo, como a Beatriz, que no último dia de apresentações da peça disse para o grupo:

Eu nunca pensei que eu fosse me encontrar do jeito que eu me encontrei aqui, porque eu acho que cada personagem que a gente faz aqui, cada peça, cada pessoa que a gente conhece nos mostra um pouco da gente e quando a gente representa outra pessoa

lá [no palco], a gente tá na verdade se conhecendo um pouco mais.

Essa fala foi bem parecida com uma que ouvi de um dos meus principais interlocutores e amigo durante a pesquisa, o aluno Paulo, que estava no seu último ano do colégio – e conseqüentemente do NUCCA, depois de quatro anos como integrante. Conversando a respeito do que ele entendeu como a importância do grupo de teatro durante o seu tempo ali, ele contou:

Eu gostava do NUCCA porque eu vinha para cá e esquecia tudo. Mas esse ano eu percebi que eu não vinha aqui para fugir do mundo, eu aprendi com as pessoas aqui como lidar com as coisas do mundo. Não é uma bolha que me protege, uma válvula de escape, como eu achava antes, é um suporte. [...] Só agora que tá acabando que eu percebi o quanto e o que eu aprendi aqui, que o NUCCA me preparou para o mundo. Sem o NUCCA eu não teria coragem de ser um terço de quem eu sou. Fazendo os personagens aqui, nas aulas e nas apresentações, que eu fui tendo coragem de ser e conhecer quem eu era/sou. *Todos os personagens das peças refletiam partes de quem eu sou e o momento que eu estava vivendo, naquele ano, principalmente.*

Em suas falas, tanto Beatriz quanto Paulo sublinham a importância da sobreposição de características e sensações suas nos personagens, como esses se tornavam um reflexo daquilo que se passava em suas vidas pessoais. Eles consideram que foi através desse exercício, de ser e criar outros, que conseguiram se conhecer e se permitir expressar quem são; nas palavras de Schechner, eles deram vazão a um “eu” que não sabiam que poderiam ser. Estes comentários refletem a ampliação do horizonte de possibilidades da qual falei no capítulo anterior; jogando com os personagens e universos que o teatro permite, e entrando em contato com aqueles dos colegas, os jovens se veem capazes de multiplicar as maneiras com que podem enxergar e interagir com o mundo ao seu redor. O ator é um sujeito que desestabiliza as fronteiras entre o eu e o outro.

Dentre as reflexões mais aprofundadas, me foi entregue um texto intitulado “O teatro como agente social, cultural e político”, em que Vinícius (que participou do grupo de iniciantes naquele ano) escreveu,

em um belo exemplo da reflexividade de que falarei mais adiante, o que considerou ser a mudança que o teatro realiza naqueles que o praticam. Ele também contou que percebeu mudanças nos colegas e em si mesmo, que se tornaram “mais confiantes, mais interessantes, mais expressivos”.

Acredito que ele [o teatro] nos liberta, de padrões, preconceitos, modos de agir... Ele também consolida a personalidade que as pessoas não sabem que têm. As faz desenvolverem qualidades ocultas, habilidades adormecidas. Comentei anteriormente que abre a mente das pessoas. Sim, pois proporciona novas experiências, novos jeitos de ser e de lidar com os outros, e também nos submete à ‘experiência de sociedade’ maravilhosa e de infinitas possibilidades.

Na segunda página de seu texto, Vinícius disse que acredita ser possível enxergar o grupo NUCCA como uma “experiência de sociedade”, um teste ou alternativa para o que se encontra fora dele:

É como se o teatro fosse uma experiência de vida em sociedade: existe a coletividade e a individualidade. Mas seria uma 2ª experiência; a 1ª é a sala de aula, que promove a competitividade, impõe a meritocracia, e, acredito eu, é uma experiência incompleta, irregular, e portanto, injusta. Não digo que o teatro é ‘completo’, nesse caso, mas ele dá outras formas de convivência, dá novas possibilidades de socialização.

Ele aponta aqui para as diferenças entre os modos de subjetivação que são ensinados e acionados em um e outro ambiente, o 1º, na sala de aula, sendo aquele considerado natural e “correto”, e o 2º, no teatro, desconstruindo esta noção e criando alternativas, outras formas possíveis de existir no mundo.

Outra aluna, Amanda, com quem tive o prazer de me tornar próxima e conversar muitas vezes, me contou que naquele mesmo ano em que entrou no NUCCA (2014) foi diagnosticada com depressão. Ela disse que o teatro lhe dá “o poder de deixar de existir e que [eu] não seja eu e que não tenha os meus problemas. Eu posso ser qualquer pessoa, eu não preciso existir, e não tem ninguém pra me dizer como ou o que ser. Ali eu sou neutra”. Estando ali – e ela sublinhou que não é pelas pessoas, mas pela possibilidade de não existir que o teatro dá – ela pode deixar de ser

“ela mesma”, com todos os seus problemas (inclusive a depressão), e ser outra pessoa, ser qualquer outra coisa, outro ser.

Aqui no teatro eu consigo ser outra pessoa, deixar a Amanda e os problemas dela lá fora. Quando subo no palco, eu consigo me desconectar daquela vontade de não existir, porque eu posso ser outra pessoa; eu consigo deixar de lado os problemas, vai tudo embora. Mesmo quando tem pessoas com quem eu tenho problemas na plateia, quando começa a aula eu esqueço tudo. Eu sou só um corpo pronto para receber outra pessoa que não tivesse os problemas, a minha existência. *Sem o teatro eu não sinto nada, sou vazia, mas no teatro eu sinto que esse vazio no corpo me permite ser outras pessoas no teatro. É como se o teatro limpasse o meu cérebro.* Antes eu me importava com o que as pessoas pensavam ou iriam pensar, e agora eu não ligo tanto pra isso (não só no teatro, mas fora também).

Quando Amanda diz que durante as aulas de teatro se sente neutra, vazia, ela une mente e corpo para os separar do seu eu cotidiano; ou seja, considera que através das técnicas apreendidas no teatro – em especial a construção de um corpo neutro que, conforme explicado anteriormente, é um corporal de trabalho, concentrado e uniforme entre os alunos –, ela consegue “esvaziar de personalidade” também sua mente, tornar-se neutra como um todo, preparada para ser outros. Isso só é possível pelo que Sônia Maluf diz em seu artigo “Por uma Antropologia do Sujeito” (2013) como sendo alguns dos pontos em que o perspectivismo ameríndio contribuiu para a discussão de pessoa e sujeito:

Pessoa nas sociedades ameríndias não é um ser substantivo, acabado, mas um ser em movimento, em transformação permanente - a transformabilidade da pessoa sendo uma característica comum a vários grupos indígenas; [...]o corpo também seria um produto da posição e não uma substância fixa dada pela “natureza”, o corpo não é um dado, mas é “performado”; além disso, o corpo é fundamental para distinguir o ponto de vista: “o ponto de vista está no corpo; e a relação identidade-alteridade não é de exclusão, mas de complementaridade, interdependência e intercambialidade. (2013: 13)

Assim, o sujeito pode ser aquele de Schechner, que se transforma pela performance que realiza, pois não é coeso e constante, e sim um processo contínuo, que envolve o eu, o corpo e o outro – e é exatamente com esses três elementos que o teatro trabalha. Com a técnica de corpo neutro que aprendeu no NUCCA, Amanda pode, então, flexibilizar sua existência e identidade, ainda que temporariamente, sem deixar, de fato, de ser Amanda. O sujeito não sendo algo separado do corpo, como se o corpo fosse somente um invólucro para o “eu”, ele consegue utilizar essa parte física de si (o corpo) como instrumento de mudança do todo (o eu), e isso, para alguém que sofre de depressão como Amanda, pode se tornar uma alternativa – não só para deixar de ser a si mesmo, mas também para aprender outras formas possíveis de ser.

Curiosamente, Amanda não foi a primeira nem a única pessoa do grupo a confessar sofrer de alguma patologia como ansiedade ou depressão; na verdade, ao longo do ano fui apresentada às diferentes condições psicológicas e emocionais de vários alunos – principalmente entre os iniciantes, mas não exclusivamente –, entretanto foi nos depoimentos postados no facebook, no final do ano, que essas questões vieram à tona. Neste momento, alguns alunos aproveitaram a situação para relatar suas dificuldades e agradecer aos colegas pelas maneiras como ajudaram (às vezes mesmo sem saber), e este efeito “terapêutico” dos encontros do grupo apareceu em alguns desses relatos. Pâmela, por exemplo, contou que entrou no teatro por indicação da psicóloga, que disse que ela precisava de mais amigos, e mais motivos para continuar lutando. Ela agradeceu o grupo dizendo que “Foi com o nucca que eu aprendi a viver, foi com o nucca que eu entendi o quão preciso é um segundo. Aprendi que não se pode nunca negar um bom jogo¹⁴, porque afinal, quando nós vamos conseguir isso de novo?”.

Em situação parecida e com um depoimento comovente, Mateus contou de que maneiras seu ano foi complicado e como, em meio a desilusões diante da vida – que levaram até mesmo a pensamentos suicidas –, o NUCCA se tornou um motivo para não desistir. De acordo com ele, a convivência com os novos amigos fez com que ele descobrisse quem era, e que a verdadeira importância do grupo está em ser, realmente, uma família.

¹⁴ Como explicado no capítulo anterior, jogo é a ação proposta em cena por um ou mais atores. Se diz comumente que não se deve negar um jogo – se o cenário é um deserto e alguém lhe oferece uma lata de refrigerante, você deve aceitar e criar em cima da proposta, e não questionar ou ignorar.

Essa coincidência de vários jovens com depressão ou em acompanhamento psicológico no NUCCA pode ser um indicativo do momento que estão vivendo e das formas com que estão lidando com as diferentes e novas pressões que sofrem. O período pelo qual passam (principalmente os que estão nos últimos anos do Ensino Médio, mas não somente) é marcado, na escola e em casa, por uma súbita obrigação de pensar e escolher projetos para o futuro, considerar questões como gostos e aptidões, mas também empregabilidade e retorno financeiro, que são assuntos que muitos não precisaram enfrentar até então. Os jovens, por serem jovens, se encontram em uma situação peculiar de não serem mais crianças, ao mesmo tempo que não são ainda adultos, e precisam aprender a lidar com as novas responsabilidades, pressões e condições que lhes são apresentadas, e descobrir seu lugar e voz em seu meio. Quando sobem ao palco e criam situações e personagens a partir de suas experiências, o exercício de teatro se torna um veículo de expressão e partilha desses sentimentos, angústias e questionamentos pelos quais estão passando.

Uma das alunas, Iolanda, colocou em seu depoimento no facebook que “o NUCCA não é nenhum grupo de autoajuda, mas sim um lugar onde sessenta e poucos loucos se encontram para deixar de ser eles mesmos por um instante e poder ser qualquer coisa.”. E nesse ponto, cabe lembrar que o propósito do NUCCA não é, nem foi em momento algum, ser uma espécie de terapia em grupo. Mas, como vimos nas falas de tantos alunos aqui – e como tive a ocasião de ouvir de alguns outros alunos –, isso não o impede de ser considerado terapêutico e ajudar tantos dos jovens, de diferentes formas; é a união daquelas pessoas, dispostas a serem outros e si mesmos e qualquer coisa entre, que dá forças e cria uma rede de segurança e apoio para aqueles que precisam.

De alguma forma ou de outra, a maioria dos integrantes do NUCCA percebe, ao final do seu primeiro ano, transformações de comportamento ou postura (no sentido de “forma de encarar o mundo”) em si e/ou nos colegas, sejam elas pequenas ou grandes. Algumas são mudanças de comportamento, coisas que não acreditavam serem capazes de fazer, como falar em frente a um público, roubar o foco em uma cena ou aloprrar¹⁵; outras refletem transformações internas, como conhecer-se e permitir-se ser quem é ou gostaria de ser; e outras são ainda mais profundas, como encontrar um lugar e um grupo de pessoas em que pode

¹⁵ Embora o significado usual da palavra remeta a “enlouquecer” ou “inquietar-se”, no NUCCA a expressão é muito utilizada como sinônimo de fazer brincadeiras ou piadas, enfim, “se soltar”, e é visto como algo positivo.

confiar e com o qual se sente confortável, ou mesmo ter um motivo para seguir em frente.

Muitas vezes essas consequências estão inter-relacionadas; pequenas conquistas, como ser capaz de “roubar o foco” – quer dizer, puxar para si a atenção de uma cena, seja por fala ou ação – no palco, podem impulsionar uma pessoa a se impor e expressar mais suas opiniões fora dele, se tornando mais confortável em ser o centro das atenções de vez em quando. Da mesma forma, viver um personagem mais assertivo, desinibido ou expressivo pode levar alguém a testar e viver essas características também no mundo real.

Uns dizem que o NUCCA é o espaço onde eles podem “ser eles mesmos”, outros dizem que é aonde vão para “deixarem de ser eles mesmos e ser outros”. Acredito ser exatamente isso que o teatro, e essa experiência do NUCCA, realmente faz: ela abre ilimitadas possibilidades de ser – inclusive para ser a si mesmo, ou para deixar de sê-lo. E é nesse sentido que a experiência não encaixa exatamente com a ideia de rito de passagem de Turner: no momento da reintegração do jovem ao “mundo lá fora”, seu espaço ordinário, ele não está em uma nova posição, um status determinado, mas se encontra em poder de um leque maior de possibilidades de futuro do que quando entrou.

3.2 – Um rito diferente

No capítulo 1 eu trouxe à tona a ideia que permeia o presente trabalho: que a experiência de participar de uma trupe ou grupo de teatro pode ser lido como um rito de passagem “ao contrário”: o jovem entra de uma forma, passa pela experiência e sai diferente, mas ao invés de fechar os jovens numa imposição da sociedade, este rito abre a eles novas possibilidades, permite novas formas de entender, se posicionar e se relacionar com e no mundo. Victor Turner, em “Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura” (2013 [1969]), fala da liminaridade – fase intermediária dos ritos de passagem conforme concebidos por Van Gennep, entre o “afastamento do indivíduo ou de um grupo, quer de um ponto fixo anterior na estrutura social, quer de um conjunto de condições culturais (um ‘estado’), ou ainda de ambos” (2013: 97) e a reincorporação do mesmo a um novo estado estável.

As entidades liminares, como os neófitos nos ritos de iniciação ou de puberdade, podem ser representadas como se nada possuíssem. Podem estar disfarçadas de monstros, usar apenas uma tira de pano como vestimenta ou aparecer

simplesmente nuas para demonstrar que, como seres liminares, não possuem status, propriedade, insígnias, roupa mundana indicativa de classe ou papel social, posição em um sistema de parentesco, em suma, nada que as possa distinguir de seus colegas neófitos ou em processo de iniciação. Seu comportamento é normalmente passivo e humilde. Devem, implicitamente, obedecer aos instrutores e aceitar, sem queixa, punições arbitrárias. É como se fossem reduzidas ou oprimidas até uma condição uniforme, para serem modeladas de novo e dotadas de outros poderes, para se capacitarem a enfrentar sua nova situação de vida. Os neófitos tendem a criar entre si uma intensa camaradagem e igualitarismo. (2013: 98)

Embora os participantes do NUCCA não recebam punições arbitrárias, e o comportamento instigado seja o de criatividade e agência, ao invés da passividade, há ainda muitos paralelos entre estes e os neófitos em situação liminar de que fala Turner. Este momento de ruptura com o mundo ordinário implica em um despir-se ritualístico – em muitos ritos tradicionais, conforme apresenta Turner, despe-se literalmente, para igualar os estados (e status) dos envolvidos; no caso do teatro, não são somente as roupas que são tiradas ou trocadas, mas também o trabalho de questionamento e relativização de regras e preconceitos com relação a condutas, que faz com que os jovens cheguem a uma condição quase uniforme, para então “serem modelados de novo e dotados de outros poderes”. Estes poderes vêm, para os integrantes do NUCCA, na forma das mudanças que eles mesmos afirmaram através de seus recados e depoimentos: autoconhecimento, confiança, sentimento de pertença a uma nova família, força para seguir em frente e expressar seus eus.

Como neófitos em situação liminar, os jovens participantes do NUCCA se submetem a provas durante um ano inteiro (ou mais) para se igualar e preparar para a próxima etapa: o mundo fora do palco, com todas suas pressões e desafios. O processo de realização de tantas atividades e participação em universos criativos diversos os faz, direta ou indiretamente, refletir sobre si mesmos.

Em sua discussão a respeito da narrativa enquanto movimento contínuo e criativo, no artigo “A fixação da narrativa: Do mito à poética de literatura oral” (1999), Esther Jean Langdon traz a noção de reflexividade de Turner:

Central à teoria de rito é o conceito de liminariedade (Turner, 1974). Os ritos iniciam com a separação da vida cotidiana, têm sua fase liminal, e terminam com uma volta à vida cotidiana. A fase liminal é central ao poder do rito, quando estão ausentes a estrutura social e regras que normalmente ordenam as interações sociais dos membros de uma sociedade. Na ação simbólica da fase liminal a estrutura normal é invertida, e o que é escondido na vida cotidiana, é revelado. *É um momento de reflexividade, quando os participantes refletem sobre si mesmos e sobre o grupo, permitindo-lhes repensar sua sociedade. A liminariedade possibilita a criatividade, a expressão e a transformação.* (1999: 22) [grifo meu]

A reflexividade de que ela fala seria o que faz a liminaridade ser vista não somente como um momento “entre”, nem cá nem lá, mas como o espaço (e tempo) em que os envolvidos refletem “sobre si mesmos e sobre o grupo”, gerando transformações. A experiência de um ano em um grupo de teatro, e mais especificamente no NUCCA, se mostrou ser exatamente isso: um processo longo que tira os sujeitos de sua zona de conforto e os confronta com situações fora do comum, resultando em questionamentos, reflexões e conseqüentes mudanças a respeito das normas que seguem, seu lugar na sociedade e mesmo sobre seu eu (ou seus eus). Prática e teoria se encontram no reconhecimento dessas mudanças por parte dos jovens através da reflexividade.

Mencionei anteriormente que a experiência de participar de um grupo de teatro pode ser compreendida como um rito de passagem com conseqüências “ao contrário”. A diferença que sublinho com a expressão entre aspas está no fato de que os neófitos de que fala Turner saem do rito de passagem transformados em algo específico (de acordo com os propósitos de cada rito), com habilidades e “poderes” condizentes com a nova posição que ocupam no grupo de origem, e os integrantes do NUCCA saem desta experiência sem um status fixo ou habilidades características para a realização de alguma tarefa, mas com um horizonte farto de possibilidades para o futuro, e a instrumentalização subjetiva necessária para exercer e efetuar o que decidir. E mais, no momento de reintegração do jovem ao seu cotidiano – o que acontece gradativamente toda vez que sai do teatro, depois de duas horas de aula, mas com mais intensidade ao final de um período mais longo –, ele não só tem todos

esses novos elementos a respeito de si e do mundo para saber se relacionar com ele, mas tem também conhecimentos técnicos e prática nas artes cênicas. Porque antes de mais nada, o NUCCA é um grupo de teatro extracurricular, e os jovens que dele participam são alunos, aprendendo conceitos e desenvolvendo habilidades referentes às artes cênicas.

Por fim, deixo aqui um belo fruto da reflexividade ritual, a legenda que Beatriz postou junto a uma foto do grupo todo no facebook, após o encerramento das aulas do NUCCA de 2014:

O teatro é a arte de nos perdemos em nós mesmos, e, ao mesmo tempo, encontrar a parte adormecida que nos faltava. É deixar de lado a casca que nos impedia de ser quem somos. É sobre um universo de possibilidades. É sobre um mundo fora da realidade, mas verdadeiro. É sobre esquivar-se da sociedade, mas fazer parte dela. É sobre encontros e despedidas.... É sobre a vida.

O que realmente importa, afinal, em um rito de passagem, assim como numa peça de teatro, não é a etapa final, o apagar das luzes e soar das palmas, isso é só o desfecho. A verdadeira efetividade ritual se encontra no processo liminar, a experiência de se desenvolver, conhecer e refletir sobre suas possibilidades e escolhas através, no caso aqui estudado, do aprendizado e exercício da arte teatral. É no momento liminar que nos perdemos em nós mesmos e libertamos quem somos; é nele que a arte, e todas as transformações que vêm com ela, acontecem.

Considerações Finais

Comecei este Trabalho de Conclusão de Curso me propondo a contribuir, mesmo que de maneira singela, ao estudo de interseccionalidades entre questões pertinentes às temáticas de performance e subjetividade dentro da Antropologia. Para isso, realizei uma pesquisa de campo com o grupo de teatro do qual eu mesma participei, com o objetivo de estudar as influências do exercício teatral na transformação da subjetividade em jovens.

No primeiro capítulo, contextualizei o campo, e o leitor conheceu meus interlocutores (os nativos) e minha situação ambígua de *dino* pesquisadora. Também apresentei minhas escolhas teórico-metodológicas para a pesquisa de campo e o desenvolvimento deste TCC.

No capítulo dois, debati sobre a construção do corpo enquanto instrumento de trabalho do ator, e trouxe Schechner, Mauss e Cardoso para discutir os possíveis efeitos dos exercícios de criação personagens. Afirmei, neste capítulo: isto é teatro!

No capítulo final, analisei as transformações que percebi nos jovens, e aquelas que eles mesmos perceberam, e à luz da teoria sobre ritos de passagem e reflexividade, percebi que os efeitos da experiência transbordavam os limites do palco. Reafirmei a conclusão do capítulo anterior, e completei: mas não é *só* teatro!

Em face do desenvolvimento do trabalho, posso dizer, em relação à proposta do mesmo, que o exercício teatral tem, sim, influência na transformação da subjetividade dos jovens – e acredito que não somente deles, mas isto é questão para outra pesquisa. A experiência de participar de um grupo de teatro por um ano se mostrou eficiente no sentido de causar mudanças de diferentes níveis, desde comportamentos e posturas individuais, até a ampliação de horizontes e o reconhecimento de formas alternativas de ver o mundo e ser humano.

Finalmente, reconheço que há outros caminhos de análise desta experiência que poderiam ter sido tomados, outras questões e elementos que não abordei ou desenvolvi neste trabalho em específico. As intersecções entre Antropologia, performance e subjetividade são muitas e o campo de estudos é vasto e rico demais para mantermos os assuntos separados.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Ruth & SAMPAIO, Helena. Bibliografia sobre a juventude. 1995
- CARDOSO, Vânia Zikán. “O espírito da performance”. Revista Ilha, Florianópolis, p.197-213, 2009
- CAVALCANTI, Maria Laura. “Drama, ritual e performance em Victor Turner”. Revista sociologia & antropologia, Rio de Janeiro, v.03.06: 411–440, novembro, 2013
- DAWSEY, John C. “O teatro em Aparecida” Revista MANA 12(1): 135-149, 2006
- DAWSEY, John . “Schechner, teatro e antropologia” Revista Cadernos de Campo, São Paulo, n.20, p. 207-211, 2011
- LANGDON, Esther Jean. “A fixação da narrativa: Do mito à poética da literatura oral” Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 12, p. 13-36, dez. 1999
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. “Os circuitos dos jovens urbanos”. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2. 2005
- MALINOWSKI, Bronislaw. Os Argonautas do Pacífico Ocidental. 1922
- MALUF, Sônia Weidner. “Por uma antropologia do Sujeito – Da pessoa aos modos de subjetivação”. Revista Campos. 2013
- MAUSS, Marcel. “As técnicas do corpo” In: Sociologia e Antropologia. 1950
- SALEM, Tânia. “A despossessão subjetiva: Dos paradoxos do individualismo”
- SCHECHNER, Richard. Between Theater and Anthropology. University of Pennsylvania Press. 1985

SCHECHNER, Richard. “Pontos de Contato entre o Pensamento Antropológico e Teatral”. Cadernos de Campo, São Paulo, n.20. 2011

STANISLAVSKI, Constantin. “Vestir a personagem” In: A construção da personagem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1972

TURNER, Victor. O processo ritual: Estrutura e Antiestrutura. 2013 (1969)

VAN GENNEP, Arnold. Os ritos de passagem. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 2011 (1977)

VELHO, Gilberto. “Unidade e Fragmentação em Sociedades Complexas”. In: Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 2003.

