

Memória ABRACE V

Anais do II
Congresso Brasileiro de
Pesquisa e Pós-Graduação
em Artes Cênicas

Como pesquisamos?



Outubro de 2001



**GT IV- PEDAGOGIA DO TEATRO &
TEATRO NA EDUCAÇÃO: COMUNICAÇÕES**



A CONTRIBUIÇÃO DO TEATRO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Por Célida Salume Mendonça

Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
Universidade do Estado de Santa Catarina

Com a inclusão do ensino de arte de 1ª à 4ª série nas escolas, muitos tem sido os esforços para entrar em um consenso no que se refere a metodologia ideal para se ensinar teatro nas séries iniciais. Com uma polêmica iniciada a partir de uma discussão entre a dicotomia processo X produto e com dificuldades em chegar a um acordo entre a idéia de uma prática mais espontaneísta e o ensino de uma teoria, contemplada pôr técnicas teatrais e convenções de palco, as crianças que tem a oportunidade de terem aula de teatro têm passado pelas mais diversas experiências. Muitas vezes pôr falta de conhecimento ou domínio de uma metodologia dramática, as aulas de teatro em muitas escolas, não tem seu próprio conteúdo. Nem ao menos se exige do professor que irá ministrá-la uma formação específica ou preparo na área pedagógica.

Talvez a simples função do teatro de apenas preparar espetáculos na escola já esteja superada ou a caminho de uma superação, mas é importante enfatizar também que não há problema se o processo teatral resultar numa experiência importante de ser socializada. Na construção de um percurso criador verificamos o processo de desenvolvimento do aluno valorizando os benefícios que estas experiências de criação trazem para a sua formação integral, mas não podemos esquecer que o teatro é uma disciplina do currículo escolar que tem seu conteúdo a ser ensinado, exigindo o detalhamento de objetivos específicos para a sua operacionalização. O aluno de teatro que simplesmente decora um texto e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não reflete valores educacionais, nem tão pouco artísticos. Mas a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir a proposta do ensino de arte a objetivos meramente psicológicos, impedindo assim que se entenda o teatro como forma de conhecimento. Esse trabalho vai fundamentar no seu decorrer como o jogo teatral cumpre seus objetivos de aprendizagem que caracterizam o teatro como linguagem artística e educativa, possibilitando que individualmente e em grupo ao apreciarem seu próprio trabalho as crianças elaborem registros para a sistematização de suas experiências.

O ensino da arte é de suma importância no processo de aprendizagem dos alunos da Escola de Educação Básica da UNIDAVI (Universidade para o Desenvolvimento Vale do Itajaí) que trabalha na perspectiva do desenvolvimento integral da criança, na linha pedagógica construtivista. A concepção construtivista surge em meados da década de 80, baseada nos estudos de psicogênese da língua

escrita apresentados pela educadora argentina Emília Ferreiro. Em 1996, essa linha de ensino foi institucionalizada no Brasil, a partir da publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio e afirma que o aluno aprende melhor ao tomar parte de forma direta na construção do conhecimento que adquire, considerando o social e o cultural como constitutivos do processo de construção do conhecimento. Mas de forma alguma dispensa o papel do professor enquanto mediador desses conteúdos, acompanhando o processo e intervindo de forma adequada com conhecimentos específicos e de teoria de aprendizagem.

Este trabalho surgiu das reflexões e experiências com esses alunos nas aulas de teatro, onde o jogo teatral contribui com uma representação física e consciente, limitada por regras e acordo grupal, acompanhada de espontaneidade, tensão e entusiasmo. É do exercício da percepção, da imaginação e da socialização que surge a criança mais expressiva e segura, conseqüentemente mais aberta à produção do conhecimento e ao processo criador. A escola investe no ensino de artes que tem no teatro a possibilidade de levar o aluno a conhecer melhor suas experiências, estimulando-o a se expressar amparado por um conhecimento.

O processo teatral na escola colabora na formação de pessoas criativas, que participam e cooperam com mais segurança na elaboração do próprio conhecimento. Os fatores de ordem afetiva e de personalidade, uma das possíveis causas do fracasso escolar, podem ser amenizados quando a criança compartilha o mundo com seus colegas. Através do jogo durante o processo de apropriação da linguagem teatral, ocorre uma diminuição da supervalorização dos erros e um enriquecimento da conscientização da ação, fortalecendo a autoconfiança na criança. Elas tornam-se mais comunicativas e objetivas, e o hábito de absorção conseguido com esse treino é uma das melhores maneiras de desenvolver a concentração.

O jogo teatral é primordialmente valioso para as crianças no seu processo de aprendizagem e na formação da sua personalidade. Ao mesmo tempo que se motiva a participação dos membros do grupo interagindo, possibilita-se o envolvimento dos participantes em torno de um problema, buscando a solução para o mesmo. Com isso, viabiliza-se aos alunos uma experiência criativa, impelindo-os a observar e conhecer as pessoas, exercitando-os para uma vida social e sociológica. Nessas experiências, quando no grupo a criança é líder e dominadora, é necessário cuidar para que todas tenham vez, assumindo alternadamente as tarefas de liderança. De início, a criança só se interessa pela realização do seu próprio projeto. Após um breve período de vivência, esse estado dá lugar a uma atitude sociológica e a criança aprende a escutar e a contribuir amparada pela mediação do professor, adquirindo também interesse pelo trabalho dos outros e passando a valorizar o seu. Através de um processo de estimulações, mediações e confirmações, ela passa a refletir sobre o seu fazer. No primeiro momento é uma reflexão espontânea, a criança vai no embalo da situação na qual está inserida, está totalmente nas mãos das pessoas que cuidam dela, mas a medida que começa a elaborar reflexivamente, começa a formar um eu, a se essencializar.

Para Jean-Paul Sartre (1905-1980), célebre filósofo francês, figura representativa da corrente de pensamento da fenomenologia existencial, a existência precede a essência, o homem primeiramente existe, descobre-se, surge no mundo e só depois define-se. O homem não é apenas como ele se concebe, mas como ele quer que seja, ou, como ele se concebe após a existência. Seguindo o fio condutor de suas pesquisas e as conseqüentes produções teóricas, vamos verificar que ele foi acima de tudo psicólogo; e que sua incursão no campo da elaboração filosófica, deveu-se a razões de ordem técnica, com que se deparou no curso de suas investigações, sobre os fenômenos psicológicos.

A psicologia existencialista sustentada na teoria de Sartre, no método científico, compreende a personalidade como um processo histórico de relações com a família, os amigos, os estudos, o trabalho, a cultura, o passado e o futuro. Portanto, os vários perfis de uma pessoa são constituídos nas suas relações. Nessa psicologia fundamento a contribuição do jogo teatral na formação da personalidade da criança. Para essa compreensão é importante diferenciar "social" de "sociológico", dois momentos da realidade humana que irão contribuir na constituição da personalidade. Certamente não há sociológico sem social, mas o social, está nas relações humanas em termos administrativos, de objetivos a alcançar. A vida, o cotidiano, os outros se esvaziam no cumprimento dessas tarefas e as pessoas se esvaziam nisso, não há implicação de ser. No social o que existe é a série, não há o grupo. Já no sociológico, as relações não são vividas apenas no plano do dever ser e sim em função de projeto, onde podemos ser o que realmente desejamos. Aqui temos a reciprocidade, a troca, a implicação de ser, onde as coisas, o mundo são um meio para eu realizar a pessoa que quero ser. Essa relação de mediação é a relação de troca, uma relação que respeita o momento psicológico do outro, pôr isso não joga para as exigências, onde se está ao lado de alguém e se faz parte de um grupo. Nas aulas de teatro, quando uma criança discute e elabora com seu grupo a representação, faz um movimento nas relações de mediação que irá contribuir para a formação de sua personalidade, possibilitando que se sinta segura e realizada no seu grupo de convivência. Crianças que interagem com outras crianças e com a professora, e que na relação dialética se desenvolvem, constroem conhecimentos e se constroem, adquirindo alteridade e autonomia. O teatro quando mediado, oportuniza a socialização, viabilizando relações de cooperação, partilha de idéias e tolerância recíproca, exercitando o hábito de fazer crítica com objetividade e de recebê-la com discernimento, e principalmente de respeitar e valorizar o outro.

O teatro na educação implica, também, na pesquisa de novas formas de encenação e comunicação entre palco e platéia, a partir de objetivos educacionais e de ação cultural. O jogo teatral deve ser compreendido como um "jogo de construção", no qual se busca um equilíbrio entre a expressão da subjetividade ou da inteligência egocêntrica da primeira infância com a acomodação à realidade no processo de ensino. A ordenação das cenas no jogo e a seqüência de idéias no decurso do diálogo evidenciam o processo de socialização. No trabalho pedagógico, *"quando o sentido de processo é compreendido, e se entende a história como o resíduo do processo, o resultado é a ação dramática, pois toda a energia e ação de*

cena são geradas pelo simples processo de atuação." (Spolin apud KOUDELA, 1984, p. 39). Através do processo de jogos e da solução de problemas de atuação, as habilidades, a disciplina e as convenções do teatro são aprendidas organicamente formando a base para uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem.

A fase escolar aqui abordada abrange a idade de seis a onze anos aproximadamente, quando surge à criança a necessidade de despertar para uma atitude de cooperação com os outros. Nessa idade, a criança começa a entender o mundo mais objetivamente e a ter consciência das conseqüências de suas ações. Os jogos transformam-se em construções adaptadas, exigindo sempre mais o trabalho efetivo e participativo no processo de aprendizagem que começa a sistematizar o conhecimento existente. As brincadeiras, o teatro e os jogos, sejam construtivos ou não, aparecem sempre em forma de interação social e munidos de regras. Antes dos sete anos a criança já gosta de estar junto com outras, mas não consegue ainda coordenar esforços para realizar uma tarefa comum. A partir dessa idade, vai-se liberando da característica egocêntrica própria da idade e vai aumentando o coeficiente de confiança em si mesma e no outro. Gosta de trocar informações, de trabalhar em conjunto e cooperar, visando alcançar objetivos comuns, princípios de socialização. Nesse sentido, o jogo teatral mantém relações profundas entre as crianças e as faz aprender a viver e a crescer conjuntamente no seu campo de relações.

As primeiras aulas de teatro com os alunos de seis e sete anos na 1ª série, são sempre muito difíceis. A criança ainda não aprendeu a canalizar suas energias para aquilo que está fazendo. Elas reclamam da gritaria em sala de aula, dos que se negam a participar e dos que só querem impor suas idéias. Os mais organizados e maduros se irritam com a indisciplina de alguns. A energia é geral, eles ficam excitadíssimos, querem logo colocar as roupas de teatro para assumirem papéis de reis ou bandidos. Esse momento de caracterização de personagens é muito importante para a maioria dos alunos: *"O teatro é legal porque a gente pode imaginar que é realidade."* (Carla C. Dietrich, 1.ª série) *"Eu gosto do conto vivo, porque esse jogo faz eu me transformar em personagens."* (Ana Laura Lopes , 1.ª série) Após os primeiros contatos com o jogo teatral concluem que quando a professora esta por perto mediando a organização do grupo, eles conseguem realizá-lo com mais facilidade. Quando outras pessoas estão assistindo fica evidente em alguns alunos o exibicionismo, querendo chamar atenção para si, não fazendo o que havia sido combinado anteriormente pelo grupo e desrespeitando as regras preestabelecidas. Na representação, elas se preocupam com detalhes precisos, sentem necessidade de encenar as situações criadas com objetos reais. Após algumas aulas de teatro os alunos estão mais integrados e assimilando as regras dos jogos teatrais e das improvisações em grupo, conseqüentemente suas produções se tornam mais organizadas.

Na 2.ª série os alunos acham que estímulos, como os cartões com imagens, ajudam a dar idéias na hora de fazer o teatro. Eles são utilizados com o propósito de evocação de uma realidade. Em alguns momentos as crianças fazem a ação de usar o objeto que está no cartão, e em outros momentos transformam o seu corpo nessa

imagem, e em uma etapa final criam cenas em grupo onde os objetos trabalhados estejam presentes como foco de atenção. As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (Onde, Quem, O Quê) e o objeto (Foco), mais o acordo de grupo. Essa técnica, empregada pôr Viola Spolin, possibilita que com intervenções periódicas a criança não se perca no jogo e se mantenha em contato com a realidade objetiva. Dessa forma, o teatro na 2ª série se confirma como um meio para a educação estética e não só como uma brincadeira. Proporciona um desafio intelectual através do qual a criança, como criador, ator, platéia e crítico, estrutura o seu percurso criador.

Nem sempre só o fazer, o experienciar é importante, para alguns alunos dessa faixa etária o reconhecimento do seu desempenho pelos colegas é imprescindível. A observação, a apreciação e análise dos trabalhos em teatro realizados pelos outros grupos é essencial para eles. *"Eu gosto de mostrar para os outros o teatro que eu faço."* (Roberton, 2.ª série) *"Eu adoro apresentar teatros e eu sinto que eu estou fazendo para alguém assistir e quando eu estou estudando ninguém me olha, nem me elogia, e no teatro todos me elogiam e me olham. Mas eu também gosto de assistir os outros."* (Carla C. Dieterich, 2.ª série) Mas também temos os que se sentem inibidos ao mostrarem sua produção: *"Eu sinto um pouco de vergonha quando eu faço teatro porque tem um monte de menino ali vendo eu fazer. Não é por causa das meninas e nem por causa da professora."* (Maria Luisa Schlater, 2.ª série) *"Eu sinto vergonha e um pouco de medo de errar. Eu não gosto de falar muito alto, mas às vezes eu preciso. Eu gosto de falar baixo ou fazer mímica no teatro. Gosto de papéis de neném ou criança porque eles são mais safados e engraçados e a platéia ri mais. Mas mesmo tímida eu gosto de fazer teatro."* (Maria Luisa Marchi, 2.ª série) Quando há no grupo crianças tímidas e retraídas, o trabalho deve ser desenvolvido no sentido de criar confiança e sentimento de grupo para que elas se vejam capazes. A criança teme decepcionar o seu grupo e os que a estão observando, se acha incapaz, portanto é importante que façamos senti-la confiante e segura.

Participando de jogos teatrais, a criança tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um grupo de maneira responsável, legitimando seus direitos e estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acatar e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações e organizando a expressão do grupo. O jogo teatral permite recomeçar, fazer outra vez. O aluno tem o poder de dominar o tempo, de parar uma situação que não se sente capaz de progredir, tem o direito de voltar atrás se considerar que não teve tempo suficiente para assimilar o procedimento anterior. Outra vantagem do jogo teatral é que o aluno aprende a moldar esta situação racionalmente com regras que podem e devem ser formuladas. Eles elaboram regras com a mediação do professor para alcançarem um melhor resultado com o jogo teatral, como a exigência de respeito dos que não estão em cena. A regra número um das crianças é nunca ridicularizar os amigos. Ao transgredirem as regras aceitas para colocar o jogo teatral em movimento, são lembrados de que foram elaboradas por eles e que se algo der errado o grupo tem o direito de recomeçar. As regras estabelecidas entre eles determinam uma relação de

parceria. Há um acordo do grupo sobre as regras que ocorrem a partir da busca de um objetivo comum. Segundo Viola, as crianças desenvolvem liberdade pessoal dentro das regras estabelecidas, habilidades necessárias que são internalizadas durante o jogo teatral. As regras, que inicialmente estabelecem o parâmetro, perdem gradativamente a rigidez e são assimiladas naturalmente pelas crianças no decorrer das aulas.

Nas atividades teatrais com alunos da 3ª série notam-se duas qualidades importantes: absorção e sinceridade. Quando a criança está absorta, está totalmente envolvida no que está sendo feito e essa sinceridade aparece como uma forma de concentração no representar, exigindo para si uma certa liberdade de criação, mas atrelada à uma racionalidade que perpassa por seus depoimentos: *"Gostamos muito da aula de teatro porque nós podemos criar cenas e soltar nossa imaginação."* (Camila S. Marques, 3.ª série) *"Quando estamos apresentando um teatro nós precisamos de expressão, de criatividade, mostrar emoção no personagem. Porque o teatro fica mais vivo e real."* (Layla B. Neves, 3.ª série) Quando se ativa na criança a representação teatral, ela ensaia inserir aquilo que pensa e sente num mundo de realidades objetivas e comunicáveis. Felipe Klug, aluno da 3ª série afirma: *"Nas aulas de teatro nós ficamos mais inteligentes, menos tímidos e nós pensamos mais. E aprendemos a usar os materiais necessários para criar o teatro."* Pôr meio do envolvimento criado pela relação do jogo, a criança desenvolve uma autonomia dentro do limite de regras estabelecidas, criando técnicas e habilidades das quais se apropria, tornando-se um jogador teatral criativo.

A 4.ª série já sabe que a situação que vai ser encenada não precisa ser escrita em forma de texto, basta organizar a seqüência das situações em um roteiro de cena que contemple início, meio e fim, quais os personagens envolvidos, qual a situação principal, o conflito e onde se passa ação, utilizando a história apenas como um tema que poderá ser explorado pelo grupo dentro das diversas convenções teatrais aprendidas: *"Antes do teatro, precisamos fazer um roteiro, com os personagens, local e o que vai acontecer."* (Ivando G. Lóssio, 4.ª série) Com linguagens e formas alternativas de comunicação, o teatro diminui a timidez de alguns alunos, lhes dando segurança, autonomia e expressividade, como eles mesmos concluem: *"Eu sinto que sou outra pessoa, no ano passado eu era mais tímida, não falava, nem lia nada."* (Francine Sborz, 4.ª série) *"Eu acho que o teatro faz as pessoas mostrarem uns personagens diferentes, que fazem elas aprenderem a se expressar de várias formas..."* (Olívia V. Leal da Silva, 4.ª série) *"Eu gosto de representar no teatro só quando eu faço com mais alguém junto; porque se não, eu não fico muito bem na cena, porque fico tímida"* (Bruna Juliana Duck, 4.ª série). Roberto P. Zeidan da 4ª série tira conclusões sobre sua experiência e o processo de construção da personagem: *"Para mim desde o começo do ano passado o teatro significou e ainda significa muito. Quando a professora fazia formas com o nosso corpo já era um preparo para o teatro. Ele é muito legal de fazer, porque a gente na vida real é a gente, mas no teatro não é, às vezes é mais velho, mais novo, mais legal ou mais chato. E também podemos ser mais ricos, esnobes, pobres ou humildes, falar meio*

gago ou andar diferente. O mais legal é essa fase de você mudar para o personagem, principalmente no corpo e na fala.”

Das reflexões resultantes dessas aulas de teatro com os alunos nas séries iniciais, observou-se que nas atividades em grande grupo, onde não se sentem observados, os alunos se soltam mais. A presença de um público em alguns momentos inibe a espontaneidade e a expressividade da criança. Mesmo considerando esta observação feita pelos alunos mais retraídos, outros se sentem valorizados no momento da representação e gostam de ser apreciados pelos colegas. É significativo que as atividades em grupo que resultam em apresentações sejam dosadas. Mas isto não impede que quando o trabalho teatral for decorrência do processo e não seu objetivo primordial, possa desembocar num espetáculo suscetível de ser mostrado. As aulas devem ser organizadas numa seqüência oferecendo estímulos pôr meio de jogos teatrais que desenvolvam as habilidades necessárias para o teatro com a preparação de temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral.

Verificou-se ainda que as regras teatrais pressupõem o processo de interação aparecendo como resultado de uma decisão mutuamente consentida pelo grupo, onde o sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra. A passagem do jogo dramático para o jogo teatral representando a transformação do egocentrismo em jogo socializado, permite que a criança interiorize o que aprendeu para que suas ações surjam da relação com o parceiro. As circunstâncias mínimas necessárias à estrutura dramática (Onde, Quem, O Quê) inclusas nas regras, objetivam a construção das cenas pelas crianças, tornando-se o teatro no processo educacional, um meio para a educação estética e um facilitador do processo de relações destas, contribuindo na formação de sua personalidade. É importante que o professor pesquisador desenvolva seu projeto em cima da investigação e intervenção nas práticas teatrais com as crianças e de seus registros do percurso criador; enfocando o caráter psicopedagógico do trabalho e alcançando os objetivos propostos como critérios de avaliação. Para tanto, torna-se importante que no processo de avaliação realizado pelo coletivo ao final de cada aula, o professor conduza o grupo a resgatar conclusões do seu próprio processo, possibilitando que a mesma revolução que ocorre com a criança em desenvolvimento possa ser acompanhada no crescimento do seu trabalho teatral.

Referências Bibliográficas

- BERTOLINO, Pedro. A Personalidade – Psicologia Existencialista. Florianópolis: NUCA Edições Independentes, 1996.
- SPOLIN, Viola. O Jogo Teatral no Livro do Diretor. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- EDUCAÇÃO & REALIDADE. Construindo o Construtivismo. Porto alegre: Est Edições, v. 19, n.º 1, Jan./Jun. 1994.
- LARANJEIRA, Maria Inês. (coord.) Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ACÇÃO CULTURAL DA USC EM PEDAGOGIA DO TEATRO

Por Marly de Jesus Bonome Vita

Universidade do Sagrado Coração

Observando as práticas teatrais na cidade de Bauru, interior do Estado de São Paulo, pudemos constatar a trajetória da aplicação de jogos, tanto na vertente especificamente escolar, quanto no âmbito da Ação Cultural.

Constatamos ao longo de cinco anos a contribuição da Universidade do Sagrado Coração na formação de profissionais docentes que atuam tanto em escolas quanto como coordenadores de oficinas em espaços culturais.

O curso de Artes Cênicas, iniciado como Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas em 1994, acrescentou a opção Bacharelado em Direção Teatral e Interpretação, acompanhando a necessidade do mercado da Região Administrativa que tem em sua área de abrangência oitenta e cinco municípios distribuídos em cinco microrregiões que compõem o Distrito Geoeeducacional 26 do Estado de São Paulo.

Como pólo cultural, a Universidade do Sagrado Coração, ministrou em 2000/2001 um Curso de Especialização em Teatro, o primeiro realizado no Brasil fora dos grandes centros, atendendo à necessidade de seus alunos, graduados em 1998 e 1999 que participaram no I Congresso da ABRACE, realizado na cidade de São Paulo.

Iniciado como Grupo de Estudo para dar continuidade às pesquisas e com a perspectiva de discussão e troca de experiências, os encontros quinzenais despertaram o interesse de outros profissionais que atuavam na região, oriundos de múltiplas formações mas exercendo de alguma forma o Ensino do Teatro em diferentes níveis.

Dada a dificuldade do grupo dirigir-se a grandes centros, propusemos a realização do referido Curso de Especialização em Teatro na USC e convidamos especialistas a ministrarem módulos de diferentes vertentes pedagógicas e estéticas.

A Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela, atendeu nosso convite e, ministrando quatro módulos de Teatro Educação, contribui para a definição do perfil de nossa pesquisa, ancorada no Sistema de Jogos Teatrais elaborados por Viola Spolin.

O Curso contou ainda com a colaboração dos pesquisadores da USP: Karen Muller, José Eduardo Vendramini, Clóvis Garcia, Hamilton Saraiva, Antonio Januzzi, Antonio Araújo, Ana Mae Barbosa e Magno Bucci; da USC: Valéria Biondo, Sonia Tentor, Marcelo Santos; da Unicamp: Niza de Castro Tank e da PUC: Helena Bastos.

Reunindo estudantes da especialização e graduação, a discussão trazida pelos alunos, identificava o processo de trabalho de grupo cujos procedimentos articulam o jogo teatral e o jogo dramático levando muitas vezes à montagem de cenas teatrais ou ao melhor preparo dos atores a encenar pequenas peças.

Nosso objeto de pesquisa na presente comunicação coloca a questão: até onde há influência da sistematização preconizada por Spolin no processo de criação e na montagem de espetáculos de diversos grupos amadores? A experiência estética consolida a pesquisa artística e introduz a teatralidade da vida social estimulando o debate entre pessoas das mais diversas áreas de conhecimento e tornam o espaço acadêmico um campo de experimentação, produção e intercâmbio de interesses? A Universidade do Sagrado Coração contribuiu efetivamente para mudar uma prática de encenação contribuindo para o desenvolvimento da área agora denominada pedagogia do teatro?

Pedagogia do teatro e ação cultural

O teatro como instrumento de educação e desenvolvimento integral é uma vertente do teatro estudada e aplicada por Viola Spolin através de Jogos O confronto e a comparação dessas afirmações, bem como a relação entre elas, associadas a formas de aplicação que mostram o poder do teatro no desenvolvimento das ações culturais, é o propósito de nossa pesquisa.

A análise das monografias apresentadas para a conclusão do Curso de Especialização em Teatro da Universidade do Sagrado Coração no ano de 2001, na cidade de Bauru, estado de São Paulo, adiante citadas confirmam a proposição inicial da expansão da Ação Cultural através da universidade pela disciplina Teatro Educação que divulgou nessa região citada do interior paulista o Sistema de Jogos Teatrais.

A produção acadêmica realizada pelos alunos do Curso de Especialização sob nossa orientação apontam para o mapeamento da ação realizada, relatada em vinte e duas monografias das quais destacamos quinze ligadas à Pedagogia do Teatro:

1-Aparecida de Fátima Berbel- cidade Presidente Alves -tema

"A Expressão Corporal nas Pessoas Portadoras de Deficiências"

Relata um trabalho desenvolvido pela autora com pessoas portadoras de deficiência, comparando os resultados com trabalhos realizados numa escola comum..

2-Giovana de Oliveira Gobeth-Bauru- Tema:

"Aprendendo a ser Exceção até tornar-se regra".

Um relato comparativo de experimentos com a peça didática de B.Brecht

3-Maira Cristina Romão dos Santos- Santo André- S.P..

"A Contribuição do ator no Processo Colaborativo"

Relato de trabalho realizado pela Escola Livre de Teatro que une teoria e prática de pesquisa e ensino.

4-Simone Violanti-Bauru e Jau

"Depois do mar, uma análise de direção compartilhada"

A autora relata sua pesquisa e atuação num grupo voltado para montagens e ensino do teatro voltado para a platéia infanto-juvenil.

5-Fernanda Maria Xavier-TATUI S.P.

"Releitura dramatizada do Movimento Expressionista"

Relata a prática de releitura da obra expressionista contribuindo para o processo de criação de personagem.

6-André Luiz Camargo-Tatui S.P.

Pedagogia e Direção, com o teatro de grupo em Tatui

O autor relata trabalhos realizados no Conservatório Dramático de Tatui montados a partir do trabalho com Jogos.

-7-Adenilson de Jesus Furlan-Bauru S.P.

Linguagem Plástica estática traduzida para a linguagem corporal.

O autor relata e analisa uma prática de trabalho de interdisciplinaridade desenvolvido em escolas públicas na cidade de Bauru.

8- Natália Alves de Mira-Gália S.P.

O Plástico na Arte do Teatro

A autora pesquisa a questão da direção teatral comparando-a à função estética do pintor diante de uma tela.

9-Sandra Regina Mezena-Botucatu S.P.

"Teatro e Folclore um Caminho de Diversão e Conhecimento"

A autora propõe uma prática de ensino do teatro utilizando o folclore como elemento gerador de cenas

10-Cacilda Maria Langone-São Manuel S.P.

"Teatro educação"

A autora relata sua prática de teatro educação desenvolvida com alunos do ensino médio na cidade de São Manuel analisando a importância dos jogos no processo de trabalho.

11-Márcia Denise Maurício Corrêa-Agudos S.P.

"O ensino do teatro na escola, uma necessidade real"

A autora relata seu trabalho de ensino do teatro em escolas particulares e espaços alternativos com o grupo "Madê e Companhia" que realiza espetáculos fundamentados em jogos tendo realizado uma importante trajetória na região de Agudos, que conduziu a autora a tornar-se Secretária de Cultura Municipal na gestão 97/2000.

12-José Maria Rodrigues Jr.-Tatui e Sorocaba S. P.

"O teatro da criança, pela criança e para a criança"

O autor relata o trabalho baseado em jogos que resulta numa produção de peça teatral infantil encenada pelos adolescentes para que percorreu o estado de São Paulo de 98 a 2000 valendo-lhes muitos prêmios.

13-Isabel Cristina Parisoto-Bocaina, S.P.

"Texto: problemas e soluções para grupos amadores"

A autora relata a trajetória de um grupo amador em que atuou onde a prática de jogos superou a dificuldade de trabalhar textos prontos.

14-Rosemary Gonçalves Araújo-Ibitinga S.P.

Os fantoches brincando de Romeu e Julieta no Mundo de Shakespeare
A autora propõe uma prática teatral de ensino de teatro através de fantoches encenando textos clássicos e ensinando a confeccionar figurinos para caracterizar a época da ação poposta pelos autores.

15-Cristina Aparecida Zaniboni-Ourinhos S.P.

Teatro numa abordagem multinteligente

A autora, assistente Técnico Pedagógica de Educação Artística na Diretoria Regional de Ensino na cidade de Ourinhos, coordena o ensino de arte em trinta e sete escolas da rede oficial. Graduada e especialista em Teatro pela USC, pesquisou o teatro como recurso pedagógico, capaz de auxiliar no desenvolvimento pleno de todos os sentidos levando em conta a variedade de elementos de que é composto atuando como facilitador da aprendizagem na medida em que estimula todas as inteligências que estavam adormecidas tornando o indivíduo capaz de atuar com consciência no meio em que vive. Presente no II Congresso da ABRACE teve oportunidade de comunicar sua pesquisa à platéia do GT Pedagogia do Teatro em nossa apresentação da comunicação em tela.

Discussão

Quando se fala em Ação Cultural através da Pedagogia do Teatro, logo vem à mente uma pergunta: como? Nesse contexto, fica claro que, ao aplicar jogos teatrais com diferentes grupos de indivíduos, também estarão sendo estimuladas ações comunitárias direcionadas para fins artísticos, tendo em vista que o teatro é uma arte completa que envolve um grande número de especificações artísticas e estéticas como expressão corporal e vocal, cenografia, sonoplastia, iluminação, figurino, maquiagem e dramaturgia. Embasando todo o seu conteúdo, o teatro pode trabalhá-lo de forma completa e eficiente., conforme documentam as monografias que estudam essa interdisciplinaridade, realizada a partir da aplicação do Sistema de Jogos.

Em relação à Ação, pode-se dizer que o teatro e seus jogos exercem profunda influência e são capazes de produzir estímulos específicos. Os jogos teatrais, nesse sentido, são de extrema utilidade e importância, na medida em que trabalham a linguagem verbal e a não verbal. Quando um indivíduo participa de uma peça teatral ou de um jogo, ele está estimulando a linguagem o tempo todo, enquanto fala o seu texto ou improvisa suas falas. Além disso, a mensagem falada está intimamente ligada à linguagem corporal, pois o corpo todo é usado na transmissão de idéias, principalmente no teatro. Ao liberar a linguagem falada, automaticamente a linguagem corporal também é liberada e o aluno pode se expressar por inteiro ampliando sua visão do espaço pessoal e global. Também quando idealiza e monta um cenário, distribuindo de forma harmoniosa seus elementos pelo espaço, levando em consideração as cenas, os personagens que interferirão nesse cenário até o desenho da iluminação que necessita de uma macro visão de todo o espaço. Ao interpretar proporciona-se ao ator- jogador -personagem um contato imediato consigo mesmo, buscando dentro de si a criação e transmitindo-a ao público numa

relação direta e enriquecedora. Quando o aluno-ator estabelece uma boa relação com ela, tem mais facilidade de expressar-se corporalmente não apenas no palco, mas no seu dia a dia, percebendo-a como forte instrumento de comunicação, valorizando e aprimorando seus movimentos, e, conseqüentemente, seu próprio corpo. Percebendo que deve atuar com o corpo todo, fazendo dele um todo unificado, o aluno-ator passa a considerar movimentos que não tinha consciência que poderia realizar, fisicalizando personagens propicia a vivência e auxilia no sentir, no expressar, e assim cada um pode se tornar um ser humano completo, pleno.

Esta comunicação, conforme já citado anteriormente, foi motivada por depoimentos e participações de alunos da graduação em Artes Cênicas e da Especialização em Teatro através de estudos em grupos de teatro onde foram trabalhados os jogos teatrais propostos por Viola Spolin. Esses grupos envolveram alunos da rede pública estadual e particular, divisões municipais de cultura de diversas cidades e pessoas de diferentes idades, culturas e classes sociais

Tendo em vista que, estes dois estudos, Ação Cultural e Pedagogia do Teatro visam alcançar o mesmo objetivo, que é o desenvolvimento integral dos indivíduos, vale a pena uni-las numa discussão para aplicá-las em educação.

Spolin ao desenvolver uma prática em teatro através de uma metodologia diversificada provavelmente não pensou no alcance do seu trabalho pesquisado agora como auxiliar na educação de indivíduos

Referências Bibliográficas

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. 4. ed. Trad. Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979. 349 p.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor*. Trad. Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1999. 154 p.

KOUDELA, I. D. *Jogos teatrais*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1984. 149

_____. *Brecht: Um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991

Ilo Krugli e a Escolinha de Arte do Brasil

Por Narciso Telles¹

Curso de Licenciatura em Artes Cênicas
Universidade Federal de Uberlândia

Em janeiro de 2001 realizou-se na Universidade Federal do Maranhão/UFMA, o Encontro Nacional de Estudantes de Arte/ENEARTE cujo tema foi “*Arte: agente de transformação do homem*” no qual tive a oportunidade de participar do Fórum “Universidade Pública e Particular: realidade e perspectiva”, onde discutimos entre outras questões a polivalência no ensino das Artes e a exigência desta formação plural nos concursos públicos em Estados e Municípios Brasileiros.

Para alguns debatedores a referida exigência do cotidiano escolar do professor de arte polivalente era algo inconcebível frente a LBD e aos Parâmetros Curriculares Nacionais da área Arte. Porém os relatos de professores e estudantes apresentados no decorrer da discussão foram desvelando um quadro, ao menos, preocupante para os pesquisadores presentes no que se refere à formação de professores.

Ao retornar às minhas atividades na UFU após o ENEARTE, as questões percebidas no Fórum me motivaram a iniciar uma pesquisa em torno de metodologias de ensino do teatro realizadas no Brasil. Neste momento nossa pesquisa volta-se para o trabalho de Ilo Krugli, que para esta comunicação apresentamos nossos primeiros passos no resgate de sua trajetória como arte-educador, em especial, sua atuação na Escolinha de Arte do Brasil:

Escolinha de Arte do Brasil: aspectos de uma trajetória

Fundada por Augusto Rodrigues em 1948 na cidade do Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil estrutura-se sob as bases do Movimento da Escola Nova que enfatizava “*a expressão como um dado subjetivo e individual em todas as atividades, que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos.*” (FUSARI & FERRAZ, 1999: 31)

As atividades desenvolvidas pela Escolinha pautavam-se na arte como livre-expressão e na educação através da arte. Tais proposições expressam claramente a influência do pensamento de Dewey e Herbert Read², onde o educando exercitava-se como ser criativo no “aprender-fazendo”, com condições possíveis para a liberação de sua expressão artística. Como nos aponta Augusto Rodrigues em seu depoimento:

¹ Narciso Telles é professor do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UFU; Mestre em Teatro pela UNIRIO. narciso@ufu.br

² Para um aprofundamento da influência do pensamento de Dewey e Herbert Read na arte-educação brasileira vale conferir os trabalhos de Ana Mac Barbosa.

*"(...) A experiência era feita em campo aberto, e a diferença de idades também foi outra coisa fundamental para que eu pudesse entender, um pouco, o problema da criança e o da educação através da arte. Deveríamos ter um comportamento aberto, livre com a criança; uma relação em que a comunicação existisse através do fazer e não do que pudéssemos dar como tarefa ou como ensinamento, mas através do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia. De estimula-la a trabalhar sobre ela mesma, sobre o resultado último, desviando, portanto, da competição e desmontando a idéia de que ali estavam para ser artistas."*³

Mesmo trabalhando sob o ideário da livre-expressão, Ana Mae Barbosa (1984) ressalta que o trabalho "não se operava pelo domínio da polivalência, o que havia era a colaboração de especialistas de várias áreas numa aproximação aos métodos interdisciplinares e integradores de experiências". Relata a autora:

"Lá nunca vi Cecília Conde (musicista) dando aula de artes plásticas nem Marília Rodrigues (gravadora) dando aula de música." (BARBOSA, 1984: 20)

A perspectiva integradora das linguagens artísticas praticada na Escolinha será o eixo norteador do Curso Intensivo de Arte e Educação (CIAE) na habilitação de professores de Educação Artística para o exercício do magistério.

*"O Curso Intensivo de Arte e Educação constituiu-se, desde o seu início em 1961 até a Lei 5692/71, no único curso de especialização para professores de educação através da arte. (...) Foi, também, o único laboratório para treinamento de professores de Arte, preocupado com aspectos de processo e conteúdo capaz de – mesmo não sendo oficializado – preparar professores para a operacionalização do processo de educação através da arte."*⁴

O Curso possuía uma clientela bastante diversificada, contando com diversos profissionais interessados em arte-educação: professores, artistas, psicólogos, sociólogos e artesãos. Entre os conteúdos trabalhados no Curso, pontuamos: a análise da experiência realizada no campo da Educação Artística; técnicas para o desenvolvimento da experiência criadora no processo educacional. Para trabalhar esses conteúdos a Escolinha de Arte do Brasil contava com a participação de diversos artistas e educadores que uniam teoria e prática artística no ensino da arte, dentre os quais destacamos: Noêmia Varela, Pedro Dominguez, Cecília Conde, Ilo Krugli, Maria Fux, Marília Rodrigues, Fayga Ostrower entre outros.

³ Depoimento de Augusto Rodrigues. INEP, 1980, p. 34

⁴ INEP, Escolinha de Arte do Brasil, 1980, p. 91

Ilo Krugli: caminhos do menino-navegador

Ilo Krugli nasce na Argentina em 1930, filho de operários poloneses. Elias Kruglianski – nome de batismo – trabalhou em oficinas de cerâmicas, ateliês de desenho e pintura em Buenos Aires. Da formação autodidata em artes plásticas, Ilo foi conduzido para o teatro através do trabalho com grupos de teatro de bonecos. Através do teatro de bonecos, Ilo viaja por diversos países latino-americanos, configurando momentos significativos em sua formação como ressalta:

“Quando eu fazia artes plásticas já havia o envolvimento com o teatro. Desde garoto fazia teatro de bonecos, algo bem mambembe, e foi assim que me desloquei por toda a América Latina apresentando em quartéis no Peru, praças na Bolívia, Chile e daí por diante, sempre em qualquer espaço. Peças que eram geralmente dirigidas às crianças às vezes eram transformadas, apimentadas e mostradas então para soldados e público em geral. Mas veja, desenvolvíamos um trabalho com crianças e adolescentes, e esse trabalho era exatamente uma integração entre teatro, artes plásticas, expressão corporal...de certa forma o teatro já era o núcleo central. Aos poucos fazendo cenários e objetos para teatro, fui abandonando o trabalho solitário de ateliê e essa talvez seja a razão maior de há sete anos me dedicar exclusivamente ao palco, onde estar é sempre uma festa.”⁵

Em 1961 chega ao Brasil acompanhado do também bonequeiro Pedro Dominguez, com o interesse em conhecer o trabalho de arte-educação desenvolvido pela Escolinha de Arte. Ambos integram-se à equipe de professores da Escolinha, lecionando disciplinas nas áreas de artes plásticas, teatro e teatro de bonecos.

Na Escolinha Ilo encontra um espaço privilegiado para desenvolver seu trabalho artístico-educacional dentro de premissas que ele próprio defendia, ou seja: a possibilidade de resgate do universo lúdico, subjetivo presente no ser humano para o desenvolvimento de seu processo criativo.

Para tal, o teatro era visto como uma arte que oferecia tais possibilidades. Em entrevista ao Jornal Arte & Educação, publicado pela Escolinha, Ilo afirmava:

“O teatro oferece amplas possibilidades catárticas e o sucesso do trabalho como motivação depende justamente dessa possibilidade de cada um poder expressar seus conteúdos particulares. Grande parte das experiências de dramatização se desenvolvem tendo em vista a expressão plena do indivíduo. Muitos dos exercícios são de caráter não verbal, o que exige do aluno uma conscientização e uma reflexão maior de seus conteúdos interiores. Poucas vezes

⁵ “Ilo Krugli: histórias de fogo, paixão e ódio”. Jornal de Brasília, 15/03/1981. Entrevista dada a Geraldinho Vieira

partimos de histórias conhecidas e menos ainda de textos elaborados para o teatro."⁶

A valorização dos "conteúdos interiores" e seu direcionamento para o processo criativo serão os pontos centrais na sistematização do trabalho de formação de professores na área de teatro na educação, proposta por Ilo Krugli, na qual o trabalho deveria resgatar no educando seu instinto estético, permitindo o renascimento de um ser mais livre e reconstruindo seu arcabouço social, ético e estético.

Segundo Ilo Krugli, o homem já nasce com todas as linguagens artísticas, como elementos de sua própria natureza, cabendo ao trabalho educacional libertá-las. Diz:

*"Acontece que as linguagens artísticas são as únicas que realmente não foram impostas ao homem. Elas partem de sua própria natureza, porque a expressão através do desenho, do canto, da palavra, da dança, vem da própria natureza humana. Ele só tem que desenvolver, desenvolvendo-se a si mesmo."*⁷

O professor a ser formado deveria promover atividades de liberação dos espaços esquecidos do aluno, no qual identidades psicológicas vinculadas ao mito, ao sonho e ao instinto estético possam ser liberadas e direcionadas ao processo educativo. E pensar a escola como um espaço de exercício de experiências de criação, vinculando técnicas e práticas artísticas aos aspectos afetivos dos alunos.

A configuração do pensamento *krugliano* deve-se ao contato de Ilo com o trabalho da Dra. Nise da Silveira no Museu do Inconsciente do Centro Psiquiátrico Pedro II. Defensora da importância da criação artística no processo de tratamento de pacientes com problemas psiquiátricos, Nise da Silveira, vê nas idéias de Read e no pensamento de Jung caminhos possíveis nesta direção.

Em artigo⁸ sobre a concepção educacional de Herbert Read, Silveira aponta a importância do contato de Read com a teoria junguiana, no que se refere à compreensão do homem em sua totalidade (corpo – mente – coração) no desenvolvimento de atividades pedagógicas. Baseando-se nos conceitos junguianos de arquétipo da totalidade e inconsciente coletivo, a autora percebe a importância de um processo educativo que busca em cada indivíduo um lastro psíquico no qual estariam gravados vestígios da própria história da humanidade e onde os mitos seriam as experiências fundamentais do homem, assim como tentativas de explicação do mundo.

⁶ KRUGLI, Ilo. "Teatro: Laboratório de criatividade" In: Jornal Arte & Educação, ano 1, n. 0. Escolinha de Arte do Brasil, 1970. p. 07

⁷ KRUGLI, Ilo. Conferência realizada no I Ciclo de Palestras e Debates sobre Teatro. Universidade Santa Úrsula, 1978. mimeo. P. 54

⁸ SILVEIRA, Nise. A concepção educacional de Herbert Read. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 59 (130): 241 – 250, abril/jun. de 1973.

O convívio com Nise da Silveira vai consolidar todo o pensamento e a prática artística-educacional de Ilo Krugli desenvolvida no Brasil até hoje.

Ao sair da Escolinha de Arte do Brasil em 1975, Ilo Krugli escolhe o teatro como seu espaço de atuação. Funda em 1974 o Grupo Ventoforte desenvolvendo dentro das premissas apresentadas e da vivência na Escolinha um trabalho teatral para crianças que tem como marco a histórica montagem de *Histórias de Lenços e Ventos*, que nas palavras do crítico Yan Michalski:

“Em vão procuraríamos, quer no texto ou na encenação, qualquer intenção pedagógica. E, no entanto, a criatividade do espetáculo é tão rica, sua beleza visual tão intensa, sua musicalidade tão contagiante, sua variedade de recursos tão fascinante, que a criança acaba sendo submetida não só a um saudável banho de emoção estética, mas também – indiretamente – a um autêntico processo de aprendizagem.”⁹

Em sua trajetória o Grupo Ventoforte tornou-se um dos principais coletivos teatrais brasileiros, produzindo diversos espetáculos¹⁰ e ministrando oficinas¹¹, por meio dos quais Ilo continua a desenvolver seu trabalho de arte-educação, como um menino-navegador.

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- FERRAZ, Maria Heloísa & FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1999.
- INEP. *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: INEP, 1980.
- KLUGLI, Ilo. *História de Lenços e Ventos*. Rio de Janeiro: EDC, 2000.
- _____. *Conferência realizada no I Ciclo de Palestras e Debates sobre Teatro*. Universidade Santa Úrsula, 1978. mimeo
- _____. *“Teatro: Laboratório de criatividade”* In: *Jornal Arte & Educação*, ano 1, n. 0. Escolinha de Arte do Brasil, 1970.
- MICHALSKI, Yan. *“Lenço e vento, arte ou educação?”* In: *Jornal Arte & Educação*, ano 3, n. 14. Escolinha de Arte do Brasil, 1974
- SANTANA, Arão Paranaguá. *Teatro e Formação de Professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.
- SILVEIRA, Nise. *“A concepção educacional de Herbert Read”*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 59, abril/jun. de 1973.

⁹ MICHALSKI, Yan. “Lenço e vento, arte ou educação?” In: *Jornal Arte & Educação*, ano 3, n. 14. Escolinha de Arte do Brasil, 1974, p. 16

¹⁰ Cf. FERNANDES, Sílvia. *Grupos Teatrais – Anos 70*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2000.

¹¹ Cf. POMPEU, Marcia N. *Teatro com Meninos de Rua*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 1993. (Dissertação, Mestrado em Artes Cênicas).

CLOWN: UMA PROPOSTA DE JOGO TEATRAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Por Lúcia de Fátima Royes Nunes²

Universidade Federal de Santa Maria

O presente projeto originou-se em oficinas de teatro ministradas nos Seminários Internacionais de Educação Popular e Congressos Internacionais de Educação Popular, promovidos pelo Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos/MOBREC - Núcleo de Educadores Cristãos de Santa Maria, em parceria com o Centro Universitário Franciscano/UNIFRA, 8º Coordenadoria Estadual de Educação e Secretaria de Município de Educação de Santa Maria/SMED. O primeiro contato com os professores, (estes eram de diversas áreas do conhecimento), se deu no ano de 1997, ainda como acadêmica do Curso de Educação Artística – Licenciatura Plena em Artes Cênicas, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Após este primeiro contato, algo inquietou-me durante todo o período de graduação, pois eu não queria ser somente professora, atriz ou diretora. Sempre busquei algo mais, e nessa caminhada reflexiva, surgiu a possibilidade de um trabalho voltado para o educador, visto que o mesmo, necessita de uma relação maior com as artes cênicas, experienciando o aprendizado nas diferentes metodologias teatrais.

Nos anos subsequentes continuei ministrando as oficinas, novamente algo chamou minha atenção, observei que a cada ano, a procura por um trabalho diferenciado no qual prima pela valorização das potencialidades como também pela humanização do educador, era cada vez maior, estava aí então explicitado a necessidade dos educadores em obter uma vivência teatral. A oportunidade de desenvolver o projeto, se deu quando ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, turma 2001, sob orientação do Professor Dr. João Pedro Alcantara Gil.

Com base em Spolin³, que afirma “o jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si através do próprio ato de jogar”. Desenvolvemos jogos teatrais e improvisações, e neste ato, procurou-se valorizar os educadores na sua totalidade, oportunizando a um contato maior consigo mesma, experienciando este aprendizado pelo meio de uma linguagem consciente, objetiva e comunicável no instante da sua representação.

¹ Trabalho de pesquisa em andamento dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa-Maria, Rio Grande do Sul.

² Aluna do Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

³ SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p.04.

Koudela⁴ afirma que: “o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin é uma consequência dessa experimentação prática e possui características singulares decorrentes do processo de criação coletiva do qual se originou”. O processo de aprendizado desta linguagem artística, procura desenvolver no educador a espontaneidade, a auto-estima, a criatividade, e a consciência corporal para um maior desempenho de comunicação e compreensão com o grupo em sala de aula, no qual estende-se para além das fronteiras da vida escolar. A partir desse experimento prático realizado nas oficinas, foi possível detectar algumas dificuldades encontradas por parte dos educadores em desenvolver os jogos e improvisações, no qual foi levantado as seguintes questões de suma relevância a pesquisa: estas dificuldades encontradas se deve a formação cultural? a falta de contato com a linguagem teatral? ou a dificuldade de resgatar no adulto o imaginário, ou seja o resgate, aqueles jogos desenvolvidos na infância?

Mello⁵ afirma que:

“o clown é a exposição do ridículo e das fraquezas de cada um, logo ele é um tipo pessoal e único (...), não se trata de um personagem, ou seja, uma entidade externa a nós, mas da ampliação e dilatação dos aspectos ingênuos, puros e humanos (como nos clods), portanto “estúpidos” do nosso próprio ser”.

O trabalho com a linguagem do clown, teve sua iniciação ainda no curso de graduação e foi se revelar ao público com a performance “Xímia Bóia”⁶. O primeiro passo dado a essa pesquisa foi detectar em minha pessoa, quais os mecanismos desenvolvidos na apresentação deste tipo (considerado por mim como uma amiga), ao público. Que efeitos causou e quais os processos utilizados para este aprendizado. Como mencionei antes, o primeiro contato dessa linguagem cênica, deu-se na graduação através do curso de clown, ministrado pela professora Ana Elvira Wuo, onde foram desenvolvidos jogos para (des) trabalhar os participantes dessa oficina ou desse curso. Essa proposta, procura desconstruir para construir um novo ser, é como se provocasse no indivíduo o efeito catártico (liberdade), ou seja, provoca liberação das tensões, quer seja no riso, quer seja no choro. Paralelamente, a criação dessa amiga, levei-a à alguns lugares como: Festivais de Teatro, Escolas, Praças, Lojas e Eventos Educativos. Afim de saber qual seria o comportamento dessa amiga em diferentes lugares. Essa experimentação muito ajudou-me a perceber a diferença no comportamento, quanto aos lugares por ela freqüentado. A exemplo disso tem o trabalho desenvolvido no Instituto de Educação Olavo Bilac com crianças da pré-escola na qual houve uma espécie de identificação, bem como de repulsão desta clientela para com Xímia Bóia e vice-versa. De uma certa forma, testei a afirmação

⁴ KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 1998, p.40.

⁵ MELLO, Luis Otávio Santori Burnier Pessoa de. *A Arte do ator: da Técnica a Representação, elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para o ator*. Tese de Doutorado/PUC/SP, 1994, p.252.

⁶ O nome Xímia Bóia, foi dado pela Professora Ana Elvira Wuo, no batizado, durante o curso de clown, na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

de Mello e acredito na citação acima mencionada. A partir destes passos, que começaram a ser construídos no ano de 1999, surgiu a proposta pedagógica de buscar nos elementos do clown as respostas para as questões levantadas na formação de professores.

O homem se difere dos outros animais devido a sua capacidade de perceber as cores, formas, bem como o significado e o sentido do mundo. Vigotski⁷, nos afirma que: "a percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância". Sabemos que o homem, não é capaz de crescer, evoluir e construir o mundo sozinho, pois acredito que a socialização deste homem em especial o *educador*, transforma-o numa fonte viva de energia. Para que essa energia seja presente na vida do educador, é preciso que este tenha consciência de sua totalidade como ser humano. O que busco nessa pesquisa, é um educador que se doe de alma e coração, que tenha esperança e acredite que é capaz de transformar e humanizar não só a sua vida, bem como a de seus educandos, colaborando de uma certa forma, para que tenhamos um mundo mais justo, mais solidário e mais humano.

Este projeto de pesquisa, que ultrapassa as fronteiras do academicismo, transformado também em projeto de vida, tem a intenção de convidar os educadores para uma transformação a fim de que juntos possamos elaborar uma proposta pedagógica com o clown, onde os valores humanos sejam de suma relevância. De acordo com Spolin⁸, "abracemo-nos uns aos outros em nossa pura humanidade e nos esforcemos durante as sessões de trabalho, para liberar essa humanidade de dentro de nós e de nossos alunos". Por fim, vale destacar que o presente trabalho trata de pesquisa qualitativa e que o mesmo esta no início do seu processo investigativo.

Referências Bibliográficas

- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. 4º ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- MELLO, Luis Otávio Sartori Burnier Pessoa de. *A Arte de Ator: da técnica à representação, elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para o ator*. Tese de Doutorado PUC/SP, 1994.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

⁷ VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.44

⁸ SPOLIN, Viola. *Improvisação para Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p.18.

DA FICÇÃO EM JOGO À FICÇÃO ESCRITA

Por Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo

A pesquisa teve como objetivo investigar as relações entre a ficção formulada por ocasião da realização de jogos teatrais e a escrita de caráter ficcional.

Como se sabe, a realização de jogos teatrais não se vincula a qualquer elemento de natureza temática proposto por um coordenador/diretor/professor. Ao contrário, o universo ficcional que emerge no momento em que se dá o jogo diz respeito àquilo que o acordo grupal designa como sendo desejável de ser abordado no momento. O ato de jogar resulta em cenas que trazem à tona temas, situações, personagens engendrados a partir da escolha dos próprios participantes e por eles "tornados reais".

Por outro lado, muito se tem discutido sobre a dificuldade atual de se propor modalidades de trabalho interessantes e férteis que conduzam à redação de textos de ficção. Embora no Brasil haja poucas referências bibliográficas de peso que se voltem para a questão da experimentação de caráter literário dentro do ensino básico e mesmo fora dele, no âmbito da atividade de adultos, a escrita que incorpore a ficção é vista como prática relevante. Seu exercício costuma ser defendido como invariavelmente vinculado ao desenvolvimento do imaginário. Ao mesmo tempo esse exercício coloca um desafio em termos da formulação de uma didática que venha a permitir a apropriação de possibilidades de expressão literária por parte daquelas pessoas que assim o desejarem.

A partir dessas constatações, nossa preocupação se voltou para o exame dos vínculos que poderiam eventualmente ser observados entre ambos os universos ficcionais, um presente no teatro e outro expresso pela escrita.

Uma vez que a instrução de "fiscalizar" ações, espaços, papéis, emoções já se revelou operacional no que tange ao domínio da linguagem teatral, conforme se verificou através de inúmeras pesquisas, começamos a nos interrogar sobre a viabilidade de se estender aquela abordagem a processos de escrita.

Assim sendo, a meta da investigação consistiu em examinar se os elementos temáticos engendrados dentro de jogos teatrais podem constituir matéria-prima para a formulação de outra modalidade de ficção, a ficção escrita.

A tentativa de se responder a essa indagação surgiu como desdobramento de pesquisa formulada nos anos 90 que teve como teor a experimentação de práticas teatrais articulando jogos e textos narrativos levada a efeito na cidade de Tétuan, no Marrocos. Desse modo, os resultados da investigação que ora estamos apresentando dizem respeito a processos de trabalho desenvolvidos inicialmente junto a estudantes

adultos de língua francesa, no contexto do Institut Français daquela cidade e, a seguir, junto a estudantes de graduação e pós-graduação do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, na qual atuamos regularmente.

Cabe ressaltar que o convite à escrita ao qual fazemos referência não dizia respeito a nenhum gênero literário específico; as experiências efetuadas cobriram tanto poemas quanto crônicas, contos, cartas, fragmentos de diários e de romances. Em alguns casos essas diferentes formas eram propostas pelo coordenador e em outras situações cada participante escolhia a modalidade preferida.

Uma vez analisados os procedimentos de trabalho instaurados, pudemos aferir relações estreitas entre o fazer teatral e o literário, conforme havíamos sugerido em nossa hipótese inicial.

O aspecto mais relevante dos resultados obtidos se refere à ênfase no caráter sensível da experiência lúdica como elo de ligação entre uma pedagogia do jogo e uma pedagogia da escrita.

Esse vínculo foi estabelecido a partir de três vetores igualmente significativos, que passaremos a discutir: a leitura do jogo teatral, as trocas que essa leitura pode vir a suscitar entre os membros da platéia e os graus de teatralidade passíveis de serem problematizados através da comunicação oral do texto escrito.

As práticas experimentadas sugerem um encaminhamento que parte do coletivo - mediante procedimentos lúdicos - prossegue através um trabalho individual - escrita - e se conclui com um retorno à dimensão coletiva - comunicação oral do texto recém escrito.

Como sabemos, o jogo teatral tal como sistematizado por Viola Spolin tem na divisão de papéis entre jogadores e espectadores - em constante alternância - um dos elementos-chave tendo em vista a aprendizagem do teatro. Através de acordo grupal, os participantes se dispõem a solucionar um problema de atuação operacionalizado mediante um foco, que é reiterado sempre que necessário por meio de instruções enunciadas pelo coordenador. Uma vez terminado, o jogo é avaliado pela platéia em termos do foco proposto, na perspectiva de verificar se o problema de atuação formulado foi ou não resolvido.

Nossa pesquisa introduziu nesse momento uma prática inédita: a instauração de trocas através de diálogos entre os jogadores, tendo como meta favorecer a ampliação do imaginário mobilizado pelas cenas recém assistidas. Uma vez reunidos em sub-grupos em função do desejo de abordar uma ou outra cena, os participantes são convidados a se manifestar, trocando considerações sobre as lacunas não preenchidas pelo jogo, como por exemplo o horário, a cidade, o país, a data precisa em que os acontecimentos ocorrem. Questões de outras naturezas são lançadas inicialmente pelo coordenador e em seguida apontadas pelos componentes dos sub-grupos, sempre com o cuidado de que sua formulação leve em conta aquilo que for perceptível através dos sentidos.

Assim, em relação a uma beata que tenha aparecido em cena por exemplo, será mais interessante trocar impressões sobre seu perfume preferido, sobre a estampa do

vestido que está usando no dia em questão, sobre as músicas que gosta de ouvir, do que estabelecer conjecturas sobre sua história de vida.

Ao dialogar sobre as características sensoriais que perpassam o contexto da cena recém assistida, os participantes têm ocasião de promover um cruzamento de imaginários, ampliando assim a gama de suas percepções. Associações e analogias relativas a sabores, cores, formas, sensações táteis, sonoridades, odores fazem emergir uma série de conotações que tendem a adensar os elementos trazidos à tona pelo jogo teatral.

Essa etapa do processo foi cuidadosamente experimentada com os diferentes grupos que viveram os processos e acabou sendo considerada como um aspecto central das descobertas que pudemos efetuar. Com efeito, ela constitui uma fase intermediária entre a avaliação coletiva do jogo - essencial na perspectiva defendida por Spolin - e a escrita individual - sugerida por nós - que vai sucedê-la. A leitura de um ato teatral torna-se fonte para a alimentação do imaginário dos jogadores, tanto os que atuaram, quanto aqueles que observaram.

A partir dessa massa de novos dados, cada participante escolhe aqueles que lhe pareçam os mais interessantes, de modo a incorporá-los à escrita de um texto de ficção a partir de propostas precisas lançadas pelo coordenador.

Como exemplos dessas propostas poderíamos citar: uma página de diário escrita em 1945, um bilhete esquecido no bolso de um paletó preto enviado a uma lavanderia, um poema escrito por um personagem seminarista, a última página de um romance intitulado... e assim por diante. A amplitude das regras sugeridas evidentemente poderá variar segundo as condições e as motivações particulares a cada grupo.

Cabe lembrar que não se trata de nenhuma maneira de retratar as cenas assistidas por escrito ou de usar os elementos suscitados pelos diálogos com os colegas de maneira literal dentro do texto a ser engendrado. O que se tem em vista é, antes de tudo, possibilitar que os autores se apropriem da rica matéria-prima constituída pela leitura dos jogos e pelas trocas com os colegas, de modo a poderem nutrir de aspectos esteticamente instigantes seu texto ainda em processo.

Após a leitura dos textos produzidos, o coordenador efetua comentários por escrito, eventualmente sugerindo retomadas do texto, supressões, ampliações, alterações no tratamento do tempo ou do espaço, mudanças referentes ao ponto de vista da narrativa, ao registro de linguagem, ao vocabulário empregado ou a elementos de outro teor.

Uma vez reescritos, os textos de ficção estarão prontos para serem objeto da atenção de todos os componentes do grupo.

Como a investigação se caracterizou por ser uma pesquisa-ação em torno de processos de desenvolvimento da escrita, a prática das oficinas tinha na socialização das descobertas um eixo central. Com efeito, dentro dos diferentes grupos constituídos os textos produzidos sempre foram objeto de exame coletivo, tendo em vista o estabelecimento de considerações acerca dos processos instaurados, de suas implicações e eventuais dificuldades.

A apresentação dos textos por sua vez constituiu em si mesma um problema de investigação. Na medida em que estávamos atuando dentro de um universo teatral, procuramos nos interrogar sobre como poderíamos equacionar a transmissão dos textos produzidos entre os componentes dos diferentes grupos.

Uma de nossas principais preocupações era a de poder incorporar algum nível de teatralidade a essa comunicação sonora. A partir da distinção conceitual entre a leitura – tratamento visual de signos visando ao estabelecimento de significado – e a transmissão oral do texto escrito, concebemos uma série de procedimentos visando à exploração dessa última vertente.

Como elementos de uma teatralidade por assim dizer mínima, trabalhamos dimensões como o olhar, o destinatário visado, os objetos cênicos, a configuração espacial e particularmente as características paralingüísticas da emissão vocal. Aspectos como o timbre, a entonação, a intensidade, o ritmo e o fraseado foram experimentados tendo em vista a multiplicidade de significados que podem gerar.

Tal exame permitiu equacionar junto aos participantes uma das questões centrais da comunicação de caráter teatral : o fato de que nenhum texto traz em si qualquer verdade inequívoca a ser pretensamente desvelada teatralmente.

Assim sendo a seqüência que resultou como proposta de um procedimento aliando o fazer teatral e a experimentação de caráter literário incorpora contribuições dessas duas artes, articulando-as mediante um encaminhamento de cunho didático.

Um aspecto central das conclusões a que pudemos chegar diz respeito à reafirmação da relevância do conceito de fisicalização e à ampliação da sua operacionalidade. Se até então a pertinência do conceito para a apropriação da linguagem teatral já havia sido devidamente atestada, a partir de agora temos elementos para apontar um novo interesse na sua utilização.

Conforme a hipótese que havíamos formulado, a ênfase na fisicalização dentro do jogo tem muito a ganhar quando acompanhada de tentativa similar no âmbito dos desafios inerentes ao ato de escrever. Mais do que isso porém, ela se revelou elemento dinamizador no quadro das trocas inter-pessoais entre os membros de um coletivo. Nossos resultados mostram que a ênfase no desafio de “tornar real” é determinante em diferentes dimensões:

- na esfera do ato de efetuar o jogo teatral;
- na esfera do cruzamento do imaginário dos componentes da experimentação;
- na esfera da escrita de ficção.

Observamos que o procedimento adotado trouxe como conseqüência textos de ficção nitidamente marcados por forte caráter sensível. Percepções sensoriais de natureza visual, olfativa, gustativa, auditiva e tátil perpassam a criação dos participantes, dando um relevo especialmente rico às construções textuais. A psicologização de situações fictícias, assim como a auto-expressão, tentações freqüentes em processos de escrita, deixam de ter primazia. São substituídas por abordagens calcadas em aspectos tangíveis, indícios significativos de situações e personagens que sem dúvida os transcendem.

Da mesma maneira que a preocupação com o “fiscalizar” contribui para a quebra da linearidade do enredo no que tange ao jogo teatral, uma instrução nesse mesmo sentido por ocasião do ato de escrever engendra uma verticalização do tratamento da língua enquanto meio de tranposição simbólica.

Entrelaçam-se assim nessa pesquisa elementos oriundos de preocupações diferentes, apesar de contíguas. A formulação de uma pedagogia do teatro assim como de uma pedagogia da escrita encontram dentro da problematização aqui apresentada um privilegiado terreno de interseção.

Bibliografia

BAJARD, Elie. *Ler e Dizer*. São Paulo : Cortez, 2001.

BONIFACE, Claude. *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz, 1992.

KNAPP, Alain. A.K. *Une école de la création théâtrale*. Paris : Acte Sud, 1993.

LEMAHIEU, Daniel. « Ateliers d'écriture dramatique » *Théâtre/Public*, mai -juin 1991, p. 22-58.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. “Palavras em jogo”. Tese de Livre-Docência. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1997.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

ENCENAÇÃO EM JOGO: ESPAÇOS E FRAGMENTOS DE TEXTOS COMO PONTO DE PARTIDA

Por Marcos A. Bulhões Martins

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

O jogo suscitado pelo espaço pode ser um ponto de partida para a encenação? O jogo com diferentes fragmentos de textos literários pode gerar uma dramaturgia do ator? Como conduzir uma encenação sem romper com o caráter lúdico e coletivo da aprendizagem, superando dicotomias como oficina e criação de espetáculo, professor e diretor? Como equacionar os desejos estéticos e políticos do grupo com o posicionamento artístico do encenador? Estas foram as questões norteadoras da pesquisa, realizada durante o curso de mestrado em Artes-Teatro da ECA/USP, sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Pupo.

Tendo em vista contribuir para uma abordagem metodológica da encenação na formação do professor de teatro, realizamos um experimento teatral no período de outubro de 1998 a agosto de 1999, na cidade de São Paulo. O trabalho foi constituído por quatro oficinas realizadas com um grupo de teatro formado em sua maioria por estudantes dos cursos de Licenciatura e do Bacharelado em Artes Cênicas da USP. Na dissertação¹ procuramos analisar as diferentes trajetórias utilizadas, desde o jogo com o espaço até o espetáculo. Descrevemos os exercícios e os jogos das oficinas e narramos as diferentes modalidades de jogo utilizadas na criação das partituras de cada uma das cenas. Nesta comunicação destacaremos alguns recortes da dissertação que abordam os princípios do experimento, procurando traçar uma síntese do percurso e das conclusões.

1. O mestre-encenador

A pedagogia do teatro e a encenação, quando caminham juntas com o enfoque da pesquisa, são responsáveis pelo avanço do teatro enquanto ato cultural e linguagem artística. Desde o início do século XX as principais formulações da encenação foram conseqüência de processos que uniram investigação artística e aprendizagem². Nas práticas de Stanislavski, Meyerhold, M. Checkhov, Brecht, Grotowski, Viola Spolin, Peter Brook, Eugenio Barba e Antunes Filho, por exemplo,

¹ MARTINS, Marcos. A. Bulhões. "Encenação em jogo: espaços e fragmentos de textos como ponto de partida". (dissertação de mestrado) Escola de Comunicações e Artes, USP, São Paulo, 2001.

² PICON-VALLIN, Béatrice. "Stanislavsk et Meyerhold, metteurs en scène-pédagogues" In: *Le metteur en scène en pédagogie*, L' Art du théâtre n.8. Actes Sud/Théâtre National de Chaillot, 1987. pp.104-110

*enfocamos como elemento essencial a pedagogia, a procura pela formação de um novo ser humano num teatro e sociedade diferentes e renovados, a procura por um modo de trabalho que possa manter uma qualidade original e cujos valores não são medidos pelo êxito dos espetáculos, mas sim pelas tensões culturais que o teatro provoca e define.*³ Neste sentido, ensinamento e criação constituem um mesmo caminho e cada espetáculo impõe problemas diferentes, gerando um programa de trabalho particular, considerado como um elemento capaz de fazer progredir a linguagem cênica. A pedagogia para a cena é também uma pedagogia para a vida, que deve extrapolar o aprendizado da linguagem teatral.⁴

Empregamos o termo *mestre-encenador* para descrever a diretriz de nossa atitude em relação ao grupo de atores. O objetivo do mestre-encenador é prioritariamente o exercício de uma *didática não depositária*, no sentido atribuído por Paulo Freire: partir do respeito ao universo temático e estético do grupo, estimulando a apreensão de novos enfoques e práticas. É através do *diálogo* e não da assimilação *passiva* de informações que o indivíduo constrói o conhecimento e avalia até onde caminhou em sua investigação.⁵ Optamos pela palavra *mestre*, no sentido similar ao de *mestre-de-obras* que, além de ser um bom artífice da construção, deve saber liderar e administrar uma equipe, assim como ao de *mestremarceneiro* que, além de saber propor soluções criativas, estimula o aprendizado dos iniciantes.

2. O jogo teatral

Do jogo dramático (*jeu dramatique*), proposto por Ryngaert⁶, interessa-nos a busca de uma análise estética a partir do discurso produzido numa linguagem que se afasta do naturalismo, sendo o vaivém entre o jogo e o seu questionamento político e estético, feito por *observadores ativos*, um dado essencial do trabalho. Não há a negação de uma análise técnica nem a expectativa de uma expressão espontaneamente correta e o trabalho sobre a forma está estreitamente ligado a uma crítica do conteúdo.

Na maioria das vezes adotamos do sistema de jogos teatrais (*theater games*) criado por Spolim⁷ a sua estrutura inspirada nos jogos populares, trazendo sempre um problema para ser solucionado, dentro dos limites estabelecidos por regras e convenções que são do conhecimento de todos. Na improvisação, enfatiza-se os elementos que constituem a cena - o papel ou personagem (*quem*), a ação (*o quê*) e o espaço (*onde*). Visando a alfabetização na linguagem teatral, Spolim utiliza três

³ CRUCIANI, Fabrizio. "Aprendizagem: exemplos ocidentais". In: BARBA, Eugênio e SAVARESE, Nicola. *A Arte secreta do Ator, Dicionário de Antropologia Teatral*. Campinas, Hucitec/ Unicamp, 1995. p.26.

⁴ BORIE, Monique. "Enseignement et création, un même chemin". In: *Le Metteur en scène en pédagogie*. Paris. Actes Sud/Théâtre National de Chaillot, 1988. pp. 128

⁵ FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

⁶ RYNGAERT, Jean Pierre. *Jouer, représenter*. Paris. Cedic, 1985.

⁷ SPOLIM, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo, Perspectiva, 1999.

instrumentos muito eficazes: a *instrução*, que contém um *foco*, cujo eixo norteador é o princípio da *fisicalização* (*physicalization*), inspirado na abordagem das ações físicas de K. Stanislavski.

Na abordagem do *theaterspiel* de Brecht priorizamos a ênfase no conceito de *gestus*, a análise e o questionamento das atitudes e das relações sociais e o contexto histórico das ações representadas. O instrumento mais utilizado foi o *estranhamento*, que visa o descondicionamento e a liberação da automatização das percepções, estimulando a inclusão de elementos contraditórios nos jogos⁸. A avaliação é parte intrínseca do jogo e sempre segue os focos estabelecidos nas instruções, sendo seus principais pontos o enfoque na *ação física*, a resolução do *problema de jogo*, a análise das *atitudes* e dos *gestus* e as opções adotadas na *estrutura formal*, sugerindo procedimentos para alterar a partitura de cada jogo.

3. Os espaços como ponto de partida

O objetivo da primeira oficina foi investigar o jogo com diferentes espaços como ponto de partida da encenação.

Dois visões complementares nortearam a seleção dos locais, assim como definiram focos para as instruções que deram origem a novos procedimentos. A nova geografia de Milton Santos vê o espaço como uma categoria autônoma do pensar histórico, que cria e se renova a cada movimento da sociedade, um composto de *formas-conteúdo* algo que participa igualmente da condição do social e do físico. É o trabalho do homem, que se encarrega de transportar aos lugares um novo sentido⁹. Na ótica de Gaston Bachelard o espaço é uma fonte do *devaneio* poético e alimento da imaginação, entendida como potência maior da natureza humana. Através da poesia, a imaginação coloca-se na margem onde a função do irreal vem *inquieter* e *despertar* o ser humano adormecido em seus automatismos. O autor estabelece uma série de reflexões sobre a importância das imagens geradas a partir da contemplação do espaço, entendido como um *umbral de onirismo*. Para atravessá-lo é preciso “deixar a imaginação perambular nas criptas da memória” e ir ao fundo do *devaneio* para se comover “diante do grande museu das coisas insignificantes”.¹⁰

Partimos de procedimentos teatrais inspirados na noção de espaço como indutor de jogo, descritos por Ryngaert,¹¹ para desenvolver esta seqüência: o jogo no espaço real, o jogo no espaço transformado pelo ator, e finalmente o jogo no espaço transformado com auxílio de texto.

O *jogo teatral a partir do espaço* funcionou como veículo eficaz para o levantamento dos temas, a definição de uma proposta político-estética de trabalho. A diversidade dos locais experimentados permitiu o surgimento de temáticas variadas e redimensionou a visão que o grupo tinha sobre seus reais interesses.

⁸ KOUDELA. Ingrid Dormien. *Texto e Jogo*. São Paulo, Perspectiva, 1996.

⁹ SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*. São Paulo, Hucitec, 1997.

¹⁰ BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. Martins Fontes, São Paulo, 1996, p.150.

¹¹ RYNGAERT, Jean Pierre. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Cedec, Paris, 1977.

4. A canibalização do texto literário

Na segunda oficina os fragmentos de textos literários foram o ponto de partida dos jogos de onde surgiram os eixos da dramaturgia. O texto funcionou como um instrumento catalizador de imagens cênicas, estimulando o grupo a pensar dimensões menos óbvias da realidade. Desta forma, o grupo ultrapassou os limites de seu próprio universo imaginário, defrontando-se com o pensamento do *outro*. Os atores foram convidados a construir sentidos, experimentando diversas formas de apropriação lúdica de textos de ficção, numa atitude *antropofágica, não-reverente*, buscando a *canibalização* dos textos “clássicos”.¹²

Os textos selecionados apresentaram importantes problemas de atuação e de configuração cênica. Procuramos ver cada solução encontrada como uma das múltiplas opções. As avaliações se detiveram não só na análise da ficção elaborada, mas examinaram também a *forma* do que efetivamente podíamos perceber em cena. Fundamentada em Pupo,¹³ uma abordagem *não-linear* do texto narrativo caracterizou os procedimentos empregados.

Na maioria das práticas do jogo teatral com texto, os fragmentos são o ponto de partida e a retomada de jogo ocorre isenta da proposição de novos materiais textuais por parte do coordenador. Segundo a bibliografia analisada, assim procedem autores como Jean-Pierre Ryngaert, Reiner Steinweg, Ingrid Koudela, Maria Lúcia Pupo, J. Baune e B. Grosjean¹⁴.

A partir do nosso envolvimento com as abordagens citadas mas, sobretudo querendo propor novos enfoques, iniciamos pelo jogo teatral sem texto, e somente a partir de seus resultados selecionamos fragmentos que servissem como elementos a serem propostos pelo encenador ao longo de sucessivas *retomadas do jogo*. O novo texto funcionava como elemento de ruptura com a forma encontrada pelo grupo, instigando-o a novas elaborações da cena. O confronto gradual do grupo de atores com diferentes recortes de textos de autores diversos ao longo das retomadas de jogo mostrou-se um caminho viável para a elaboração de uma dramaturgia.

5. O ator como dramaturgo

A terceira oficina foi dedicada à configuração do roteiro. Nosso objetivo foi encontrar um equilíbrio entre três espécies de autorias: o mestre-encenador, os escritores dos fragmentos e os atores que improvisam, selecionam, editam e escrevem textos para a cena.

¹² A *antropofagia cultural* inspirada em Oswald de Andrade conduziu o processo da investigação do espaço à encenação, entendida não como movimento artístico, forma fixa ou modelo, mas como uma atitude em relação à miríade de modelos culturais originários da experiência colonial brasileira, utilizando livremente todos os modelos culturais disponíveis, não importando a sua origem. C.f. JORGE, David. *Teatro e antropofagia*. São Paulo, Global, 1985.

¹³ PUPO, Maria Lúcia S. B. “*Palavras em jogo. Textos literários e teatro – educação*”. Tese de Livre-Docência, ECA/USP, 1997.

¹⁴ BAUNE, Jean, GROSJEAN, Bernard. “Petites formes...grands enjeux”. In: *Cahiers Pédagogiques*, n. 337, octobre 1995, pp. 47- 49.

Nas avaliações dos jogos os participantes repensaram a trama de ações e palavras, preparando as retomadas de jogo. O ator foi convidado a pensar a estrutura, o tamanho, a quantidade, a concisão, a qualidade, a funcionalidade, o tempo, a clareza, a intertextualidade, o teor ideológico e as imagens poéticas dos textos.

Esta composição do ator foi complementada pela *análise dramatúrgica* realizada em momentos distintos dos ensaios e encontros. Através da pesquisa de textos literários, da elaboração de murais com imagens sobre os personagens e cenas, da adaptação de textos narrativos para a forma dialógica, da redação de roteiros, novos fragmentos foram sendo incorporados às falas dos personagens e narradores. Além de *improvisar* suas falas ou *opinar* sobre textos elaborados por um escritor, os atores discutiram e propuseram textos em um *trabalho de mesa* que os envolveu como co-autores.

6. Encenação em jogo

Na quarta oficina realizamos o percurso do roteiro ao espetáculo, através de sucessivas retomadas de jogo. Na apresentação do espetáculo "1999", o público percorreu dez *estações cênicas* distribuídas em um trajeto que teve início no palco do Teatro-Laboratório, visitando vários pontos da praça central do cidade universitária – incluindo uma região escura com pedras, um espelho d'água e uma ponte - até retornar ao espaço fechado em uma sala do Departamento de Artes Cênicas. Cada estação contava uma parte da história da protagonista, estruturada a partir de textos de Italo Calvino, José Saramago e Clarice Lispector, dentre outros.

Podemos resumir assim as etapas do experimento:

1. Jogos teatrais a partir do espaço, sem direcionamento temático;
2. Definição em grupo do tema e do foco central da investigação;
3. Pesquisa coletiva de textos literários e imagens, relacionados ao foco central;
4. Seminário sobre os textos literários coletados e criação de um acervo comum;
5. Jogos teatrais a partir de textos selecionados pelo diretor e ampliação do acervo;
6. Apresentação das proposições individuais de roteiro e sua discussão;
7. Edição do texto pelo encenador, em conjunto com o assessor em dramaturgia;
8. Discussão do roteiro proposto pelo encenador;
9. Novas edições, incluindo textos literários e improvisados, propostas pelos atores;
10. Apresentações do espetáculo. Novas avaliações que alteram as partituras de jogo.

Ressaltamos que o equilíbrio entre a pesquisa do encenador e o pensar coletivo da dramaturgia nem sempre é fácil de ser conseguido e, por isso, detalhamos nas

conclusões alguns entraves no percurso. Não se trata de o encenador servir apenas para organizar, de forma cênica, os interesses do grupo. É necessário apontar as contradições entre a racionalização do discurso e os conteúdos das improvisações, estimular o acesso de diferentes visões sobre o mesmo objeto e ampliar o seu repertório. O mestre-encenador necessita desafiar os reflexos condicionados inerentes a cada um dos participantes. É preciso que ele *interfira*, assumindo seu papel de *editor*, procurando manter uma atitude crítica quanto às suas intervenções.

Um dos efeitos negativos da participação do ator na dramaturgia é o sentimento de posse em relação ao personagem. Após certo tempo, alguns atores podem se incomodar com a troca de papéis, mesmo quando necessárias à encenação. Nestes momentos, percebemos a importância do estímulo ao posicionamento do ator como *dramaturgo*. Quando não havia consenso, a decisão final cabia ao encenador.

A polifonia na abordagem do fragmento de texto é um risco, mas o prazer do jogo e a qualidade estética dos resultados cênicos compensa esta dificuldade. Apesar da indefinição inicial quanto ao enredo, a abordagem estimulou a capacidade de seleção e de elaboração de metáforas. Dentre as vantagens, destacamos o aparecimento de várias propostas para solução dos problemas cênicos.

As sugestões feitas *por escrito* para alteração do roteiro permitiram propostas que foram discutidas sem que tivessem sua autoria identificada. Isto despersonalizou o debate. A reimpressão das várias versões do roteiro proporcionou uma noção geral do discurso e evitou o isolamento do grupo. Uma das modalidades que merece maior estudo é a leitura de romances e peças teatrais, no intuito de os atores selecionarem fragmentos para o jogo, apropriando-se de palavras e expressões, que são rearticuladas em um novo texto.

No contexto das atuais reformas dos cursos superiores no Brasil, consideramos que uma das opções para o perfil do professor de teatro é a do *mestre-encenador*. Se a dramaturgia e o uso do espaço encontram-se no centro da discussão do teatro contemporâneo, podemos ressaltar a relevância dessas duas questões no âmbito da formação do licenciando. Denominada de *Encenação em Jogo*, nossa proposta só estaria situada na estrutura do curso de Licenciatura em Teatro após o aluno ter se dedicado ao exercício da improvisação, especialmente dentro do programa de disciplinas como “Encenação” ou “Direção”.¹⁵

Consideramos que os meios artesanais disponíveis, como o acervo de textos em papel, os roteiros escritos à mão, os fragmentos colados em roteiros fotocopiados, poderiam ser substituídos por ferramentas mais adequadas. Desta forma, a

¹⁵ Atualmente estamos utilizando alguns destes princípios como parte da orientação dos trabalhos realizados pelos alunos na disciplina Encenação I, II e III do curso de licenciatura em Artes Cênicas da UFRN. Desde o início do ano de 2000, foram realizados estudos que resultaram em experimentos cênicos centrados na noção de jogo e texto, distribuídos em quatro diretrizes: a) *Jogo com fragmentos de texto narrativo* (“O processo” de Franz Kafka e “Grande Sertão Veredas” de Guimarães Rosa); b) *Jogo teatral como apropriação do texto dramático* (Ariano Suassuna, Fernando Arrabal, Bráulio Tavares) c) *Jogo com a peça didática de Brecht* (“Baal e os dois mantos”); d) *Jogo entre literatura oral e texto literário* (fragmentos da memória popular - provérbios, drama de circo, romance cantado - e recortes de Samuel Beckett em “Godot experimento n° 1”, que apresentamos no II Congresso da Abrace).

continuidade de nossa investigação poderá utilizar os recursos da Internet como instrumento de articulação das informações no trabalho dramatúrgico, na formação do professor. O hipertexto seria aberto às contribuições de todos, podendo conectar fragmentos literários, imagens e sons, agilizando a publicação dos novos roteiros e o acesso à totalidade das informações.

A análise do experimento configura-se como uma contribuição não só para professores como também para aqueles encenadores preocupados com a elaboração do discurso cênico através de processos colaborativos, que não dissociem a aprendizagem do ator da investigação artística, abrindo espaço para pensar novas funções sociais e poéticas do teatro.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES VOLTADOS PARA O ENSINO DE TEATRO NO ESTADO DE ALAGOAS

Por Sheila D. Maluf¹; Carla P. Pinto²; Daiana M. Ciampi³

Universidade Federal de Alagoas

Breve Histórico do Ensino de Artes Cênicas em Alagoas:

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) realizou o primeiro concurso vestibular para o Curso de Artes Cênicas – Interpretação Teatral em 1981. Um número significativo de jovens atores amadores de diversos grupos de Maceió decidiu freqüentar o Curso de artes Cênicas : Interpretação Teatral. O acesso por equivalência curricular e mesmo por vestibular constituiu a primeira turma de estudantes de teatro da Universidade Federal de Alagoas. A falta de condições de estrutura estaria evidenciada no segundo semestre do ano de sua fundação. Os créditos ofertados ainda correspondiam ao currículo mínimo e os alunos iniciaram reivindicações por oferta de disciplinas do currículo pleno. Alguns permaneceram creditando otimismo à expectativa, enquanto outros evadiram-se desiludidos. Consciente de sua responsabilidade, a UFAL tentando suprir as carências existentes, criou o Departamento de Artes para administrar os dois cursos (Música e Teatro) e, em 1983 promoveu a contratação de professores para as disciplinas do Curso de Artes Cênicas.

O perfil de três dos quatro novos docentes contratados estava distante do ideal, pois não possuíam traços de formação acadêmica na área específica. A Universidade, mais uma vez, teve que empreender esforços para especializar estes professores que, juntamente com mais dois mestres, se constituíram em Colegiado.

Os vestibulares se sucederam e selecionaram para os bancos do curso uma clientela distinta da sua primeira turma. Enquanto os atores amadores do Estado, em maioria, concorriam por vagas em outros cursos ofertados pela UFAL ou, em menor número, imigravam para o Rio de Janeiro, alguns professores da rede estadual de ensino de 1º e 2º graus e alunos do curso noturno de educação artística, do Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC, preencheram vagas através das facilidades propiciadas pela matrícula por equivalência.

A prática do teatro através de espetáculos, exigida pelo curso, e o ensino, sofriam toda a sorte de deficiências. Além desses fatores concorreram para agravar o

¹ Pesquisadora e professora Dra do Curso de Artes Cênicas da UFAL

² Pesquisadora e aluna do curso de Artes Cênicas da UFAL

³ Pesquisadora e aluna do curso de Artes Cênicas da UFAL

quadro as reduzidas possibilidades para a realização de Concurso Público nas Universidades Federais durante as presidências de Figueiredo e José Sarney; a tradicional hegemonia universitária dos cursos das áreas I e II e o crescente corte de verbas para as universidades.

Apesar deste panorama, o quadro de docentes do Curso foi reforçado com a celebração de contratos em regime de professor eventual. Concluíram o Curso três turmas na década de 80 com poucos concluintes e, o ensino sistemático do teatro na UFAL deu apenas mostras de amadurecimento. O reduzido corpo docente refletiu sobre as contingências que submetiam sua atividade até o paroxismo das impossibilidades. Para ultrapassar as fronteiras deste quadro, urgia pós-graduar os professores existentes em mestrado e doutorado, conquistar novas vagas para ampliação do quadro docente, criar mecanismos que possibilitassem a instalação de laboratórios, oficinas, salas de aula adequadas para disciplinas específicas e um teatro apropriado à experimentação. Enfim, credibilizar o Curso de Artes Cênicas na sociedade onde estava sendo inserido e para quem era a única opção em termos teatrais. Foi um processo longo até transformar o resultado das avaliações em ação.

Optou-se, em 1988, pela suspensão do concurso vestibular para o Curso de Artes Cênicas : Interpretação Teatral e pela implantação do Curso Técnico Profissionalizante de Formação do Ator. A curta duração (dois anos e meio), o funcionamento noturno; exigências ao pretendente de formação em segundo grau – cursando ou concluído; possibilidade de manutenção de quatro docentes menos especializados em termos acadêmicos; ao mesmo tempo que, atenderiam a uma maior demanda e facilitariam o afastamento de professores já efetivados para pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado, além da contratação de novos professores, e a preparação da clientela para o retorno do Curso de Artes Cênicas em nível superior.

A transição ocorreu em 1990. No ano anterior, o Colegiado de Artes Cênicas, assessorado pela Profa. Dra. Bárbara Heliadora Carneiro de Mendonça, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, elaborou o Projeto Pedagógico do Curso de Formação do Ator aprovado pelo CEPE em 21/09/93, pela Resolução nº73/93, tendo o seu funcionamento efetivo a partir do segundo semestre de 1990.

O ano de 1997 marcou, para o Colegiado de Artes Cênicas, a concretização de algumas conquistas, que possibilitaram corresponder aos estímulos voltados à reabertura de concurso vestibular para o Curso de Graduação em Artes Cênicas. Dentre estas podemos constatar:

1º) a existência de sete (07) professores efetivos, dos quais três (03) com qualificação *stritu sensu*, dois (02) *latu sensu*, dois (02) graduação e um (01) professor substituto com graduação;

2º) as instalações próprias da UFAL, que abrigavam o Departamento de Artes e que permitem expansão, em cujo interior existe: uma (01) sala de maquiagem, uma sala de expressão corporal, o projeto de um teatro e uma sala de acervo de figurino e adereços, além das salas de aula comuns aos Cursos de Música e Teatro;

3º) no âmbito da clientela potencial tanto para o curso técnico profissionalizante de Formação do Ator, como graduação em Licenciatura a demanda tem aumentado

em decorrência do crescimento populacional, do incentivo à prática do teatro nos ensinos fundamental e médio, da atuação dos grupos de teatro amador como semi-profissionais, sendo requisitados para realizar espetáculos de conscientização em diversas áreas como Serviços Públicos de Saúde, Serviço Brasileiro de Assistência à pequena e micro Empresa (SEBRAE), Rede Ferroviária, entre outros; animação de solenidades, lançamentos de livros, além de atuação em comerciais locais; da exigência do certificado de conclusão do Curso Profissionalizante de Ator – para fins de filiação ao Sindicato dos Artistas e Diversões Públicas – SATED/AL; de mudança nas relações de compromisso dos associados aos grupos amadores, onde passou a prevalecer a existência do cachê, socializando os lucros adquiridos em bilheteria ou contratos de apresentação remunerada; além dos projetos de Teatro/Escola para o público infantil.

Este mercado incipiente, mas promissor, tem despertado o interesse pelo teatro enquanto profissão, ajudado pelo fato da divulgação, pela imprensa falada e escrita, dos espetáculos realizados como exercício e prova pública dos estudantes de teatro pela UFAL.

Apoiado no quadro descrito acima e consciente da necessidade de ampliação das atividades na área, o Colegiado do Curso de teatro resolveu implantar o Projeto Pedagógico e resgatar o Curso de Graduação, a partir de 1998 realizando o concurso vestibular.

Panorama Atual do Ensino das Artes Cênicas em Alagoas :

As razões da necessidade do teatro em uma comunidade podem ser explicadas com as palavras de Eric Bentley (1967:25) quando afirma que “a arte dramática está firmemente radicada na natureza humana...”. É nesta relação intrínseca entre a natural teatralidade humana e o teatro enquanto arte que se estabelece o núcleo do saber constituído de conhecimentos transmitidos e adaptados às épocas e às culturas no curso da história da humanidade. É também neste sentido que esses conhecimentos encontram lugar nos centros produtores e disseminadores do saber como as Universidades.

Sob este ponto de vista, a prática e o ensino das artes cênicas nas Universidades respondem às exigências naturais da sociedade onde estão inseridas, favorecem a reflexão sobre a realidade propiciando o crescimento de mecanismos transformadores sobre as variantes sociais consideradas inadequadas ao desenvolvimento humano e ao bem estar. Orientando-se por esta perspectiva destaca-se necessária a presença de um profissional com conhecimentos e formação adequados para atuar no ensino de teatro também em Alagoas.

A Universidade Federal de Alagoas, que teve há quatro anos atrás seu projeto autorizado pelo MEC para abertura de um curso de graduação em Artes Cênicas – Teatro, forma neste ano de 2001 sua primeira turma.

O graduado poderá atuar na Educação Básica, compreendendo os ensinos fundamental e médio, ou ainda, na educação informal. Em ambos os casos deverá buscar o domínio de teorias educacionais que o orientem no trabalho, dando-lhe possibilidades de intervir de forma competente e planejada no processo de formação

e atuação dos indivíduos, já que não será professor apenas da arte de representar mas professor do ensino das artes como prevê a lei 9394/96, no seu artigo 26, parágrafo 2º "*(...) de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*".

O curso em referência, visa formar um profissional que tenha conhecimento e vivência dos aspectos técnicos, lúdicos, representacionais e expressivos do teatro com capacidade instrumental e teórica de atuar como agente cultural na perspectiva artística; bem como propor situações de ensino e de aprendizagem.

Conforme a Legislação em vigor, o Curso de Licenciatura em Artes Cênicas / Teatro da Universidade Federal de Alagoas tem a duração mínima de quatro (04), média de cinco (05) e máxima de sete (07) anos. Com carga horária de 3.080 horas, o mínimo a ser cursado pelo aluno durante o ano é 440 e o máximo de 1.200 horas, além da parte flexível obrigatória de 280 horas, desenvolvidas ao longo do curso, definida em resolução própria. Para que o aluno conclua seu curso é necessário o cumprimento das atividades da parte flexível obrigatória e realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Paralelamente ao curso de graduação citado, desde o 2º semestre de 1990 foi implantado o curso de Formação do Ator, a nível de pós-médio. Oferecido em quatro (04) módulos, com carga horária total de 1.207 horas, incluindo as 200 horas de estágio supervisionado, o curso em questão tem despertado o interesse da comunidade pelo teatro enquanto profissão, bem como elevado o número atual das inscrições para exame de ingresso no curso de graduação, que no último vestibular teve uma procura de três candidatos para cada vaga ofertada.

Enquanto que o estágio supervisionado do curso de formação do ator é praticado dentro dos grupos amadores que atuam em Alagoas, o da graduação é praticado nas escolas públicas e particulares de Maceió.

É importante enfatizar ainda que, na concepção da Universidade, o ensino não está desvinculado da pesquisa e da extensão, e portanto, envolvendo alunos sob nossa orientação, temos um trabalho em curso, que objetiva fazer um levantamento detalhado sobre o ensino do teatro nas redes pública e privada, primeiramente na cidade de Maceió e depois abrangendo todo Estado, analisando desde a formação do professor e o conteúdo ministrado até a política da escola com relação ao ensino das artes/teatro, conseguindo, dessa maneira, uma radiografia da arte-educação/ teatro no Estado de Alagoas.

A metodologia adotada é a da pesquisa de campo, através de visitas, aplicação de questionários e entrevistas com professores, orientadores, alunos e dirigentes nas escolas públicas e particulares, que ministram educação básica em Maceió.

Os resultados preliminares estão pontuados, conforme se segue:

Um número significativo das 60 escolas públicas de Maceió, tem em seus quadros professores formados em educação artística. Contudo, poucos trabalham com artes, alegando que para as aulas de artes plásticas faltam condições de trabalho, devido a falta de materiais por parte dos alunos e da própria escola e ministram aulas de desenho geométrico em substituição daquelas.

Das 64 escolas particulares de Maceió, apenas 9 lecionam teatro no ensino médio, e nelas pontuamos as seguintes observações:

- 1) No desenho curricular das escolas a disciplina Artes está inserida como qualquer outra disciplina, porém, sabe-se que na prática ela não tem a mesma importância das demais;
- 2) A maior opção das escolas é trabalhar com as artes plásticas, realizando trabalhos como: pintura, desenho, artesanato, etc. Encontramos algumas escolas que substituem as aulas práticas de Artes por aulas teóricas de História da Arte;
- 3) Na prática o ensino de teatro nessas 9 escolas é inserido como uma atividade extra-curricular de livre escolha, tal como: natação, vôlei, futebol, GRD (ginástica rítmica desportiva) e dança contemporânea. As aulas são em horários alternativos às outras disciplinas;
- 4) O ensino de teatro tem como finalidade a preparação de peças para festas, datas comemorativas , feiras de ciências e participação em festivais de teatro amador e estudantil. Não foi encontrado nenhum trabalho voltado para o teatro como processo;
- 5) Os professores de teatro não tem formação acadêmica na área. Muitas escolas contratam pessoas ligadas a grupos de teatro, mas sem formação específica. Encontramos professores até com formação em psicologia, jornalismo, geografia e matemática;
- 6) Em algumas escolas os professores de teatro são aproveitados de outras disciplinas para complementação da carga horária ou pela habilidade demonstrada pelo professor.

Diante dos resultados preliminares obtidos podemos inferir que o ensino de teatro tanto na rede pública quanto na particular, é deficitário, caótico e quase inexistente. Desta forma a necessidade de sensibilizar os dirigentes é urgente, uma vez que estes vêm no teatro apenas um acessório ou uma ferramenta para apresentações em festas e eventos.

Contudo, levando-se em conta que, a partir deste ano, a Universidade irá colocar no mercado de trabalho professores com formação específica, acreditamos que a situação, a médio prazo, possa se reverter a nosso favor. Finalmente, temos a consciência que depende muito do esforço individual e coletivo para que a sociedade se conscientize na seleção de profissionais habilitados e em condições de apresentar um trabalho adequado.

Bibliografia

BENTLEY, Eric . A experiência viva do teatro. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

IMPACTO E RISCO EM TEATRO NA ESCOLA E/OU COMUNIDADE

Por **Beatriz A. V. Cabral**¹

Universidade do Estado de Santa Catarina
Universidade Federal de Santa Catarina

Impacto e Risco tornaram-se focos de investigação de uma pesquisa sobre as formas interativas de teatro em escolas e comunidades. A opção pela expressão *impacto* pretende salientar que seu significado semântico - efeito que uma ação tem sobre determinada situação, processo, ou pessoa - é aqui observado quanto à potencialização desta ação, i.e., quanto à força e pressão empregadas em sua realização. *Risco* refere-se à possibilidade de algo desagradável ou indesejável vir a ocorrer durante o processo ou apresentação das situações exploradas - a intenção é focalizar o risco associado às ações educativas usualmente decorrentes das interações culturais e interdisciplinares.

A interação que caracteriza o fazer teatral analisado neste artigo, deriva do trânsito dos espectadores entre cenas que acontecem em locais distintos da escola ou comunidade e é estruturado a partir de fatos e histórias vinculadas àqueles locais.

Para participar do trânsito teatral os espectadores se reúnem em um espaço comum, antes do início das apresentações, onde são distribuídos em grupos, e conduzidos de uma cena à outra por contadores de histórias, que narram durante o percurso a história dos fatos e locais que deram origem às cenas. Estas são concomitantes e cronometradas, e ocorrem em um mesmo espaço de tempo, o que facilita sua retomada para cada novo grupo de espectadores e permite que ao término das apresentações estes se dirijam ao local do 'gran-finale', onde o evento termina com uma roda de confraternização.

O sentido de *cerimônia* decorrente do cruzamento dos trânsitos dos diversos grupos e da confraternização final, acentua o impacto causado pelo inusitado da ambientação cênica e do tratamento dado às situações, que buscam provocar um novo olhar sobre o cotidiano e as histórias selecionados.

As considerações sobre impacto e risco aqui apresentadas referem-se ao trânsito "Santo Antônio de Lisboa na Virada do Milênio", realizado em Florianópolis/SC, de março a abril de 2001. Este trânsito foi planejado pela equipe de pesquisa da área de Pedagogia do Teatro associada às duas universidades públicas de Santa Catarina, e

¹ Beatriz A. V. Cabral é professora do Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina e Diretora de Espetáculo na Universidade Federal de Santa Catarina. PhD pela University of Central England/UK. Mestre pela ECA/USP.

as questões relacionadas com impacto e risco podem ser consideradas como aquelas que atualmente preocupam este grupo nesse campo do conhecimento².

Segundo a avaliação contínua realizada durante este projeto, a investigação das questões mencionadas acima foi privilegiada pelas formas interativas que caracterizaram a abordagem ao teatro em comunidade desenvolvida para o teatro em trânsito. Ao enfatizar a expressão *formas interativas* em vez de *formas de interação* pretende-se acentuar a interatividade como um fator implícito às formas teatrais utilizadas, e não como consequência de um trabalho realizado em determinado contexto e circunstâncias. A forma adjetivada indica que as interações resultam das estratégias utilizadas; não de eventos ocasionais. Este artigo remete assim aos tratamentos cênico e dramaturgicamente explorados no decorrer desta experiência.

As interações ocorridas no trânsito, entre participantes, texto dramático e espaços urbanos, aconteceram em vários níveis:

- entre atores e figurantes – cada grupo integrando alunos de teatro e moradores da comunidade de diversas idades, ocupações e formação;
- entre cada grupo e o roteiro dramático criado pelo grupo de pesquisa – a forma de roteiro favoreceu a apropriação do texto pelos participantes, que o completaram e re-interpretaram, mesclando história e ficção de forma a atingir alguma ressonância com o momento atual;
- entre o texto teatral resultante das interações anteriores e os locais/espacos onde ocorreram as cenas - sejam estes aqueles em que os eventos ocorreram no passado, ou outros espaços urbanos ambientados cênicamente para revisitar a história da comunidade.

Em experiências anteriores, realizadas em escolas, ficou evidente o impacto causado nos participantes pelo tratamento dado ao tema e pela forma com que o material foi introduzido ao grupo: a transformação do espaço cotidiano e consequente ampliação de novas formas de leitura deste espaço; a interação dos estudantes de teatro com as crianças como parceiros em trabalhos de equipe; a realização de trilhas teatrais e inclusão de personagens inesperados em seu percurso; o encontro com personagens cujo texto e intertexto³ permitissem um novo olhar sobre o tema e o contexto sendo explorados; o impacto causado pela ressonância do texto teatral com o contexto histórico e social das crianças; o ritual como recurso

² Esta equipe é formada por Beatriz Cabral (coordenadora), Célida Salume Mendonça, Maria Aparecida de Souza, Maria de Fátima Moretti, Zélia Sabino. Nesta experiência também participou a aluna Cláudia Telles. Focalizar as questões que preocupam os pesquisadores de teatro neste momento foi a proposta da ABRACE para seu II Congresso.

³ A questão da intertextualidade esteve explícita, isto é, visível em todas as etapas do trabalho, uma vez que a superposição do texto dos personagens com aquele do guia ou professor, era ainda cruzado com os textos individuais de cada participante, orquestrados por outro personagem.

para a expressão individualizada das vozes dos participantes; o desafio da limitação do tempo; e o impacto de cerimônias densas em espaços alternativos.⁴

A retomada deste projeto no contexto da comunidade gerou a ampliação da trilha teatral para uma rede formada por cinco trânsitos, cada qual cruzando os demais, para um percurso através de cinco cenas, todas cronometradas para facilitar este cruzamento. A origem desta opção foi a necessidade de dividir o público, pois os locais escolhidos para cada cena não comportavam mais que vinte espectadores. O contador de histórias foi incorporado como guia, necessário para a manutenção do roteiro. Como resultado, foi intensificado o sentido de *cerimônia* do trânsito teatral, realçado pela rotatividade dos espectadores – o sentido do ir e vir dos encontros sociais; a presença dos espectadores dentro dos espaços cênicos – o sentido de *pertencer*; o contador de histórias como *mestre de cerimônia*.

A seqüência de ações do planejamento e os procedimentos listados abaixo, permitiu que fosse visualizada a viabilidade do projeto:

Planejamento do Teatro em Comunidade

- Escolha dos espaços físicos relacionados com a memória histórica da comunidade
- Investigação dos fatos históricos lá ocorridos no passado
- Entrevistas com moradores idosos, para levantamento das histórias veiculadas na comunidade, que pudessem estar relacionadas com aqueles eventos
- Trabalho de dramaturgia pelo grupo de pesquisa, associando momentos históricos distintos, para ampliar a percepção das implicações e contradições inerentes aos acontecimentos

Procedimentos

- Definição das cinco cenas (dez minutos cada)
- Priorização da memória da comunidade sobre os fatos históricos investigados, e opção pelos locais em que estes ocorreram no passado
- Especial atenção à ambientação cênica, com utilização de tochas, lamparinas, máscaras, etc., para delimitar cada espaço
- Incorporação de danças, rituais, marchas, filas, etc., a fim de facilitar a incorporação de vinte a trinta atores e figurantes, e sua interação com os espectadores
- Delimitação do tempo das cenas, de forma a permitir uma confraternização final, com a reunião dos atores e espectadores, em um espaço central, para realização de danças, cantos, poesias e/ou depoimentos e fotos comemorativas

⁴ Estas experiências foram relatadas e analisadas em artigos anteriores (Cabral, 2001 a e 2001 b).

Foi só a partir do planejamento e definição dos procedimentos que os objetivos da realização do novo trânsito ficaram claros e puderam ser definidos pela equipe de pesquisa:

- Investigar as formas teatralizadas de cerimônias e rituais
- Revitalizar a relação ensino – aprendizagem, na medida em que coordenador, equipe de pesquisa e estagiários são parceiros na identificação dos fatos históricos, dos locais da comunidade e nas interações com seus moradores
- Revitalizar o espaço público, na medida em que seu uso e o trânsito teatral vão permitir um `novo olhar' sobre o espaço cotidiano
- Promover o compartilhar da memória histórica da comunidade entre moradores antigos e recentes, estudantes e espectadores de outras localidades
- Investigar as situações de Impacto e Risco vivenciadas pelos participantes, coordenadores/diretores, atores e espectadores, focalizando especialmente suas implicações

As cenas do trânsito “Santo Antônio de Lisboa na Virada do Milênio” foram baseadas em eventos ocorridos entre o século XVIII e o ano de 1947, cuja memória é mantida ativa na comunidade, quer devido aos espaços físicos remanescentes, quer devido aos mitos e histórias que recriaram estes eventos.

Impacto e risco foram examinados em relação aos participantes (grupo de pesquisa, alunos de teatro, comunidade) e tiveram como referencial teorias contemporâneas de Drama, Teatro e Educação.

Como processo de investigação buscou-se identificar evidências de impacto social, cultural e artístico decorrentes da participação dos alunos de teatro e moradores da comunidade na montagem e apresentação do trânsito teatral.

Os conceitos de *campo*, *capital cultural* e *habitus* (Bourdieu, 1982) orientaram a investigação diagnóstica das entrevistas, improvisações e criação cultural dos moradores da localidade, enquanto as imagens de transgressão, rompimento de barreiras e acesso aos códigos culturais de elite (Giroux, 1986) desafiaram o planejamento em equipe.

Paralelamente foram observadas e questionadas as formas de avaliar o impacto e seus respectivos riscos, em cinco zonas ou áreas de impacto:

- Desenvolvimento pessoal – desbloqueio, novos relacionamentos, descoberta de habilidades
- Integração social – formação de grupos, identificação de interesses grupais e problemas locais
- Auto-afirmação na comunidade – descoberta de popularidade ou liderança, intenção de tomar parte em novos projetos
- Identificação de códigos culturais – reconhecimento de imagens e valorização da cultura local

- Imaginação e percepção – estabelecimento de inter-relações referentes às questões abordadas, reconhecimento da arte como forma de expressão privilegiada para a vida em comunidade, decisão de assumir riscos e levar a cultura a sério

A análise desta experiência mostrou que impacto está relacionado tanto com transgressão, quanto com ressonância com o contexto real dos participantes; e risco decorre de questões interdisciplinares - falta de preparo para enfrentar tópicos ou situações emergentes; e interculturais - distanciamento cultural entre os participantes, preconceitos, e resistência aos temas focalizados.

Por um lado, o impacto da *intertextualidade em processo*, na construção e apresentação do trânsito teatral, tanto nos atores quanto nos espectadores, decorre de sua dimensão metafórica. As narrativas que se cruzam nesta intertextualidade e resultam da apropriação e transformação de outras narrativas, explicitam sua condição de metáforas da maneira pela qual vivemos, pois como lembra Roland Barthes, contam sobre a cultura e a comunidade, explicando ou confirmando a identidade cultural:

“Possíveis de serem desenvolvidas pela linguagem articulada, falada ou escrita, por imagens fixas ou em movimento, gestos, e uma mistura de todas estas formas (...) a narrativa está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, novela, epopéia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura, vitrais, cinema, quadrinhos, reportagens, conversa..., a narrativa está lá simplesmente, como a própria vida”
(Barthes, 1988:79)

As histórias lembradas e incorporadas no processo de criação deste trânsito deixaram evidente esta dimensão metafórica; foram histórias sobre os figurões locais, hábitos e comportamentos eleitorais na comunidade, encontros fortuitos e formas de disfarçá-los, histórias para impressionar, chocar, ou parafraseando Goffman, ‘histórias que enfatizam como o indivíduo se auto-apresenta através de narrativas em seus encontros diários no palco social’(Goffman, 1969:118).

A partir deste entendimento, esta pesquisa recorreu ao suporte de uma pedagogia crítica, que como lembra Giroux, implica engajar os participantes com as referências múltiplas que constituem as diferentes linguagens, experiências e códigos culturais. Isto significa educar os alunos não apenas para ler estes códigos criticamente, mas também para aprender os limites de tais códigos, inclusive aqueles que usam para construir suas próprias narrativas e histórias. Implícito a tal opção está o reconhecimento da necessidade de superação definitiva da “(a) declaração de autonomia da intenção artística, (que) leva a uma moralidade da convicção a qual tende a julgar trabalhos de arte de acordo com a pureza da intenção do artista e pode

levar a um tipo de terrorismo do gosto quando o artista, em nome de sua convicção, exige incondicional reconhecimento de seu trabalho” (Bourdieu, 1971:165).⁵

Neste sentido, o desafio que se coloca ao educador, vem aqui sendo enfrentado ao nível estrutural – a intervenção do professor/coordenador se dá indiretamente, através de diversas etapas deste projeto:

Inicialmente, ao mediar as discussões do grupo de pesquisa, com base no referencial teórico mencionado acima. O fato dessa etapa estar centrada em objetivos específicos e imediatos - preparação da estrutura da montagem de um espetáculo em uma determinada comunidade, com número restrito de espaços disponíveis, fatos históricos correspondentes e versões populares obtidas através de entrevistas com antigos moradores do local - favoreceu a objetividade do debate e a visualização das opções de trabalho.

Em um segundo momento, ou paralelamente, através do planejamento das atividades de campo - reconhecimento e seleção dos espaços físicos, envolvimento de moradores da comunidade, planos de ensaio – feito inicialmente com o grupo de pesquisa, e em seguida com alunos estagiários da Licenciatura em Artes Cênicas da UDESC.

Em um terceiro momento, durante as interações entre supervisores (grupo de pesquisa), diretores (estagiários) e atores (alunos voluntários e moradores da comunidade).

A busca e análise de situações de impacto, que gerassem surpresa ou um certo sentimento de perturbação, esteve presente em todos os encontros de planejamento. Os riscos de uma intervenção e/ou atuação inadequada, por parte de qualquer participante, segundo as mesmas análises, é minimizado e relativizado em tais eventos, pelo cruzamento das diversas vozes e perspectivas culturais nos processos de montagem e apresentação dos trânsitos teatrais.

Finalmente, a avaliação posterior, realizada com os alunos de licenciatura, grupo de pesquisa e comunidade, mostrou que neste processo contínuo de pesquisa, na medida em que um problema é enfrentado, um novo conjunto de problemas pode emergir; estes sempre irão depender do contexto e das circunstâncias sendo focalizadas. Para o professor isto representa uma forma de desenvolvimento profissional e um meio de adquirir competência em agir e refletir simultaneamente sobre sua ação para aprender com ela. O risco, decorrente das interações culturais e interdisciplinares, está relacionado com o desafio pessoal de tornar esta prática visível e central ao problema de entender como ensino e aprendizagem podem ser mais eficazes. Uma pesquisa contínua e interativa, entretanto, ao focalizar professores e estagiários, o faz através de uma combinação de apoio e desafio, resolvendo o problema do isolamento, medo da censura, falta de cultura compartilhada. Como afirma Fullan, “mudança só pode ocorrer quando assumirmos que conflito e desacordos não são apenas inevitáveis, mas fundamentais a mudanças

⁵ Bourdieu. “Campo Intelectual e Projeto Criativo”, em *Conhecimento e Controle* (Ed. M. Young). Londres, Collier – MacMillan, 1971.

bem sucedidas. Uma vez que qualquer grupo possui múltiplas realidades, qualquer tentativa de mudança coletiva irá inevitavelmente envolver conflito” (Fullan, 1982:91).

Bibliografia

- Barthes, Roland. *Image, Music, Text*. New York, Nodday Press, 1988.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Aloyes, 1982.
- Brook, Peter. “The Culture of Links”, in Pavis (1996:63-67).
- Cabral, Beatriz A V. “Plantas da Ilha – a História de Marina”, in *Arte em Foco* (Florianópolis, DAC/UFSC, 1998), Vol. 1, No 1, pp: 77-94.
- _____. “Ritual and Ethics – Structuring Participation in a Theatrical Mode”, *Research in Drama Education* (Oxford, Carfax Publishing Company), No 1, Vol. 6, 2001, pp 55-68.
- _____. “Teatro em Trânsito – formas interativas de teatro na escola”, no prelo.
- _____. (Org.) *Ensino do Teatro – experiências interculturais*. Florianópolis, DAC/UFSC, 1999.
- Cohen, Renato. *Work in Progress na Cena Contemporânea*. São Paulo, Perspectiva, 1997.
- Fullan, M. *The Meaning of Educational Change*. Toronto, OISE Press, 1982.
- Giroux, Henri. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- Goffman, Erving. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Penguin Books, 1969.
- O’Neill, Cecily. *Drama Worlds*. New Hampshire/USA, Heinemann, 1995.
- Pavis, Patrice. *The Intercultural Performance Reader*. London, Routledge, 1996.
- Schechner, Richard. *The Future of Ritual*. New York, Routledge, 1993.

IMPROVISAÇÃO DE CENAS COM FRAGMENTOS LITERÁRIOS EM ESPAÇOS ABERTOS.¹

Por Rosimeire Gonçalves dos Santos

Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo

"(...) por que certos espaços são percebidos como "livres", o que equivale a dizer que outros, os construídos, são recebidos como "espaços presos" ou espaços de prisão? Antes de mais nada, é óbvio que quando se fala num "espaço livre", o objeto real desse "livre" é o próprio sujeito falante e não o declarado "espaço". (...) Não há como negar: o "espaço livre" é o lugar da libertação do homem, um espaço de festa. Por certo, há um sentimento de que o espaço ocupado, construído, é um lugar onde também o próprio espaço é aprisionado, mas com o aprisionamento deste continente o que é efetivamente atingido é seu conteúdo, o homem."
(TEIXEIRA COELHO, José. *A construção do sentido na arquitetura*. Perspectiva: São Paulo, 1999, 4^a ed).

Teixeira Coelho parte da oposição dialética entre "espaço livre" e "espaço preso" (espaço construído) para concluir que este último, *quer o indivíduo se coloque nele contra sua vontade ou por "livre escolha", é recebido como prisão, opressão*. (TEIXEIRA COELHO, 1999).

Para situar esta oposição no contexto do trabalho com jogos teatrais, discorreremos sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2000 em escolas do interior mineiro. No desenvolvimento de nossa pesquisa, em Passos/MG, trabalhamos com alunos da 3^a série do ensino médio regular diurno do "Colégio da Penha" (EE N. Sra da Penha) e do "Colégio Estadual" (EE Julia Kubitschek).² Nossa proposta era utilizar o espaço escolar para a prática de jogos teatrais com textos, estimulando os alunos à apropriação simbólica daquele espaço no qual transitavam cotidianamente.

¹ A parte deste texto relativa ao espaço escolar integra Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA — USP) dentro da Linha de pesquisa Teatro e Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Lucia S. B. Pupo.

² Colocamos entre parênteses a denominação oficial das escolas e entre aspas o nome como são conhecidas na cidade. Por ser a escola estadual mais antiga do lugar, a EE Julia Kubitschek sempre foi chamada de Colégio Estadual. A EE N. Sra da Penha é chamada de "Colégio da Penha", porque tem o mesmo nome do bairro onde se situa.

1. Proposta de jogos com narrativa fantástica no espaço escolar.

Acreditamos que através dos jogos teatrais que coordenamos nas duas escolas, as pessoas envolvidas tenham atingido um nível diferenciado de reflexão sobre a apropriação do espaço escolar, redimensionando sua relação com este e outros espaços de uso cotidiano.

No decorrer do processo, houve um momento em que situamos os procedimentos de jogos teatrais com textos no plano da literatura fantástica. Percebemos que os alunos sentiam necessidade de uma orientação segura. Os jovens desejavam encontrar alguém que os orientasse democraticamente, mas que para isso não abdicasse da responsabilidade na condução do processo de aprendizagem.

Com a finalidade de ampliarmos a compreensão simbólica do problema trazido pelos alunos, resolvemos propor a narração de um fragmento de texto mitológico acompanhado da criação de uma imagem fixa (*tableau vivant*). Havíamos disponibilizado cópias do texto transcrito abaixo:

"(...) Ensinou-lhe o modo de aproximar-se do Minotauro e de matá-lo no momento propício e, para sair do Labirinto, presenteou-o com um fio condutor. Armado com a clava numa das mãos e tendo na outra um grande novelo de fio, Teseu aventurou-se, seguido pelas moças e rapazes, à prisão escura e subterrânea. Quando chegou, após mil voltas, diante do monstro que aí estava fechado, o Minotauro de chifres acerados avançou contra ele, rugindo. Teseu não lhe deu tempo de esperá-lo, pois sua clava abateu-o com um só golpe, derrubando-o pesadamente ao solo. Após haver vencido o terrível adversário, o Herói ateniense, conduzido e guiado pelo fio de Ariadne, meteu-se, sem se perder, no Dédalo de caminhos tortuosos que era o Labirinto, encontrando, felizmente, a saída". In: MEUNIER, Mário. *Nova mitologia clássica. A legenda dourada. História dos deuses e heróis da Antigüidade*. IBRASA. São Paulo: 1997. 1997, pp 133/134)

Os alunos preferiram usar apenas a primeira frase, cuja apropriação havia sido trabalhada na aula inicial do processo, com o intuito de buscar formas variadas de se relacionar o texto ao espaço. O sentido se alterava apenas com a mudança do local de enunciação, por exemplo: em cima da carteira, sob a mesa, no canto ou à porta da sala de aula.

Pareceu-nos bastante significativo o fato de os estudantes da EE N. Sra da Penha terem imaginado um percurso de cena itinerante com o labirinto de Teseu no estacionamento, uma vez que havia bastantes elementos para se considerar o interior da escola com olhar labiríntico: portas que não se abriam, portas com horários ritualizados de entrada e saída, ambientes interditados aos alunos como a secretaria e ambientes de uso restrito por suas próprias dimensões como a biblioteca que comportava apenas quatro alunos por vez.

A biblioteca daquela escola era tão pequena que, observando a necessidade de vão entre as estantes e de um espaço para a mesa da bibliotecária, restava lugar para apenas mais uma mesa. Era, na verdade, uma célula aberta, quer dizer, uma sala que interligava dois outros espaços, o pátio e a secretaria. A maioria dos usuários

procurava usá-la em turnos alternados para fazerem pesquisas, mas isto nem sempre era possível porque, além da limitação colocada pelo espaço, a funcionária responsável tinha horários especiais de trabalho, em virtude de seu estado de saúde.

Uma leitura possível do deslocamento do labirinto criado inicialmente no interior da sala de aula para a área do estacionamento (um espaço aberto, porém ainda dentro do portão principal) pode ser feita a partir da discussão do seminário realizado pelos alunos, quando foi colocada em questão a incógnita que o futuro lhes reservava após a conclusão do ensino médio e a conseqüente saída da escola, definitiva para a grande maioria. Embora imaginássemos, ao coordenar a oficina, que o espaço escolar representaria um labirinto perfeito, os jogadores parecem ter encontrado no “espaço livre” uma analogia mais carregada de signos referentes ao seu momento de vida.

Havia quatro alunos presentes ao jogo do “mito de Teseu”, os mesmos para os quais apresentamos o seguinte texto de fábula, para que fizessem o recorte apropriado:

OS LOBOS E OS CORDEIROS

“No tempo em que os animais tinham todos a mesma língua, os lobos guerreavam os cordeiros, sendo repelidos pelos cães, que a estes se aliaram. Mandaram, então, um embaixador aos cordeiros, com o seguinte ultimato: “Se quiserdes viver em paz e não rezear nenhuma guerra, entregai-nos os cães.” Caíram os cordeiros estupidamente na armadilha, e entregaram seus defensores. Tendo-os estraçalhado, os lobos facilmente deram cabo do rebanho.” In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda e RÔNAI, Paulo. *Mar de histórias: antologia do conto mundial I: das origens ao fim da Idade Média*. Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1998.

Nesta nova proposta, cada dupla deveria jogar a partir de uma fábula. Porém, ao abrirmos a perspectiva de duas duplas jogarem o mesmo texto para que pudéssemos comparar os resultados na avaliação, observamos a preferência dos alunos. A partir desta opção, fizemos o jogo de narração com imagens fixas, obtendo duas cenas bem diferentes, embora tenham se utilizado do mesmo recorte da fábula, a frase dos lobos dirigida aos cordeiros.

A primeira dupla criou uma cena com narração literal dentro da área de jogo, cuja narradora entrava e saía da ação. A definição de personagem só era esclarecida a partir da entrada do lobo pedindo aos cordeiros os cães, em discurso direto.

No contexto do segundo trabalho, o fragmento extraído da fábula foi transposto para um espaço ficcional onde os jogadores puderam evidenciar temas candentes em sua vida escolar: o consumo de drogas e a violência. A solução encontrada para essa cena foi a transformação da sala de aula em um boteco na favela, defronte o qual se dava o confronto entre o traficante e o morador que ocultara a droga.

A partir destas sessões de jogos com textos, houve uma modificação considerável no autoconceito do grupo. A realização da segunda cena foi um salto qualitativo, na medida em que os alunos saíram da representação do sentido literal do

texto e descobriram a possibilidade de uma leitura simbólica que antes não se imaginavam capazes de fazer. No roteiro final, a solução encontrada para o espaço da cena também foi interessante: como haviam duas portas, o traficante sairia da sala pela porta dos fundos e utilizaria o espaço em frente como um palco em passarela, abordando o morador à porta do bar da favela.

Nas avaliações seguintes a esses jogos, os estudantes demonstraram mais segurança para falar de si mesmos. Eles disseram que o processo havia contribuído bastante para que se situassem melhor naquele momento de tomada de decisões (procurar emprego ou tentar um vestibular, mudar ou não de cidade, etc.) e também que, com o trabalho teatral, se sentiam mais envolvidos com a escola.

2. Proposta de jogos com poesia: o grupo de jovens.

A segunda categoria de experiências a serem relatadas diz respeito ao trabalho com um grupo de jovens cuja faixa etária variou de 14 a 20 anos, também realizada na cidade de Passos/MG, durante o ano de 2001. Pretendemos destacar neste trabalho a sensibilização dos jovens para descobrirem os vários sentidos do texto poético ao ser dito ou representado num dado espaço. Com esse propósito, utilizamos três padrões espaciais: a ampla área descoberta, porém fechada por muros, de uma residência, com dois planos e variação do tipo de piso (cimento e terra), o adro e as praças ao redor de uma igreja, a grande variedade de estímulos encontrada em uma fazenda (tipos de solo, vegetação, água corrente, áreas abertas e áreas construídas).

Inicialmente, experimentamos jogos com textos poéticos, buscando dotar o trabalho de significados surgidos no jogo inspirado nos quatro elementos. A cada sessão de jogos, partíamos de um elemento (“água”, “ar”, “terra” ou “fogo”) para trabalharmos desde o aquecimento corporal até a criação de cenas. Trabalhamos buscando, com o uso de nossas vozes e nossos corpos, representar a força da água, a solidez da terra, a languidez do fogo e a fluidez do ar.

A maneira como os jogadores percebiam os significados que eles próprios extraíam dos elementos em relação com o texto poético³ era registrada em caderno na forma de protocolo. Ao final de cada sessão de jogos, um dos jogadores levava o caderno para casa e se responsabilizava pelo registro das vivências daquele dia, a partir do questionamento de seu envolvimento com a proposta, do envolvimento do grupo e das possibilidades de crescimento vislumbradas a partir do trabalho coletivo.

Uma das características do trabalho foi a tentativa de ativar os sentidos dos jovens através do contato concreto com os quatro elementos e, em seguida, transferir simbolicamente esse contato para a leitura cênica do texto poético. Verificaríamos, posteriormente, que algumas cenas resultantes desta primeira fase do trabalho ficariam, necessariamente, restritas ao grupo e, eventualmente, a algum visitante que estivesse presente no momento de sua criação. Seja pela estreita vinculação ao espaço em que surgiram, seja pelo caráter de liberdade observado no jogo, houve

³ Frequentemente, usávamos fragmentos de “Dura lex”, de autoria de Vicente Grilo sob pseudônimo de O Mago da Torre do Castelo.

experiências impossíveis de serem repetidas em outro contexto, especialmente em público. Assim foram as cenas surgidas a partir do fogo, tão repletas de sensualidade e vigor que não puderam ser repetidas em outros momentos, ainda que não houvesse platéia. Era imprescindível o aquecimento de corpo, voz e emoções a partir do elemento, após o quê os jogadores pareciam se tornar parte integrante do próprio fogo.

O poema escolhido para a parte mais substancial dos jogos, quando já tínhamos repertório suficiente para começar a pensar em montagem de cena para um público convidado, foi "Dura Lex". Seu significado foi se ampliando na medida em que investíamos na profundidade das cenas, a própria compreensão da variedade semântica se dando de maneira crescente, correspondendo ao aumento do repertório de jogos.

Ao lado da casa em que realizamos a fase inicial dos jogos, havia uma área de terra onde estimulamos um contato sensível com este elemento. Sugerimos aos jogadores que fizessem exercícios de equilíbrio, apoiando-se nos colegas para desafiar a força da gravidade. Trabalhamos essa proposta sobre o chão sem calçamento e pudemos observar a força que o texto poético adquire ao ser dito sobre diferentes apoios, em situação de desequilíbrio ou de esforço, como na figura em que três jogadores formaram com quatro bases, dois deles com os pés apoiados no chão e um terceiro sustentado no ar pelos pés e pelas mãos, segurando as pernas do primeiro jogador e tendo suas próprias pernas apoiadas pelo segundo. O jogador suspenso dizia o texto de maneira suave, contrastando com a situação de extremo desconforto físico. Este jogo rendeu uma cena no roteiro final, quando era dita a segunda estrofe de "Dura Lex": *Eu deleguei os teus poderes de simum/ e fertilidade para as tuas genitálias/ leveza e graça dei ao vôo do mutum/ do mais humilde desatei-lhe as sandálias.*

Curiosamente, a sessão de jogos realizada na fazenda serviu para aumentar o nível individual de concentração no processo de criação de personagens. De certa forma, isso contrariou nossas expectativas, uma vez que, com a utilização do espaço aberto, esperávamos uma ampliação das cenas. Talvez a forma como havíamos proposto os jogos naquele espaço quando trabalhávamos o elemento "ar" tenha contribuído, pois estimulamos o movimento lento, fluido e em seguida o movimento recortado; experimentamos mais o silêncio que a produção de sons, daí, quando fomos explorar o interior da casa, os jogadores já estavam concentrados o suficiente para mostrarem com seus corpos e vozes os vários sentidos do poema. Essas impressões estão presentes nos protocolos escritos após a sessão considerada, onde os jogadores se manifestaram sobre a capacidade até então ignorada de representar alguém completamente diferente deles.

Um espaço que nos provocava os sentidos já desde o trabalho na EE N. Sra da Penha era a parte externa do Santuário da Penha, uma igreja em estilo eclético, pequena em seu interior, mas com arquitetura grandiosa por toda sua volta. Havia um adro frontal com grande escadaria e pequenas escadas laterais que por si só sugeriam cenas. Experimentamos maneiras de dizer o texto em vários pontos deste espaço. A

estrofe citada do poema foi dita em uma dessas laterais, onde demos início ao roteiro de cenas.

Havia uma grande carga simbólica em qualquer ponto daquele espaço. Pretendíamos estimular a apropriação daquele espaço com um texto que tivesse significado especial para o grupo; foi assim que chegamos ao jogo com "Não quebre a corrente", poema escrito por David, um dos jogadores.

Fizemos a proposta de um jogo em que era dito apenas esse poema, enquanto o grupo tentava, com o auxílio de uma corda, aprisionar um dos jogadores. A idéia do jogo era propor um embate verbal em que o vencedor se destacasse mais pela força da palavra que pela velocidade no jogo de "pegador". Dessa maneira houve momentos em que venceu o coletivo e outros em que ele foi vencido. Às vezes, a vítima crescia e conseguia ser mais forte que os algozes.

Após este momento de aquecimento, pedimos aos jovens para, em duplas, escolherem um ponto do espaço ao redor da igreja e efetuarem sua transformação simbólica com o uso da corda. Um outro foco para essa cena era dizer o texto no espaço transformado, ou durante sua transformação.

A primeira dupla criou dois papéis que no roteiro final seriam transformados em loucas. Os dois jogadores desciam a lateral da igreja correndo, segurando a corda, e, ao chegarem ao centro da praça frontal, tentavam laçar a cruz que havia no alto de um suporte. Embora o poema tenha sido dito na íntegra, houve momentos em que o significado foi enriquecido pela ação cênica. Foi assim quando os jogadores conseguiram nos fazer ver o espelho do lago (*O espelho do lago foi quebrado*) e os anéis (*Os anéis estão crescendo*) presentes no poema, através de suas evoluções com a corda no espaço.

Ao amarrar um dos jogadores ao corrimão, a segunda dupla pôde realizar a transformação simbólica da escadaria principal da igreja. Os dois jogadores diziam o texto em versos alternados, sugerindo um diálogo, enquanto o jogador livre usava um pedaço da corda para escalar a inclinação lateral e libertar o companheiro. No roteiro final esses dois foram transformados em guardas do hospício, tendo o primeiro sido preso pelas loucas que fugiam e tentavam roubar a cruz da igreja. O momento em que o jogador preso lança o pedaço restante da corda para seu salvador marcou de maneira bastante significativa os versos finais: *Uma pena não voa por si só/ Ela precisa de asas/ que uma criança sonhou/ enquanto ainda era noite.*

Após essa sessão de jogos, o grupo ficou entusiasmado com a possibilidade de se encontrar novos sentidos do texto através de seu uso na apropriação espacial. Em seguida, começamos a pensar na dramaturgia, que acabaria por unir cenas criadas para os dois poemas que mais experimentamos durante os três meses de oficina com aquele grupo: "Dura Lex" e "Não quebre a corrente".

Um dos aspectos a ser considerado na realização de jogos em espaços abertos é a exposição dos jogadores durante o processo. Enquanto jogávamos em espaço semi-aberto (área descoberta da residência cedida), na presença apenas do grupo ou de convidados, observamos a liberdade dos jogadores chegar ao ponto de criarem cenas que depois sentiriam pudor de representar em público. Na fazenda, essa liberdade foi restrita, supostamente pela presença de parentes e amigos. Ao passarmos para um

espaço totalmente aberto como era o exterior da igreja, o fenômeno deveria ganhar proporções bem aumentadas.

Observamos, no entanto, que esta restrição se tornou relativa, dependendo do momento do grupo e da natureza do jogo. Na primeira sessão em que jogamos com a corda por exemplo, estávamos na praça da igreja e havia pessoas sentadas nos bancos, observando. O fato de ser uma sessão noturna favoreceu a introspecção do grupo, que não foi alcançada, por exemplo, na tarde em que jogávamos no mesmo local e fomos surpreendidos pela presença de rapazes conhecidos. Assim que notaram aquelas presenças, os jovens que anteriormente haviam lidado tão bem com a presença de público, preferiram trabalhar na dramaturgia, preparando o roteiro de cenas.

As contradições encontradas eram discutidas no início de cada sessão, no momento em que líamos o protocolo. Tentávamos proporcionar um momento para que os jovens se expressassem sobre suas descobertas em relação à cena, com o objetivo de enfrentarem e superarem os desafios para os quais se julgassem prontos. Com frequência, eles próprios observavam que este momento de superação encontrava correspondência em sua vida cotidiana. Eles notavam o amadurecimento proporcionado pelo ato de solucionar problemas de representação aparentemente simples.

Até então, as cenas não sugeriam uma noção de conjunto. Durante os procedimentos de jogos, havia surgido a necessidade de um narrador que emendasse as cenas, o que foi resolvido à medida que encontrávamos solução para cada uma, referente a cada estrofe do poema "Dura Lex". No caso do outro poema, apresentamos os dois resultados de jogo com cordas, um após o outro e transformamos o espaço real, criando o espaço cênico através da enunciação dos textos conjugada à ação. A unidade foi alcançada com a repetição integral de "Não quebre a corrente", emprestando significados para a libertação do guarda na primeira cena e para a tentativa frustrada de roubo da cruz na segunda, quando acontecia a prisão das loucas, cujo caráter era esclarecido no momento em que eram amarradas em camisas-de-força e conduzidas ao vão da escada, onde era representado o cárcere.

Após duas apresentações seguidas ao redor da igreja para o público convidado e alguns transeuntes, discutimos as idéias presentes na encenação criada. O grupo descobriu ter usado os poemas para discutir temas com os quais se preocupava, como o fanatismo religioso, a loucura e o enclausuramento. O mais surpreendente no fato destes temas terem surgido, sobretudo naquele espaço, é que os jovens participam ativamente de sua paróquia, coordenando grupos de oração e apresentando dramatizações durante as missas. A liberdade proporcionada pelo jogo possibilitou associações que, supomos, eles não teriam feito sem a coordenação dos jogos, como a prisão do guarda ao corredor da escada da igreja ou a cena em que se criou uma seita, cujo ritual era celebrado com seriedade ao redor de um pequeno coqueiro, invocando o atum, em alusão à conhecida marca de peixe enlatado.

Na avaliação final, os jovens relataram o crescimento pessoal e coletivo, notando em si mesmos mais sensibilidade aos estímulos ambientais e maior habilidade na articulação verbal. Também deixaram registrado o desejo de

experimentar a multiplicação das vivências em âmbitos como o do grupo de jovens da igreja ou em oficinas oferecidas a pessoas interessadas. Como se trata aqui de adolescentes, alguns deles muito próximos a momentos de decisões importantes como a escolha da carreira profissional a seguir, não podemos garantir que esta disposição continue e o desejo do grupo se concretize. De qualquer forma, colocamo-nos à disposição para assessorar seus projetos futuros, com a segurança de termos realizado um trabalho de teatro contemporâneo que possibilitou o crescimento do grupo e contribuiu para o amadurecimento das pessoas envolvidas.

Bibliografia

- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. Martins Fontes. São Paulo: 1996. 2^a Ed. Trad. Antonio de Pádua Danesi.
- Dura Lex. Poesia inédita de Vicente Grilo sob pseudônimo de "Mago da Torre do Castelo".
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda e RÓNAI, Paulo. *Mar de histórias: antologia do conto mundial I: das origens ao fim da Idade Média*. Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1998.
- FIGUEIREDO, Walter Gonçalves. "Espaço público, espaço privado". Dissertação de Mestrado. São Paulo: FAU/USP, 1983.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Vozes. Petrópolis: 1987.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. Perspectiva. São Paulo: 1984.
- . *Texto e jogo*. Perspectiva. São Paulo: 1999.
- LEFEBVRE, Henry. *O Direito à Cidade*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. Editora Moraes: São Paulo, 1991.
- MEUNIER, Mário. *Nova mitologia clássica*. A legenda dourada. História dos deuses e heróis da Antigüidade. IBRASA. São Paulo: 1997.
- Não quebre a corrente. Poesia inédita de David Grilo.
- PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. "Palavras em jogo — textos literários e teatro educação". Livre-Docência. ECA/USP. São Paulo: 1997.
- RYNGAERT, Jean Pierre. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. CEDIC. Paris: 1977.
- . "Texte et espace: sur quelques aventures contemporaines". *Pratiques*, n^o 41, mars 1984, pp.89-98.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Perspectiva. São Paulo: 1979.
- . *O jogo teatral no livro do diretor*. Perspectiva. São Paulo: 1999.
- SANTOS, Milton (coord.) *O espaço interdisciplinar*. Nobel. São Paulo: 1995.
- . *Pensando o espaço do homem*. Hucitec. São Paulo: 1997.
- TEIXEIRA COELHO, José. *A construção do sentido na arquitetura*. Perspectiva: São Paulo, 1999.
- UBERSFELD, Anne. *Lire le théâtre II. L'École du spectateur*. Éditions BELIN. Paris: 1996.
- . *Semiotica Teatral*. Ed. Catedra/Univ. de Murcia. Coleção Signo e imagem. Madrid: 1989.

INICIAÇÃO TEATRAL E PRODUÇÃO ESTÉTICA

Por Sônia Machado de Azevedo¹

Chefe do Setor de Artes Cênicas
Serviço Social da Indústria - São Paulo

*“Os espaços culturais quase sempre estão localizados
nos centros das cidades, em locais de fácil acesso.
No entanto, o homem periférico não é atraído por eles.
Frequenta a praça, uma vez que ela, não sendo de ninguém, é de todos.”*
Luis Milanese, em A Casa da Invenção

Talvez a mais marcante característica do trabalho teatral que passo a relatar seja a de vincular iniciação teatral e produção estética, como o próprio nome da comunicação revela. Outro principal traço que se destaca é aquele que liga o teatro à festa, ao encontro afetivo entre grupos de pessoas que trocam lembranças, preocupações, informações, e que se sentem, ao final, mutuamente enriquecidas. Uma terceira característica é a da constante transformação estética dos espetáculos, por conta dos diferentes locais em que foram criados e se apresentam, dos desejos e inevitáveis alterações dos elencos: alguém que muda de cidade, decide ir embora ou arranja um novo emprego. Desde o início a realidade fala muito alto alavancando toda nossa produção pedagógica e artística. No entanto seguimos além: em direção ao terreno imperecível do mundo imaginário, por onde transitam nossos sonhos de um mundo melhor para todos.

Um pouco de História

Os Núcleos de Artes Cênicas do SESI são um serviço único no Brasil. Criados há 14 anos nos Centros de Atendimento ao Trabalhador - CATs - que a entidade mantém nas periferias das cidades, os Núcleos funcionam em teatros localizados nesses Centros e, três deles, em salas adaptadas para aulas e apresentações. Seus cursos sempre foram livres, anuais e gratuitos.

Os Núcleos foram criados em 1987 por Osmar Rodrigues Cruz, como forma de otimizar os espaços dos teatros, especialmente no período diurno. Seu objetivo inicial era oferecer Lazer Cultural ao trabalhador da indústria, à sua família e à comunidade próxima. Naquela época foram contratados os primeiros técnicos capazes de encaminhar processos de iniciação teatral com crianças, adolescentes e idosos. No ano de 1993 foi criada a Subdivisão de Atividades Artísticas e o Setor de Supervisão em Artes Cênicas. Foi nessa época que Francisco Medeiros, então

¹ A autora é chefe do Setor de Artes Cênicas do Serviço Social da Indústria - São Paulo.

Diretor da Divisão de Difusão Cultural, convidou-me para coordenar as atividades de teatro, com ampla liberdade de ação e total autonomia técnica.

Evolução e Crescimento

A primeira mudança realizada foi a introdução de aulas para adultos durante duas noites por semana, às segundas e terças feiras. Cada NAC passou a atender cerca de 200 pessoas por mês. A chegada dos alunos adultos trouxe novos desafios e interesses às já disputadas aulas. Eram alunos vindos das mais variadas profissões, havia aqueles que saíam do trabalho diurno e iam para o teatro, como aqueles que começavam a trabalhar depois das aulas, por volta da meia noite. Eram turmas exigentes e dinâmicas, com necessidades bastante diversas.

Até hoje a diversidade marca esses grupos constituídos por operários, comerciários, bancários, enfermeiros, garçons, estivadores, empregadas domésticas, professores, donas de casa estudantes. Gente que procura o teatro pelos motivos os mais variados, gente que quer apenas relaxar, gente que quer mudar de vida, gente que alimenta sonhos artísticos.

Perfil dos Orientadores

A partir da ampliação do atendimento e à medida que outros Núcleos eram abertos, fui percebendo uma crescente diversificação de propostas técnicas e pedagógicas. Cada orientador trazia metodologia própria de trabalho, metodologia esta, que possuía raízes fundas em sua história de vida. Seus currículos diferenciados começavam pela própria formação universitária: eram percursos individuais que se desenhavam com nitidez, onde, de um modo ou de outro, o teatro estava sempre presente. Até hoje nossa equipe possui essa marca: bacharéis em artes cênicas, professores de teatro, professores de educação artística, um historiador, uma jornalista, um sociólogo, uma advogada, um profissional de circo.

Em comum trazem a experiência como professores, atores e diretores. São, sobretudo, pessoas ligadas visceralmente à cultura e à prática cultural. São criadores que possuem aquele olhar muito especial e fundo que distingue o artista, um olhar que viaja pelo tempo e suas ausências, que aprofunda fatos que as aparências só fazem encobrir, que navega pelo espaço e seus vazios, olhos que se permitem livremente ver o que não está lá para poder assim reinventar a vida.

O orientador tem esse olhar-contato que pode indicar descobertas, acolher uma história e transformá-la em cena, que descobre na multiplicidade o singular, que transforma singularidades em emoção de domínio público, que abre espaço para acolher as mais diferentes idéias e juntá-las em forma artística. Nosso orientador precisa ser um bom mestre (aquele que guia) e um artista (que desvenda e cria), precisa ter uma ambição de eternidade na fugaz transparência do teatro. O número de cidades atendidas por esse exercício teatral foi crescendo (nesse exato momento contamos com 15 unidades), novos técnicos foram chegando e formando uma equipe integrada nos mesmos objetivos, uma equipe profundamente criativa.

Nossos alunos

Na época das matrículas a procura é imensa; todos os Núcleos começam o ano com grandes listas de espera. Juntos, num mesmo trabalho, estão o adolescente que o pai faz questão de levar de carro e o menino da favela que caminha longas distâncias para chegar até o teatro. No interior muitos moram em sítios, vêm a pé ou de bicicleta. São de todas as cores, credos, classes e jeitos de ser. Isso embeleza o serviço, transforma processos e resultados de trabalho. Tudo tem sotaque regional: mais para o norte a fala mineira, para o sul o cantado típico, e na capital o ouvido viaja numa infinidade de sons misturados, acasalados aos sons de norte e nordeste, desse imenso e múltiplo Brasil. Trabalham com o conteúdo de suas vidas e os transformam em imagens cênicas fortes, intensas, próprias daqueles que sabem o que estão fazendo, que começam a ter consciência e clareza dos seus motivos e pretensões.

Há em tudo uma encantadora e dolorosa sinceridade. Todo trabalho realizado é datado. Absolutamente datado e localizado. Sobretudo é não anônimo. Tem raízes fundas em bairros, ruas e endereços, canta canções que estão no imaginário das pessoas próximas, tem rostos familiares que no dia a dia circulam pela cidade, rostos que são apontados pelas pessoas da platéia e reconhecidos pelos amigos nas ruas.

Nesse painel técnico/artístico tão variado, só possível na pós-modernidade, as comunidades atendidas contribuem, por sua vez, com paixão e entrega. São montados espetáculos de crianças para crianças, de adolescentes para adolescentes, de idosos para idosos, de idosos para crianças, de crianças para idosos. Todos aprendem que estar a vontade em cena é meio caminho andado para a felicidade no palco, e que felicidade é fundamental, tanto no palco quanto na vida.

Nosso teatro diário é simples, familiar e sem preconceitos: as aulas são realizadas no palco, então o palco acaba sendo uma espécie de continuação da casa, de uma casa inventada, onde se pode ser feliz, onde, de fato, se pode exercer o direito à felicidade.

Nosso maior objetivo, desde o início, tem sido o de utilizar a linguagem do teatro como ferramenta para a vida, para se viver melhor. Na base do trabalho técnico reside a busca das melhores maneiras de utilização da linguagem teatral. Para tornar as pessoas um pouco mais felizes. Mais próximas delas mesmas. Menos sozinhas. Nossa disciplina diária privilegia o momento presente e a tradução da vida e dos desejos vitais de cada um desses grupos em clara linguagem de palco. E é uma disciplina que nasce da necessidade e do próprio grupo.

Para isso existimos enquanto equipe, para ampliar possibilidades e caminhos culturais nas diversas comunidades do Estado de São Paulo através da criação e formação de platéias. Para exercitar trocas de modos de se viver, para proporcionar uma discussão a respeito do mundo no qual vivemos todos, para refletir sobre o que, afinal, queremos que seja cada uma de nossas vidas, as vidas de nossas famílias, o futuro de nossas cidades.

Estrutura e funcionamento

Os Núcleos, atualmente, são estruturados da seguinte forma: *Cursos Livres de Iniciação Teatral*, cuja duração é de um ano, com aulas de duas ou três horas,

conforme a idade da clientela e uma vez por semana. Com esses grupos de, no máximo, 25 alunos, trabalha-se a partir de jogos teatrais, da delimitação dos espaços onde esse jogo acontece e dos limites precisos do que seja vida, lado a lado com as características especiais que o jogo traz: são trabalhadas, desde o início, as primeiras e mais simples estruturações dessas falas artísticas na cena: sobre o que queremos falar, e como será essa fala. Ou seja, desde o início a conversa se faz teatral.

Partimos do princípio de que o próprio fazer teatral educa; também por isso, cada um dos grupos de Cursos Livres encerram o ano com uma apresentação, uma formalização simples que seja de uma cena, uma aula, uma descoberta. É necessário finalizar processos, apresentar o resultado para uma platéia. Uma platéia feita de convidados, família, amigos. Por que não?

Ao longo dos anos vínhamos reparando que havia aquele aluno que não ia embora, que após o término de sua aula ficava por ali, que pedia para assistir as aulas dos outros, que queria cada vez mais aulas; havia aquele aluno claramente talentoso e que, por falta de oportunidades ou falta de recursos, não conseguia aprofundar seus estudos teatrais. Pessoas assim existem e sempre existirão em todos os Núcleos: são temperamentos artísticos, mesmo que não propriamente só do mundo do teatro, também da dança, músicos; artistas plásticos, poetas. Assim fomos nos transformando, sem nenhuma pretensão, num celeiro onde pessoas descobrem caminhos, estabelecem metas para os próximos anos de suas vidas, experimentam.

Com eles começamos a criar espetáculos cada vez mais elaborados que eram apresentados nos finais de curso. Para essas apresentações vinham crianças e adolescentes das redes particular e pública, de cursos técnicos, de creches, orfanatos. Vinham adultos das indústrias. Vinham idosos de várias entidades ligadas ao trabalho social e cultural.

Todos esses elencos acabavam sendo formados por alunos que pretendiam aperfeiçoamento. Assim sendo, e a partir de algo que, na prática, já vinha acontecendo, é que nasceram os *Grupos Especiais de Pesquisa de Linguagem*, para atender um binômio claramente observável: uma população de alunos desejosa de fazer um teatro mais elaborado e uma comunidade em torno sedenta de programação cultural gratuita que, de alguma maneira, refletisse e ampliasse sua própria vida.

Uma reflexão maior sobre esse trabalho rascunha questões interessantes que envolvem a própria definição de cultura popular, seus pressupostos e desdobramentos, e imprimem, necessariamente, constantes cuidados e escolhas nos direcionamentos das aulas, na definição e priorização de projetos, constante discussão entre os membros da equipe.

Tecnicamente esses Grupos Especiais tiveram sua carga semanal de encontros ampliada de uma para duas vezes por semana e de duas para três horas a cada encontro. Com esse número de horas, e com uma maior dedicação aos aspectos técnicos de uma montagem, estamos conseguindo ótimos resultados de palco. Os projetos de montagem passaram a contar com uma pequena verba de produção. Mesmo assim buscamos, cada vez mais, uma estética da simplicidade, onde a relação do elenco e de cada ator se fundamente na arte da interpretação e em seus

progressos. Os cenários são pequenos e facilmente transportáveis. Há espetáculos feitos para a rua e para quaisquer espaços onde possam se apresentar. A maioria deles têm esse poder de transformação inerente a uma arte que tem sua existência ligada ao tempo, mudam de forma conforme os palcos em que se apresentam, adaptam-se rapidamente a outros espaços e platéias.

Os cursos mais recentes realizados pela equipe de orientadores espelham essa tendência de maior elaboração formal: são cursos de dança moderna, técnicas de voz, iluminação, sonoplastia, interpretação e direção teatral. Todos os orientadores de artes cênicas são professores e estão se tornando, também e cada vez mais, diretores teatrais.

Para falar sobre os *Grupos Especiais de Utilidade Pública*, vamos recuar no tempo: no início dos anos 90 surgiu, no NAC de Araraquara, por uma vocação local que os anos só afirmaram, um teatro voltado para problemas de ordem prática. Nascia assim, sem que tivesse ainda sido nomeada, uma nova modalidade técnica que viemos a chamar de *Teatro de Utilidade Pública*: espetáculos simples, temáticos, cujo objetivo era o da conscientização a respeito de problemas locais. Espetáculos rápidos, variando entre dez e quarenta minutos, para serem apresentados em escritórios, escolas, ao ar livre.

Com a aceitação crescente desse tipo de teatro, o gosto dos alunos e o interesse enorme das comunidades, estruturou-se o Grupo Especial de Utilidade Pública em todos os serviços. No início suas produções eram criações coletivas coordenadas pelo orientador. Mais tarde sentimos necessidade de textos específicos, mais aprofundados. Comecei então a escrever para suprir essa demanda e a partir do meu próprio envolvimento com determinados problemas sociais. Os textos produzidos, curtos e longos, profundos ou leves; quase sempre divertidos, são bastante utilizados, tanto em improvisações, quanto em performances e montagens livres.

Nesse momento o Setor de Artes Cênicas conta com 17 textos disponíveis para uso dos alunos. Alguns orientadores também começaram a escrever seus próprios textos e roteiros para performances; alunos estão produzindo seus primeiros textos teatrais, além de contos e poemas; estão compondo e tocando (muitos dos espetáculos contam com música ao vivo), outros auxiliam na criação e operação de luz e sonoplastia, do mesmo modo que criam e pintam cenários, assinam ou costuram figurinos.

Esse tipo de trabalho teatral, voltado para a cidadania, foi se ampliando de tal modo que hoje temos jovens alunos que são voluntários em orfanatos, asilos, hospitais. Criam seus próprios roteiros e personagens, inventam performances, levam seus amigos, sentem-se felizes e úteis. Alguns já entraram em Universidades e Cursos Técnicos de Teatro, outros monitoram cursos livres e trabalhos comunitários ou são técnicos em som e luz.

Sobre a Produção Estética

Atualmente cada um dos Núcleos oferece, no mínimo, dois espetáculos novos por ano, cada um resultante de um dos Grupos Especiais. A programação 2001 atesta a abrangência estética dos espetáculos de Pesquisa de Linguagem. A proposta

inicial, que previa um teatro para todas as idades e que pudesse ser assistido por toda a família, foi elaborada com o valioso auxílio do Prof. Dr. Clóvis Garcia, Professor Emérito do Centro de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP. Nosso público, especialmente o das classes menos favorecidas, chega ao teatro trazendo a família inteira, do bebê à avó. Dessa constatação surgiu a idéia de espetáculos onde todos pudessem participar. Como se pode notar pela listagem de espetáculos desse ano, alguns NACs durante o percurso da criação acabaram se desviando do projeto original, havia em alguns grupos especiais outras necessidades mais poderosas que foi preciso respeitar. Apenas cinco deles têm produções com consideração de idade acima de 14 anos.

1. Franca – *Eros e Psíquê*, texto de Helena Rizzieri, adaptação e direção Agostinho Gambera;
2. Araraquara – *Sertão é Dentro da Gente*, a partir de textos de Guimarães Rosa, roteiro e direção Álvaro Filho;
3. Rio Claro – *O Leiteiro e a Menina Noite*, de João das Neves, direção Fábio Caniatto;
4. Marília – *Fuck You, Baby*, de Mário Bortolotto, direção Vaneide de Castro;
5. Santos – *Qorpo Santo*, roteiro e direção Yara LO Borges;
6. A. E. Carvalho – *O Homem do Princípio ao Fim*, de Millor Fernandes, direção Nívio Diegues;
7. Osasco – *Da Metade do Caminho*, de Ilo Krugli, direção Fátima Campidelli;
8. Vila das Mercês – *No Baú da Inspiração Perdida*, de Benê Rodrigues, direção Cláudia Schurmann;
9. Vila Leopoldina – *Gunzu*, de Valéria Nalym, concepção original e direção de Chrystiane Madeira
10. Mogi das Cruzes – *Construção*, texto de Pietro Piccolomini, direção de Wilson Caetano;
11. Campinas I – *O Círculo de Giz Caucasiano*, de Brecht, adaptação e direção de Inês Vianna;
12. Campinas II – *Achados e Perdidos*, autoria e direção de Cristina Bueno;
13. Sorocaba – *O Cordão Umbilical*, de Mário Prata, direção de Junior Mosko;
14. Mauá – *Vejo um Vulto na Janela, me acudam que eu sou Donzela*, de Leilah Assunção, direção de Paulo Cardoso;
15. Santo André – *Meia, Sapato e Chulé, tudo dá no Pé*, criação coletiva da Escola Livre de Teatro de Santo André, direção Sérgio Soler.

Entre essas montagens há uma grande variedade de tendências estéticas e linhas de pesquisa. Do ponto de vista da interpretação e do ofício do ator trabalha-se com Stanislavski, Grotowski, Barba, Brecht, Commedia dell'Arte, Danças Populares, Dança Moderna e Circo. Todas as produções possuem qualidade artística inquestionável. Se os processos de trabalho passam por uma análise do significado de cada cena proposta e por um rigor técnico quanto às marcações, coreografias, trabalho corporal e vocal, também não deixa de existir intercâmbio técnico entre orientadores, especialmente no período de ensaios.

As estréias acontecem entre agosto e setembro e entram em cartaz nos nossos teatros, ao menos uma vez por semana. Todas as apresentações são gratuitas e com grande sucesso de público. Pelo pouco tempo que se tem para ensaiar, e tendo em vista tanto a ousadia das pesquisas quanto a qualidade dos resultados, essas produções atestam a capacidade humana de intenso envolvimento em processos de criação que possam dar sentido e direção às suas vidas.

Após algumas apresentações locais esses grupos começam a viajar, apresentando-se em, pelo menos, cinco dos nossos teatros. Ao final do ano todos os espetáculos se unem numa maratona teatral que dura três finais de semana, com espetáculos diferentes tarde e noite. A comunidade é especialmente convidada a acompanhar o encontro, e alunos e orientadores têm oportunidade de assistir outros trabalhos e conversar sobre resultados obtidos durante o ano.

Discute-se as linguagens desenvolvidas e desse modo se percebe que a tradução da vida em linguagem artística elaborada, discutida, analisada e burilada num processo onde todos são e sentem-se criadores, atesta o profundo poder da arte no sentido da transformação. De uma transformação derradeira, sem retorno.

Um rápido exame no perfil da equipe dá conta de que, à parte todas as divergências e diferenças técnico – artísticas, todos têm maturidade para acolher pessoas e grupos e encaminhá-los em processos educativos do tipo colaborativo. Há uma clara ligação da equipe com o trabalho social: a maioria dos técnicos já havia trabalhado com populações excluídas dos circuitos centrais de produção e distribuição de cultura. Entre os princípios básicos de trabalho dos Núcleos salientamos:

1. o trabalho deve ir de encontro à motivação tanto de cada aluno, quanto dos grupos, como do próprio orientador;
2. cada orientador tem total autonomia técnica e liberdade artística;
3. cada espetáculo alicerça-se na liberdade de escolha temática, textual e de encenação;
4. os componentes éticos tem, no mínimo, a mesma importância que os conceitos e conteúdos estéticos;
5. em caso de tomada de decisões estéticas ou de direção, há que se olhar primeiro para o lado humano e social;
6. o trabalho será sempre solidário e cooperativo, jamais competitivo.

Reflexões finais

Nos Núcleos criam-se espaços onde o afeto pode ser exercitado, sentimentos experimentados e a alegria de produzir compartilhada. Há grande diversidade de idade e, se nas aulas dos cursos livres tentamos manter uma certa coerência etária, nos grupos que montam espetáculos não há qualquer necessidade de respeito a essa regra: montam-se então elencos mistos, onde adolescentes, adultos e idosos, juntos, lançam-se ao trabalho comum, aprendendo, com essa convivência muito especial, a arte antiga e bela do relacionamento humano. Isso é sempre o mais bonito de tudo.

Um teatro como instrumento para a socialização, tanto de seus alunos quanto das diversas comunidades onde estão inseridos; um teatro que abrigue em meio às

aulas, à pesquisa e as apresentações de espetáculos, uma prática ética com igual ou maior importância até que o próprio trajeto estético; um local onde o trabalho social torne-se mais valioso que propriamente o ensino de técnicas de iniciação ao teatro ou técnicas de palco.

Um lugar onde as questões criativas e culturais sejam encaradas por toda a equipe com liberdade e permanente questionamento. Um espaço onde se possa ser flexível e exercer o poder da constante escolha, onde se aprenda a difícil arte das contínuas escolhas que a vida traz em seu fluxo. Onde os processos de trabalho sejam uma disciplinada busca de felicidade através da vivência da arte. Onde se perceba que a produção dignifica, aumenta e fortalece a auto-estima, podendo vir a ser um inestimável auxílio nos momentos em que a vida está particularmente difícil.

A maioria desses teatros, localizados na periferia, acabam por se tornar centros onde a cultura acolhe a todos aqueles que, mesmo sem sabê-lo ainda, sentem falta dela e dos exercícios de pensamento e cidadania inerentes ao seu acesso. A qualidade artística é buscada sim, em todas as montagens, mas essa qualidade passa, antes de qualquer coisa, pela entrega ao próprio fazer, ao prazer que se sente em dividir idéias, escutar a fala dos outros, experimentar e tornar a experimentar, continuar ensaiando e não se deixar abater. Que não se passe nunca por cima dos afetos, que se privilegie os valores humanos e que todos se envolvam no exercício delicado da delicadeza da simples convivência humana, uma convivência onde se exercite a compaixão e se acolha todas as diferenças. A experiência com o dia a dia dos Núcleos prova que quando há liberdade e prazer na produção artística os corações e mentes se sentem amorosos e acolhedores; e porque a felicidade é enorme com o que se produz, maior ainda é a alegria em compartilhar, doar, dividir tudo aquilo que se tem.

JOGOS DRAMÁTICOS NA FORMAÇÃO DO PRODUTO CRIATIVO: UMA EXPERIÊNCIA

Por André Luiz Porfiro

Programa de Pós-Graduação em Teatro
Universidade do Rio de Janeiro

1. Objeto de estudo, metodologia e fontes de pesquisa.

O objetivo dessa pesquisa foi investigar a prática de jogos dramáticos no desenvolvimento da criatividade na busca da formação do produto criativo em um trabalho coletivo. A importância do tema deve-se ao fato de que numa sociedade onde cada vez mais se exige variadas habilidades e flexibilidade em todos os aspectos cotidianos, experimentar estes conceitos dentro de uma unidade de extensão de ensino pode servir para ampliar as possibilidades do desenvolvimento individual e coletivo.

A pesquisa foi realizada em uma unidade de ensino de arte, o Núcleo de Arte

Charles Dickens,¹ localizado na Zona Oeste, área mais carente de bens culturais e distante do centro da cidade do Rio de Janeiro.

Como desenvolver, através dos jogos dramáticos, a criatividade em um trabalho coletivo? Qual a influência da rotatividade, inclusão e exclusão de novos alunos, neste processo? Como desenvolver um produto criativo coletivo na possibilidade de ser recriado e modificado? As questões levantadas nesta pesquisa visam contribuir com o conhecimento dos processos que levam a estrutura e o funcionamento dos grupos formados nas oficinas de teatro.

Como método de pesquisa optou-se por uma pesquisa participante. As fontes da pesquisa foram: o planejamento anual das oficinas de teatro; o documento pedagógico – módulo básico dos núcleos de arte; as anotações sobre as aulas, feitas pelo orientador da oficina; fotografias das aulas; fotografia das apresentações dos produtos criativos; vídeo dos produtos criativos; roteiros das cenas elaboradas pelos alunos; entrevista com alunos; além da observação participante.

¹ O projeto Linguagens Artísticas da Secretaria de Educação da Cidade do Rio de Janeiro tem entre os seus programas de atuação as Unidades de Extensão Núcleo de Arte. Atualmente existem oito destas unidades oferecendo oficinas de diversas linguagens artísticas, prioritariamente para alunos da rede municipal de ensino, mas também aceitando alunos da rede estadual e particular.

2. Criatividade individual e criatividade coletiva

O conceito de criatividade revela a grande variedade do termo que pode ser visto dentro de várias perspectivas na dependência do campo de estudo em que esteja focado. Com esta maior abrangência, o estudo da criatividade e do processo criativo passa a ser encarado como um valioso campo para a pesquisa sobre o desenvolvimento humano.

Teorias em vários campos de estudo definem criatividade. Teorias filosóficas antigas centram a criatividade como um dom divino, originário da inspiração, ou como produto de um acesso de loucura. Teorias filosóficas modernas ligam a criatividade ao gênio intuitivo, - o criador é uma pessoa diferente que intui o que os "comuns" só conseguiriam com bastante esforço -. Outros campos de estudo formularam teorias buscando "capturar também esta parte da natureza e reduzi-la a cultura".² A neurologia, a biologia e a psicologia conseguiram definir aspectos do processo criativo. O foco destas teorias e descobertas prende-se a perspectiva individual da criatividade - o indivíduo criativo.

De la Torre (1996), segundo Tania Stoltz em *Capacidade de Criação - Introdução*,

1999, p. 45, aponta, em relação ao estudo da criatividade, entre os temas atuais e de futuro, a criatividade comunitária e organizacional, definindo-a da seguinte forma: "É a criatividade ligada à cultura das organizações. Criatividade no currículo, no tempo livre, na indústria, publicidade, desenho, artes, atividade profissional"³.

Ao apontar para o tema criatividade comunitária e organizacional, De la Torre amplia o espectro de atuação dos estudos sobre criatividade, tanto no aspecto espacial, 'onde', quanto no aspecto do sujeito da ação 'quem'. Abre a possibilidade do estudo da criatividade em espaços de ocupação coletiva, reformulando seu caráter social e fazendo com que o tema deixe de ocupar, apenas, um caráter individual - o indivíduo criativo - para buscar as possibilidades criativas expressas no coletivo - grupos criativos.

3. Sistemas de ensino nas oficinas de teatro

Tomando por base os sistemas e idéias de ensino de teatro desenvolvidas por Viola Spolin no seu livro *Improvisação para o Teatro* e Jean-Pierre Ryngaert no livro *O Jogo Dramático no meio Escolar* e nos artigos *A Capacidade de Jogo e Investimento Pessoal e Capacidade de Jogo* pode-se destacar o caráter de desenvolvimento pessoal e coletivo, dentro da perspectiva de experiências de jogos grupais.

Viola Spolin ressalta que "os jogos desenvolvem técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são

² DE MASI, Domenico (organização). *A Emoção e a Regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950*. Trad. Elia Ferreira Edel. -5. ed. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1999. p. 14

³ SCHELEDER, Tania Stoltz. *Capacidade de Criação - introdução*. Petrópolis, Vozes, 1999. p. 45

desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando”⁴. A construção do conhecimento e da criatividade dá-se no próprio ato da realização da experiência. A própria autora complementa afirmando que “todas as técnicas, convenções, etc., que os alunos-atores vierem descobrir lhes são dadas através de sua participação nos jogos teatrais (exercícios de atuação)”⁵. Determinando regras de atuação os jogos teatrais, ressaltam também, o caráter de resolução de problemas, característica necessária para o desenvolvimento da criatividade nos grupos. “Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda no copo”⁶.

Dando ênfase ao grupo, Jean-Pierre Ryngaert define jogo dramático como “uma atividade coletiva. O grupo é o lugar onde o indivíduo se elabora “para si” e com os outros.”⁷ Uma ação de conhecimento de si, do outro e do meio na própria experiência do jogo. Pode-se correr riscos e enfrentar situações que a priori não estaria preparado. Jogar com elementos da realidade numa experiência lúdica.

4. A oficina de teatro

A presente pesquisa teve como objeto de estudo as turmas da oficina de teatro do Núcleo de Arte Charles Dickens. Cada turma tem no máximo vinte alunos. Os alunos são de diversas escolas da Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro, sendo a maioria da rede municipal de educação. As idades variam de oito até dezessete anos, em média. São quatro turmas duas na parte da manhã e duas na parte da tarde, sendo dois encontros semanais de noventa minutos. A primeira turma da manhã e a primeira turma da tarde são compostas de crianças e adolescentes de até doze anos. As turmas seguintes tanto na manhã, quanto a tarde são dos adolescentes com mais idade. Os relatos de experiência e dados apresentados nessa pesquisa advêm do trabalho realizado com as turmas no ano de mil novecentos e noventa e nove.

A estrutura de cada aula muda conforme a necessidade de desenvolvimento de cada grupo. A partir da observação do professor-orientador pode-se explorar mais ou menos determinados conceitos. Em comum, existe ao final da aula a avaliação, um debate, onde são expostos, pelo grupo, os conceitos trabalhados. Esses conceitos são metaforicamente colocados no baú. As experiências vivenciadas servem para posterior utilização em novas etapas do trabalho.

⁴ SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. Trad. Ingrid Dormien Koudela. Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo, Perspectiva, 1987. p.4.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid. p. 5.

⁷ RYNGAERT, Jean-Pierre. O Jogo Dramático no meio Escolar. Coimbra, Centelha, 1981. p.34

4.1 Flexibilizando as atitudes

A rotatividade de alunos é uma característica do Programa Núcleo de Arte. Ao mesmo tempo em que é necessário reelaborar cada encontro quando há a entrada de um novo aluno, os antigos alunos, na prática, flexibilizam suas atitudes. Por vezes repetem jogos para que os mais recentes adquiram conceitos já trabalhados. “... o jogo dramático não deve nunca deixar de permitir as repetições e os regressos, pode mesmo adaptar, durante um tempo limitado, uma estrutura francamente repetitiva. A maioria das crianças com quem temos trabalhado aceitam de bom grado retomar e recomeçar; depois reclamam esta possibilidade que se transforma numa necessidade”.⁸

4.2 ‘Fazer teatro’

De acordo com um levantamento realizado durante uma atividade, o que leva o aluno a procurar a oficina de teatro é a vontade de ‘fazer teatro’. O ‘fazer teatro’ dentro de referências extraídas da vivência pessoal tem seu formato principalmente na idéia de que teatro é uma imitação do que se faz nas novelas de televisão, ou ainda, para se fazer teatro só é necessário decorar o texto. Através dos jogos esta idéia vai paulatinamente se transformando ficando o jogar como expressão do ‘fazer teatro’.

5. Jogo dramático e criatividade

O jogo dramático permite um fazer material na realidade teatral. É possível perceber a união de diversas habilidades em um fazer criativo. Tendo como característica a efemeridade, ao ser apresentado, o produto criativo formado nas oficinas de teatro que desenvolvem tal linguagem artística através de jogos dramáticos, ao mesmo tempo vai tornando-se passado e lembrança, e também, farto material para o desenvolvimento de outras habilidades como a memória afetiva.

No campo dos estudos sobre criatividade, a prática de jogos dramáticos abarca “as habilidades cognitivas necessárias para se pensar de uma forma original categorizadas por Necka (1986)”⁹, pois desenvolve coletivamente “as seguintes categorias: habilidades associativas (conectar idéias remota), habilidades analógicas (uso de analogias para comparar, elaborar e mesmo transformar informações); habilidades metafóricas, que consistem em se referir a um objeto em termos de outros, implicando em mudar mentalmente um objeto em outro completamente diferente, fazendo surgir novas formas de representação mental, e as habilidades abstratas, que dizem respeito ao nível de eficiência em isolar mentalmente um ou mais elementos de um todo”.¹⁰

⁸ RYNGAERT, Jean-Pierre. O Jogo dramático no meio escolar. Coimbra, Centelha, 1981.

⁹ ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis, Vozes, 1990.

¹⁰ *Ibid.*

6. - A Formação do Produto Criativo

A formação de um produto criativo trás, para os seus realizadores, através das atividades relacionados com os jogos dramáticos, reforço e desenvolvimento de características e habilidades que cultivadas, como foram, aumentam o potencial criador. De Masi(1999), destaca, entre outras características o espírito de iniciativa, confiança recíproca, vontade firme e flexibilidade. Alencar (1990) complementa e inclui a autonomia (independência); a flexibilidade pessoal e abertura à experiência, características que julga fundamentais, pois “facilitam ao indivíduo reformular julgamentos ou idéias previamente formados a respeito de algo. Estas estão diretamente ligadas ao interesse de experimentar e tentar novos métodos, novas soluções e respostas para os problemas e questões existentes”¹¹. Desenvolve autoconfiança, iniciativa e persistência; sensibilidade, espontaneidade e intuição; bagagem de conhecimentos. Na presente pesquisa, a bagagem de conhecimentos deu-se no próprio desenvolvimento das atividades, pois caracteriza a metodologia do jogo e da experimentação que “os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebe-las.”¹²

7. O Produto Criativo: ‘Os Cariocas’

‘Os Cariocas’ surgiu de uma proposta de improvisação planejada em que o foco eram objetos. Variados objetos sem nenhuma relação. Uma bola, um chapéu, um fantoche, um cabide, uma pedra de isopor, uma pena azul, um cubo de isopor, uma cadeira, um cabo de vassoura, uma máscara, uma cabaça grande, uma roda de isopor e uma lata de tinta.

A atividade foi proposta para as turmas três e quatro da oficina de teatro do Núcleo de Arte Charles Dickens. Todos os alunos participaram de todas as etapas da atividade.

A seguir descreveremos a atividade que resultou a criação de ‘Os Cariocas’.

7.1 Brincando com objetos

Vários objetos são colocados na sala de trabalho. Cada aluno escolhe dois objetos. Um objeto pode servir para mais de um aluno, mas nenhum aluno pode trabalhar com dois objetos iguais. A instrução dada é a seguinte: escolha dois objetos, vá ao palco e busque relacionar-se com eles. Pode-se usá-lo na sua função real ou criar novas significações para a sua utilização.

Cada aluno vai ao palco sozinho, enquanto os demais servem de platéia. O aluno fica no palco o tempo que achar necessário para satisfazer sua necessidade de

¹¹ Ibid.

¹² SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. Trad. Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Ainos. São Paulo, Perspectiva, 1987.

relação e integração com os objetos. Após finalizar o exercício, com o aluno ainda no palco, começa a avaliação.

A proposta é ressaltar quais as imagens, momentos e movimentos que despertaram maior interesse do público. A platéia, ao opinar já vai nomeando os momentos. Após a manifestação da platéia a mesma questão é colocada para o aluno que realizou o exercício. Somam-se as duas opiniões. O professor, no final, também escolhe os momentos que mais o agradaram. Geralmente as imagens, momentos e movimentos escolhidos são consensuais. Tendo esse material de trabalho definido, é dada a segunda instrução: Elaborar um roteiro, organizando uma seqüência nas ações realizadas.

Após todos terminarem a elaboração do roteiro, reapresentam o trabalho na sua nova versão. Vem a terceira fase. A instrução é a seguinte: inclua os elementos 'onde', 'quem' e 'o quê'.

7.2 Elaborando a cena

Ao incluir tais elementos, a improvisação vira uma cena. Passa a ter um local, um personagem e um conflito, enfim uma história que pode utilizar ou não o texto verbal.

Começa o processo do ensaio. Definido o roteiro básico, novos elementos e situações são incorporados, a partir de novas improvisações. Mesmo com uma definição, a priori, do que irá acontecer, as novas improvisações alimentam o roteiro. Pode até modificá-lo, caso as descobertas surgidas contemplem mais aos objetivos da cena. Esta maneira de trabalhar os jogos dramáticos permite continuamente a inclusão de novos elementos e situações à cena. A própria cena é elaborada com a possibilidade de ser recriada e modificada.

Muda-se o conceito de ensaio. Deixa de ser a repetição de um produto acabado, que necessita ser apreendido tal qual o estabelecido. Ensaio, nessa proposta de trabalho, tem o sentido de buscar novas possibilidades para o produto criativo coletivo, pois sempre é possível recriá-lo e modificá-lo, desde que se tenha como finalidade o aumento da comunicação criativa.

7.3 Definindo o formato do produto criativo

O objetivo inicial era o desenvolvimento de uma relação com um objeto em cena. O envolvimento ultrapassou o esperado e exigiu um aprimoramento. Impôs-se a necessidade de um maior número de ensaios. Foi definido que o trabalho sairia da sala de aula para uma apresentação para o público. Alguns alunos resolveram não participar da apresentação fora da sala de aula.

Resolveram apresentar suas cenas os alunos Bruno Vinícius, Vinícius Wanderley e Marcos Felipe da turma três. Participou ainda Mariana Borret, incluída na cena de Marcos Felipe durante um ensaio. Da turma quatro participaram Kelly Afonso, Igor Siqueira e Wilton Bernardes.

'Os Cariocas' uniu alunos da turma três com alunos da turma quatro da oficina de teatro do Núcleo de Arte Charles Dickens.

Definido o elenco, partiu-se para elaboração do roteiro, agora não individual, mas unindo num mesmo trabalho as seis cenas criadas individualmente. De uma abordagem individual para uma abordagem coletiva. O trabalho deixou de ser uma performance individual para ser visto como um produto criativo coletivo.

Daí em diante foi complementar a montagem com elementos da indumentária, cenografia, sonoplastia e demais recursos necessários a formação do produto criativo.

Nessa etapa o aluno já tinha a consciência que é um criador. Seu autoconceito, sua autoconfiança, suas iniciativas já tinham sido várias vezes experimentadas. Conhece os conceitos básicos da linguagem teatral, enfim praticou o processo do jogo dramático em sua amplitude. Desenvolveu habilidades e potencialidades criativas.

Por fim, tendo como necessidade a inclusão de uma música para a abertura da cena, foi escolhida 'Cariocas' de Adriana Calcanhoto, na versão remix, que deu o título ao trabalho.

Bibliografia

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis, Vozes, 1990.

ARAÚJO, Hilton Carlos de. Educação através do Teatro. Rio de Janeiro, Editex, 1974.

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo, Perspectiva, 1994.

BORNHEIM, Gerd A. , O Sentido e a Máscara. São Paulo, Perspectiva, 1992.

BROOK, Peter. A Porta Aberta. Rio de Janeiro, C. Brasileira, 1999.

CHACRA, Sandra. Natureza e Sentido da Improvisação Teatral. São Paulo, Perspectiva, 1991.

DE MASI, Domenico (org.). A Emoção e a Regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950. Trad. Elia Ferreira Fedel. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1999.

PUPO, Maria Lucia de S. B. Práticas Dramáticas na Instituição Escolar. São Paulo, 1991,

(mimeografado)

REVERBEL, Olga. Jogos Teatrais na Escola : atividades globais de expressão. São Paulo, Scipione, 1989.

RYNGAERT, Jean-Pierre. O Jogo Dramático no meio Escolar. Coimbra, Centelha, 1981.

RYNGAERT, Jean Pierre. A Capacidade de Jogo, in: Jouer, représenter. Trad.: Renan Tavares. Paris, Cedic, 1985.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Introdução à Análise do Teatro. São Paulo, M. Fontes, 1995.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Ler o Teatro Contemporâneo. São Paulo, M. Fontes, 1998.

- SCHIFF, Michel. A Inteligência Desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar. Trad. Walkiria Settineri. Porto Alegre, A. Médicas, 1993.
- SCHLEDER, Tania Stoltz. Capacidade de Criação: introdução. Petrópolis, Vozes, 1999.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Programa Núcleos de Arte. Módulo Básico – Documento Pedagógico. Rio de Janeiro, 1999 (mimeografado)
- SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. Trad. Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo, Perspectiva, 1987.

JOGOS TEATRAIS – AÇÃO EDUCACIONAL NA FAVELA DE PARAISÓPOLIS – SÃO PAULO/SP

Por Fábio Nogueira de Matos Martins

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de São Paulo

A aplicação dos jogos teatrais com um grupo de crianças e adolescentes na favela de Paraisópolis abriu uma nova perspectiva para a pesquisa no campo da criação de uma dramaturgia. A partir da resultante: prática dos jogos teatrais e discussão reflexiva sobre os temas sugeridos espontaneamente nos jogos, obtivemos um resultado específico.

Para a melhor compreensão do processo de criação e dos resultados da dramaturgia citada, será necessária a contextualização da pequena história que envolve a dinâmica do trabalho educacional na favela e conceituar o trabalho da Viola Spolin no contexto praticado.

Há dois anos e meio, através da Associação Arte Despertar venho desenvolvendo com as crianças da Comunidade de Paraisópolis, na capital de São Paulo, um processo educacional de teatro a partir do sistema de jogos teatrais da Viola Spolin. A Associação Arte Despertar juntamente com parcerias da iniciativa privada, dispôs para um grupo de educadores um espaço dirigido para educação informal através da arte. A associação conta com um grupo de profissionais e voluntários que atuam nas áreas de teatro, música, artes visuais e literatura. Na área de teatro, com encontros semanais de duas horas, direcionamos o trabalho com o objetivo de educar através do teatro improvisacional. O grupo de alunos reside na faixa etária de nove a catorze anos. Exercitamos práticas, sugeridas na bibliografia da Spolin. Elegi para o trabalho, um conjunto de jogos teatrais que serviriam para integrar o grupo e outros jogos que estruturariam uma dinâmica de criação cênica. A maioria dos jogos foi adquirida no livro *Improvisação para o Teatro*¹.

As aulas foram conduzidas no sistema que a Spolin fundamenta seu trabalho. Três eixos abalizam o sistema: foco, instrução e avaliação. O foco, como diz a autora, tem como objetivo liberar a força grupal e o gênio individual (Spolin, 1979). O foco, elemento fundamental do sistema, propicia ao jogador a canalização de toda sua energia dentro do problema de atuação apresentado. Quando se aplica o jogo teatral, os jogadores estarão à mercê de um problema a ser resolvido. O envolvimento com outros jogadores e com a “bola” do jogo determina um foco para

¹ O livro *Improvisação para o Teatro* da Viola Spolin foi a base do processo, mas utilizei jogos do livro *O Jogo Teatral no Livro do Diretor* entre alguns outros de autores como Augusto Boal e Stanislavsky, mas que permeavam o sistema proposto por Spolin.

os participantes. Com as atenções voltadas para o foco, os participantes deixam de lado qualquer espécie de censura para poderem jogar de maneira espontânea. Exercitam livremente o problema que o jogo lhes apresenta sem perder a necessária energia que o jogo pede.

A instrução, outro eixo, é conduzida pelo instrutor-diretor. A instrução serve para que o aluno-ator mantenha o foco quando parecer que suas energias se descentralizarem do jogo. A instrução é dada durante o jogo teatral pela voz do diretor, que tem o cuidado para não distrair o ator, pelo contrário, chama-o para uma imersão completa no jogo. A instrução deve ser objetiva e direta, evitando uma possível censura pelo o que é produzido em cena.

A avaliação é feita, após cada aluno ter resolvido seu problema de atuação. Participam do processo de avaliação, alunos e professor, de forma objetiva, direcionado a atuação dos jogadores, com um vocabulário apropriado, tentando evitar os julgamentos de "bom/mau; certo/errado". Spolin acredita em uma confiança mútua entre instrutor e jogador, onde a avaliação não se limitará a um preconceito pessoal. Para a realização da avaliação, os jogos teatrais quase no seu todo são acompanhados por platéia, isto é, quando um ou mais jogadores estão envolvidos com o problema da atuação, os demais observadores são a platéia que opinam sobre a experiência apresentada. Platéia conceituada por Spolin como parte orgânica da experiência teatral. A platéia deverá fazer parte do processo, saber que é parte da experiência, portanto também é jogadora.

Por um longo período, exercitamos os jogos teatrais. O grupo já estava inserido no sistema proposto. Embutido a prática, com um trabalho de observação dos temas emergidos da improvisação teatral, notei uma consistência e freqüência de alguns assuntos abordados nas cenas de improvisação. Assuntos que tratavam da diferença social, insegurança em relação ao futuro, medo do domínio do tráfico de drogas, do temor diante à morte iminente, entre outras falas que circundam o meio em que os alunos vivem. Os temas surgiam de maneira camuflada ou explícita nas regras dos jogos teatrais. A estrutura dramática das regras dos jogos, definidas por Spolin como: *Onde* (Cenário), *Quem* (Personagem), e *O Que* (Ação de Cena) contribuíam a suscitar as temáticas tratadas. Os alunos quando jogavam, se encontravam em um ambiente improvisacional em que a opção imaginária dos jogadores era determinada por uma memória mental e corporal que normalmente os aproximava da história cultural dos participantes. Quando se vai para o jogo, é necessário saber onde eu estou, quem eu sou e qual a problematização que me colocará em conflito com o meu parceiro de jogo. A opção do jogador na rede imaginária: *onde, quem e o que*, é pautada pela sua história pessoal. Então, a escolha imaginária que dita o físico² e a situação do jogador, provém da ligação com sua cultura e sua inserção no ambiente social. Ao exercitar os jogos, no decorrer do curso, o grupo vai estabelecendo circuitos próximos na escolha da ambiência na improvisação. Os temas surgidos

² Spolin caracteriza o processo físico como parte integrante na experiência criativa do sistema dos jogos teatrais. O equipamento sensorial detecta o imaginário e cria uma ambientação em que o jogo teatral passa a existir. Esse processo é nomeado de fisicalização pela a autora.

espontaneamente nas improvisações garantem uma segurança para o exercício teatral e a aceitação do grupo e algumas vezes simbolicamente camuflando de maneira sutil a necessidade de uma fala angustiante com os problemas enfrentados no cotidiano que os alunos estão inseridos. Aproveitando da angústia tematizada, criei ao final de cada aula, um espaço para que os alunos falem sobre o que foi produzido nos jogos teatrais. A fala foi encaminhada em dois vértices: a avaliação proposta pela Spolin e a fala discorrida sobre um conteúdo desejante dos alunos. O eixo da avaliação proposto por Spolin é direcionado a *atuação* dos participantes no jogo, mas a fala que trato na pesquisa de campo, nasceu de uma necessidade de exposição dos alunos diante as suas angustias determinadas pelo ambiente sócio-cultural que está inserido. O espaço de fala criado foi denominado de “espaço de fomentação”. O “espaço de fomentação” garante o surgimento de relatos sobre as condições de vida dos moradores da favela quebrando a idéia de platéia que comenta o que foi produzido sugerido por Spolin. O grupo se articula em um roda onde todos podem se manifestar sobre o assunto tematizado na improvisação. Na roda não existe uma regra que determine uma ordem de manifestação. Os participantes do espaço de fomentação não são obrigados a falar, mas são “provocados” pelo professor-diretor a dizer sobre os assuntos que permearam as improvisações. Vanessa, nove anos, faz um comentário no espaço de fomentação em catorze de agosto de dois mil:

“A gente não pode andar na rua depois das dez da noite. O pessoal que comanda, diz pra ninguém sair”.

A aluna se referia ao grupo de comando do tráfico de drogas que determina o “toque de recolher”, um horário limite para as pessoas saírem as ruas com segurança. Fiz uma pergunta com a intenção de promover o assunto para obtenção de mais informações e a abertura de novas falas relacionadas ao tema. Perguntei para a Vanessa:

“Quem é o pessoal que comanda?”

E a sua irmã Valéria tomando a fala subitamente respondeu:

“Ah... É o pessoal das drogas. Né professor? Meu tio é metido com essas coisas e aqui todo mundo sabe que tem que respeitá”.

Para os moradores daquela comunidade, existe uma lei exercida por uma oralidade que somente é comum naquele ambiente. A lei é regida sem a autoridade do Estado, porém normalmente respeitada e conhecida pela comunidade. O fato de existir um comando que atua sobre a vida dos moradores, é evidenciado na fala dos alunos. Um temor sobre a morte é presente na ambiência da favela. O medo ficou claramente caracterizado no conjunto: improvisações teatrais e “espaço de fomentação”.

O material exposto oralmente serviu como ponto de partida para uma criação teatral mais sublimada, mais mediada pela linguagem. Entretanto, toda a exposição oral não nos servia de tema para futuras improvisações com situações dramáticas pré-determinadas, mas positivamente como um material de discussão e reflexão para a criação de um texto dramático. Como usar um material novo, que acreditava ser autêntico de um grupo, sem descaracterizá-lo? Escolhi um caminho que não atropelava os preceitos dos jogos teatrais da Viola Spolin, mas perdia a estrutura do teatro improvisacional, pois nascia a necessidade de tematizar pontualmente o que era dito no espaço de fomentação. O grupo almejava um resultado com proporções interventivas na comunidade. Um espetáculo teatral foi a solução e começou a ser planejado. O propósito do grupo era a construção de um espetáculo.

Tínhamos indícios para a criação de um texto, porém não queríamos reproduzir as cenas com a concretude que elas poderiam ser apresentadas. Transpor o real para o texto descaracterizaria tudo o que foi apresentado nos exercícios dos jogos teatrais com aquele grupo. O material do jogo que foi trabalhado era pulsante e as aflições ocultas. Com esse alicerce, a pretensão era a mesma para a futura platéia do espetáculo projetado. Pretendia mostrar a estrutura do jogo teatral exercitado com esse grupo, como um espetáculo. Para resolver as cenas que comporiam a peça, utilizamos a metáfora como elemento fundador de toda a linguagem que estruturaria a futura apresentação.

Na nossa estória, a imagem da Comunidade de Paraisópolis foi substituída metaforicamente por uma aldeia sem vínculo com tempo passado e futuro e ausente de qualquer localização geográfica. Uma aldeia que vivia tranqüilamente com o seu trabalho, começou a ser ameaçada por um *dragão* que ditava as leis que regiam o andamento da aldeia. Uma das regras impostas pelo *dragão* era a de não permanência nas ruas após as dez horas da noite.

A metáfora foi o recurso de alimentação do trabalho de apresentação para a comunidade de Paraisópolis. A dramaturgia metaforizada que funcionou como um recorte do trabalho de teatro desenvolvido na favela, não foi constituída como um texto que os alunos decoraram para o espetáculo. O texto ficou estruturado oralmente, na memória e na habilidade dos alunos-atores em sustentar o espetáculo dentro dos objetivos e conflitos sugeridos e ensaiados na sala de aula.

Outra vertente do trabalho educacional desenvolvido em Paraisópolis é a prática dos jogos tradicionais brasileiros³, na maioria de origem Nordestina. Os alunos do grupo de teatro, quase na sua totalidade tem os pais com origem natal nas regiões Norte e Nordeste do país, no entanto, os alunos quase na totalidade dos integrantes, nasceram em São Paulo. Qual a relação estabelecida entre o histórico genealógico dos alunos com a prática dos jogos tradicionais?

³ Vale comentar que Spolin cita Neva L. Boyd como uma grande inspiradora de seu trabalho. Spolin teve um contato direto com Boyd que escreveu *Handbook of Recreational Games. How to play more than 300 children games.* New York, Dover, 1975. Boyd desenvolvia um trabalho com jogos tradicionais que fundamentou o sistema dos jogos teatrais da Viola Spolin.

Fiz um levantamento de vários jogos tradicionais infantis de todas as regiões do país e utilizei na prática, jogos recolhidos no Norte, Nordeste e Sul do país. Para iniciar as aulas de teatro, como introdução ao jogo teatral, brincávamos com os jogos tradicionais. Na observação dessa prática percebi que o jogo que nascia do Norte era mais bem digerido para a dinâmica das aulas do que os jogos do Sul, apesar de que na maioria, os jogos de Norte a Sul são parecidos, com pequenas mudanças no modo de jogar, na musicalidade e nas diferenças das letras das estrofes cantadas. Mesmo na semelhança, a musicalidade dos jogos nortistas parecia aos alunos muito mais condizentes que a estrutura dos jogos do Sul. Para alguns o jogo parecia soar como algo conhecido quando participavam, mesmo se nunca tivessem jogado. Constatei também que a prática dos jogos não era comum entre os alunos que atendia. A força da transmissão oral dos jogos (Kischimoto, 1993) se perdia no ambiente em que meus alunos estavam inseridos. Usei dos jogos para propagar esse pedaço da cultura oral. Esse exercício do brincar também alicerçou a dramaturgia que criamos especificamente para apresentação à comunidade da favela. Personagens e estruturas do jogo tradicional ficaram presentes ao texto (oral) que criamos.

Obtivemos recortes de apresentações públicas do material produzido em sala de aula. O resultado do espetáculo ficou evidente e estampado no espírito dos alunos no que tange ao envolvimento com a apresentação para os pais, parentes e amigos da Comunidade de Paraisópolis. A matéria-prima exposta foi assinada e sublinhada por uma felicidade dos alunos em estar transmitindo toda a estrutura de trabalho desenvolvida no curso de teatro.

A tríade de fundamento do processo de criação da dramaturgia estava estabelecida na apresentação do trabalho. Os jogos tradicionais infantis, os jogos teatrais da Spolin e a criação e utilização do espaço de fomentação, foram as vigas de suporte para a criação do texto, de uma dramaturgia.

Bibliografia

KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Tradicionais Infantis: o jogo a criança e a educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

SILLS, Paul. *Story Theater Four Shows*. New York: Applause, 2000.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo J. de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. *Jogos Teatrais no Livro do Diretor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo J. de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1999.

O ATOR NARRADOR: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Por Nara Keiserman

Universidade do Rio de Janeiro

Esta comunicação trata do trabalho realizado na Pesquisa Institucional que desenvolvemos na UNIRIO, *O Ator Rapsodo: Pesquisa De Procedimentos Para Uma Linguagem Gestual*, cujo objetivo geral é a sistematização de procedimentos com foco na gestualidade de caráter narrativo, concretizados em montagens de espetáculos teatrais.

Numa primeira etapa de dois anos, a Pesquisa esteve vinculada a do Prof. Dr. Luiz Arthur Nunes, *Teatro Rapsódico: Uma Investigação de Novas Formas de Interação Entre os Discursos da Épica Teatral e da Épica Literária*, em que atuávamos nos níveis teórico e prático - em estudos e discussões sobre o modo épico e sua instalação como poética do espetáculo e como atriz nos laboratórios e montagens que são o resultado deste trabalho. A Pesquisa produziu três espetáculos baseados na obra de ficção de Nelson Rodrigues.

Doutoranda em Teatro na UNIRIO, com o Projeto *O Ator Narrador: história, caráter e função*, nosso trabalho ganhou o caráter de laboratório para a elaboração da tese, desvinculando-se naturalmente da Pesquisa do Prof. Luiz Arthur.

Este novo status trouxe modificações ao Projeto. As questões dramáticas passam a ser de nossa alçada; não mais atriz, somos responsáveis pela atualização, em montagens teatrais, dos laboratórios improvisacionais realizados.

Para a dramaturgia, os princípios já estavam estabelecidos: a manutenção da voz autoral, respeitando as imanências do narrador onipotente e onipresente da ficção literária, cuja voz é encaminhadora da ação, possuidora do poder de revelar, comentar, descrever, etc., e que dá aos personagens a oportunidade da comunicação através da função dialógica.

Quanto ao ator narrador, cabe a este a tarefa de reproduzir e/ou ilustrar, de diferentes modos, tanto o que está sendo narrado quanto os diálogos, convertendo-se em sujeito e objeto do acontecimento teatral. O ator narrador deve ter a habilidade de narrar com uma voz que desenha paisagens e com gestos capazes de reproduzir o mundo, e ainda personificar os personagens a que se refere, agindo em seu nome, na primeira pessoa. É claro que a construção deste personagem não terá o caráter que adquire no teatro ilusionista. O ator não pretende que o espectador acredite que ele seja o personagem, mesmo porque no instante seguinte não o será, mas figura o personagem, dando-lhe corpo e voz, numa atuação que prevê um tipo de visão, que apenas o autor - manipulador e conhecedor dos fatos - pode ter.

É sobre estes princípios que vai se dar a busca da gestualidade, foco principal do trabalho, o princípio e a chegada para todos os procedimentos cênicos adotados. Interessa-nos descobrir como estabelecer um corpo narrativo, para que, nas diversas instâncias significativas, se possa ter corpo e voz com funções diferenciadas. Pensar e exercer a gestualidade para, principalmente, ampliar os significados do texto. Ter o movimento como uma explicitação do pensamento do narrador sobre aquilo de que fala. A partitura gestual é sempre a deste personagem narrador, mesmo quando sua fala pertence a um personagem da história que está sendo narrada, e é dita na primeira pessoa.

A metodologia da Pesquisa se organizou em duas etapas, de laboratórios para uma pedagogia do ator, objeto principal desta comunicação, e de aplicação dos resultados em montagem teatral.

Para a primeira etapa¹, organizaram-se atividades de aquecimento corporal e vocal e prática improvisacional, com alunos que possuem um bom repertório de movimentos, adquirido principalmente nas disciplinas de Expressão Corporal². Já a experiência com textos narrativos de cunho improvisacional, que passamos a descrever, é totalmente nova para eles. Todos os atores passam por todas as experiências propostas e tantas vezes quantas forem necessárias, para que se tenha exercido uma ampla discussão sobre o tema fundamental da Pesquisa: Procedimentos Gestuais do Ator Rapsodo.

- 1) Contar uma história na 1ª pessoa de pretérito, com gestos naturais.

A história narrada pode ter sido vivenciada ou não pelo ator. Importa sua coerência e que contenha uma veracidade do tipo *isto pode ter acontecido com alguém*.

Por gestos *naturais* entendemos aqueles que acompanham *naturalmente* a fala cotidiana, como pequenos movimentos de braços, mãos, cabeça e sobranceiras. O que se observa aqui é que a atitude e o tom dado pelo ator evidenciam seu envolvimento efetivo e afetivo com o fato narrado. Uma história real pode parecer que está sendo *inventada na hora*, quando o ator perde o fluxo narrativo. É possível uma total fluência em fatos que o ator sequer programou-se para narrar. A afetividade exercida num grau menor faz com que a história, mesmo narrada na 1ª pessoa, pareça ter acontecido com outrem.

Quanto aos gestos, este cotidianismo traz uma conotação totalmente não teatral, pela falta de qualidades desejadas como medida, desenho, precisão.

- 2) Outro ator conta a mesma história na 1ª e depois na 3ª pessoa, com gestos naturais.

¹ Com a duração de três meses, em encontros diários de três horas, com quatro alunos da Escola de Teatro da UNIRIO, sendo dois bolsistas. PIBIC e IC, e dois colaboradores.

² Especialmente em Expressão Corporal III, cuja ementa prevê: *Relacionar o corpo às formas mais intensificadas de movimento, identificando-o com as composições cênicas contemporâneas*, em objetivos gerais que são: *Instrumentalizar o aluno de modo a capacitá-lo na elaboração de seqüências complexas de movimento que se realizam em nome de um personagem e cujo foco principal esteja na corporeidade e sua relação com o texto*.

A experiência proporcionada pela primeira parte do exercício vem demonstrar, claramente, o quanto o ter vivido ou não o fato narrado, não interfere na qualidade que determina a sua veracidade e o conseqüente envolvimento do espectador, em termos de atenção mobilizada.

Aqui pode se observar que a atitude narrativa, que a princípio propõe o distanciamento, pelo uso do pronome *ele*, não acarreta necessariamente um esfriamento da narração. Esta relação entre narração pretérita e emoção tem sido discutida sob os mais variados enfoques e nossa experiência não vê a possibilidade de uma lei de proporcionalidade entre os dois conceitos, considerados na sua utilização em cena.

- 3) Um ator narra uma nova história, com economia de gestos.

A primeira sensação, para o ator, é a de estar corporalmente atado. O próprio texto, mesmo para os atores com mais facilidade de invenção – e há os que são ótimos nisto de inventar histórias deslumbrantes, cheias de peripécias, com reviravoltas surpreendentes, a entrada de inúmeros personagens, finais inesperados, resultando num enorme fascínio para o ouvinte – mesmo estes, parecem perder seu fluência narrativa, porque *as mãos não acompanham o pensamento*.

A prática vai esclarecendo que é aqui que o ator começa a se aproximar de uma estética teatral que privilegia o significado do gesto e não a exuberância gestual.

- 4) Dois atores: o mesmo ator do exercício anterior repete a mesma história, com economia gestual. Outro, colocado a sua frente, faz o espelho dos seus gestos.

A primeira dificuldade é repetir a mesma história. Aqui pode entrar uma discussão sobre o teatro realista e o teatro épico. É código da encenação realista que o que se vê em cena está sendo vivido pelos personagens naquele momento, que é único, enquanto a epicidade assume o acontecimento como teatral, e portanto repetido a cada noite.

Ao ver espelhados os seus movimentos, o ator pode compreender o seu sucesso ou não na questão de economia e significação.

Para o ator que faz o espelho trata-se de transformar seu gestual próprio no do parceiro e ainda examinar a possibilidade de absorver, através da vivência gestual, o teor do texto narrado.

- 5) Dois atores: um narra com economia de gestos, outro faz os gestos estilizados do narrador.

É um exercício de dublagem, cuja matriz está no texto. Como este é improvisado, vai exigir do ator que faz os gestos um vasto repertório gestual, prontidão e perfeita sintonia com o ator que narra. A idéia de uma estilização³ géstica – que engloba gestos, movimentos, atitudes, posturas – vai determinar um afastamento do que é cotidiano e natural.

³ Tanto Meyerhold quanto Brecht falam em estilização, utilizada, evidentemente, com qualidades e propósitos diferentes, de acordo com os objetivos definidos para o Teatro que produziram. Para nós, trata-se de tornar evidente o uso da gestualidade como linguagem, o que nos aproxima da conceituação meyerholdiana.

- 6) Dois atores: o narrador conta uma nova história, acompanhada de gestos estilizados. O outro ator desenvolve a atitude de ouvinte.

Para o ator ouvinte, é necessária a compreensão da diferenciação, sempre evidenciada em atitudes, entre ouvir como ator, que conhece a história e como espectador, que não a conhece.

- 7) Mesma história, o narrador divide o foco da narração entre o ator que faz os gestos de ouvinte e a platéia.

Aqui, o ator compreende uma divisão de foco de atenção, que denominamos de *para dentro* e *para fora*. Dividir a narração desta forma exige compreensão do que está sendo narrado, para que a alternância de foco não comprometa os significados e intenções do texto.

O exercício se presta para uma discussão sobre a epicidade, que pressupõe, para que exista como narratividade, a presença concreta de um ouvinte.

- 8) Três atores: um narra uma história com gestos estilizados, outro faz o espelho dos seus gestos, outro a gestualidade de ouvinte.

Ao narrar com gestos estilizados, observa-se a grande interferência de um sobre o outro: texto e movimento. A voz do ator se modifica, os significados se ampliam.

Colocamos o ouvinte em cena para que o ator que narra o faça numa direção que aponta para dentro do palco, materializando o seu foco, dando uma direção concretizada para o seu discurso. A atitude de ouvinte pode ser desenvolvida, na gestualidade do ator que faz este papel, de diversas formas, manifestadas em atitudes que, tornadas aparentes, obrigam o ator narrador a, por sua vez, modificar sua performance, cujo significado deve ser claramente revelado.

- 9) Com a mesma história, num revezamento de funções.

Aqui se trata de cada ator permitir que a sua personalidade apareça. É enfatizada a idéia de que uma mesma história pode – e aqui, deve – ser contada com palavras, encadeamentos e mesmo ênfases diferentes. Isto vai gerar novos impulsos, evidenciados pela composição de uma nova gestualidade.

- 10) Quatro atores: igual ao anterior, acrescentando um ator que faz a ampliação dos gestos estilizados.

O objetivo aqui é detectar esvaziamentos na plasmagem dos significados possíveis do texto. O que não pode ser ampliado, em princípio, não existe. Por outro lado, a proposta obriga o ator a adotar a mais perfeita clareza em seus gestos para que, uma vez significativos, possam ser interpretados pelo outro.

- 11) Narrar uma história em conjunto.

Várias questões. A mais importante refere-se a uma atitude interior fundamental para a boa realização de qualquer experiência improvisacional.

Trata-se, basicamente, de uma atitude não impositiva. Se o ator que inicia a narração tiver toda a história pronta, vai ter dificuldade em se deixar interromper por outro que, ao narrar, dificilmente vai dar o prosseguimento que o primeiro esperava.

É preciso que cada um saiba ouvir o que está sendo dito em cena, numa atitude ativa, de modo que possa entrar no fluxo narrativo sem quebrá-lo, mas livre para mudar o seu curso sem ferir o princípio de uma lógica estabelecida.

- 12) Narrar uma história em conjunto, com funções predeterminadas: um ator narra, outro se encarrega dos diálogos, outro dos comentários.

Considerando estas três possibilidades do modo narrativo como fundamentais, os atores compreendem suas diferenças, não só enquanto discurso, mas como atitudes em cena.

- 13) Um ator narra na 1ª pessoa. Os outros atores estão em cena como *reservas*, entrando na ação para agir e dialogar, quando necessário.

Jogo extremamente ágil, exigindo dos atores prontidão, presença de espírito, atenção e interação.

- 14) Quatro atores: um narra, outro comenta, outro faz os diálogos, outro os movimentos, revezando-se nas funções.

Forma extremamente sofisticada de experimentação, em que cada ator exerce as funções de expressividade designadas pelo uso de Texto e Movimento. O resultado cênico do exercício é extremamente rico, justamente pela variedade e dinâmicas que possibilita. Só é realizável quando os alunos estão em pleno domínio dos recursos narrativos.

- 15) Um dos atores lê um texto, enquanto os outros atores gestualizam o que ouvem.

Esta gestualidade será a vivificação de uma interpretação que o ator faz do texto. Terá um caráter pessoal, por ser a exteriorização espontânea da primeira impressão provocada pelo texto, sem tempo, entre audição e gestos, para reflexões. Esta experiência pode oferecer um bom material a ser trabalhado em cena.

Passamos à etapa seguinte⁴, de a investigação do uso da linguagem gestual para a concretização de uma escritura cênica narrativa na montagem de um espetáculo teatral.

Na busca de material de ficção literária para a encenação, optamos por aquele que é conhecido por seu talento de inventar e contar histórias, reconhecido pelos méritos da sua literatura exercida em diferentes modos – Oscar Wilde. À medida em que se realizavam as leituras dos textos de e sobre Wilde,⁵ alguns critérios foram se estabelecendo: não interessava o *escândalo*, a homossexualidade, mas sim o escritor, o esteta, o pensador. Foi este o princípio que orientou a seleção dos textos. Tendo como base *In Memoriam*, de André Gide, optamos por aqueles que oferecem a dimensão do pensamento estético e humano de Wilde: o poema em prosa *A Casa do Juízo*, o conto *O Príncipe Feliz*, excertos de *De Profundis*, um trecho da *Balada do*

⁴ Durante os três meses seguintes, três vezes por semana e por mais dois meses, diariamente, em encontros de cerca de três horas de duração.

⁵ Esta foi uma etapa anterior da Pesquisa, com duração de três meses, num encontro semanal de três horas.

Cárcere de Reading e o final de *Encontro em Paris*. A este texto chamamos de *Baladas de Oscar Wilde*.⁶

São vários personagens, mas aos atores não compete que atuem *como se fossem* Oscar Wilde ou André Gide, seu interlocutor. Suas figuras, assim como a de outros personagens, são evocadas, sugeridas, pelo texto pronunciado na primeira e/ou terceira pessoa e pelos gestos que traduzem o modo como o narrador as vê naquele momento preciso da ação.

Neste processo de encenação, em que passamos a atuar como diretora, assumimos as tarefas de: dividir o texto, definindo para cada ator sua função como narrador e/ou personagem; desenhar uma espacialização que configure uma relação entre os personagens e a circunstância da cena; sugerir a linguagem de movimento a ser experimentada; indicar as imagens a serem figuradas através do movimento; ajudar os atores a tornarem claras, através dos seus movimentos, as imagens consideradas adequadas.

Esta adequação se faz norteada por objetivos sempre referentes ao espectador: de permitir uma percepção da cena em que possa ouvir um ator ao mesmo tempo em que focaliza um outro, e as duas manifestações estabeleçam algum tipo de significado; de despertar um olhar afetuoso em relação a Wilde, a ponto de se sentir comovido quando percebe que sua figura não vai mais aparecer; de possibilitar um pensamento inteligente sobre o que está sendo dito – porque, de Oscar Wilde, nos interessa o pensamento estético e filosófico.

Se fomos felizes no total cumprimento de nossos objetivos não é o mais importante. Fomos muito felizes enquanto corríamos, quase literalmente, atrás de nossos objetivos.

Bibliografia⁷

BENJAMIN, Walter. *O Narrador*. In *Textos Escolhidos*, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BRECHT, Bertolt. *Escritos Sobre o Teatro, Vol. I, II e III*, Buenos Aires: Nueva Vision, 1970.

NUNES, Luiz Arthur. "O Ator Rapsodo". Tese apresentada no Concurso para Professor Titular. UFRJ, 1994.

ROSENFELD, Anatol. *O Teatro Épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

⁶ O texto de *Baladas* está dividido em quatro cenas, definidas como *o êxito; o encontro em Argel*, pouco antes de Wilde ir para a prisão; *o encontro em Berneval*, logo após a saída de Wilde da prisão; e *o último encontro em Paris*, dois anos antes da sua morte.

⁷ Estão aqui indicados os autores cujas idéias, de alguma maneira, estão contidas na comunicação. Não se trata, evidentemente, sequer da bibliografia básica da Pesquisa a que esta comunicação se refere.

O ASPECTO DA CORPOREIDADE NO CANTO CORAL

Por Beatriz Pippi Quintanilha

Universidade Federal de Santa Maria

O presente texto refere-se a um experimento em que técnicas de preparação corporal utilizada no Curso de Teatro são transpostas para um grupo de canto coral. Surgiu de um convite da regente do Coral de Câmara do Departamento de Música da UFSM, que estava preparando o grupo para o seu recital de formatura no Mestrado em Regência, na UFBA. A professora sentia dificuldades relacionadas a performance corporal do grupo, mas não sabia como trabalhar, uma vez que esta não é a sua especialidade. Este desafio me pareceu instigante, pois no teatro sentimos também uma necessidade de aprofundar mais as relações entre a preparação corporal e vocal dos atores. Na formação em teatro, oportunizam-se aos alunos as vivências mais modernas de desenvolvimento corporal, no entanto, a voz nem sempre acompanha este processo e muitas vezes é trabalhada em separado e posteriormente, o que dificulta uma maior inter-relação. No caso dos alunos do Curso de Música acontece exatamente o contrário, pois pude constatar que, em sua formação acadêmica, o corpo fica quase que completamente esquecido.

A minha experiência de vários anos no magistério superior, no Curso de Teatro da Universidade Federal de Santa Maria, aponta alguns caminhos obrigatórios para a formação do aluno/ator, que consistem em proporcionar-lhes um maior conhecimento do corpo, o desenvolvimento da autopercepção e, principalmente, o conforto corporal. Estes pressupostos são fundamentais e servem como base para as demais técnicas corporais e acreditado, podem também ser válidas para os alunos de canto. Para Gerda Alexander¹, uma organização corporal, que implica uma harmonização das tensões corporais, deveria constituir norma para qualquer interpretação artística. Segundo ela, na arte musical, o tônus é muito importante, e se um músico não consegue adaptar-se ao tônus de Mozart, Wagner ou Brahms, sentindo-o em seu próprio corpo, não poderá interpretar sua música.

O início do trabalho consistiu em observar o coral nos ensaios, pois precisava conhecer um pouco mais o grupo e o repertório musical. Este foi um presente que dei a mim mesma, pois as músicas escolhidas e as vozes eram maravilhosas, no entanto os corpos não correspondiam a este belo espetáculo.

Comecei a observá-los e pude detectar tensões nas diferentes partes do corpo destes cantores, como no rosto. Em alguns, havia vincos profundos em meio às

¹ Gerda Alexander é a criadora da Técnica da Eutonia, que significa do grego "eu" = bom, justo, harmonioso e "tônus" = tensão. Foi criada em 1957 para expressar a idéia de uma tonicidade harmoniosamente equilibrada, em adaptação constante e ajustada ao estado ou atividade do momento.

sobrancelhas e na testa, esforço demasiado no pescoço; em outros, tensões nos ombros, nos braços e nas mãos. Os cantores ficavam com braços cruzados, com as mãos apertadas, ou escondidas nos bolsos ou atrás do corpo. Com relação a outras partes, o quadril, por exemplo, quase sempre estava solto, “despencado”. As pernas, em conseqüência, ficavam muito abertas, ou em desalinho, além de mudanças de apoios freqüentes, tensões visíveis nas articulações, em especial nos joelhos, apresentando visível desconforto corporal. Chamou-me a atenção a falta de contato entre os integrantes do grupo, pois eles pareciam ignorar a presença uns dos outros, mesmo dos que estavam lado a lado e que faziam parte do mesmo naipe musical. O olhar, às vezes, ficava ausente, inquieto, ou ainda voltado para o chão. Faltava uma presença física, uma organicidade traduzida como um corpo vivo, presente, no qual o pensamento estivesse junto, ambos integrados.

O principal era definir objetivos e traçar os caminhos para alcançá-los. O tempo disponível para o trabalho era pequeno, apenas uma hora por semana, por mais ou menos dois meses e meio.

As dúvidas eram as seguintes: como desenvolver uma maior consciência corporal em um tempo tão pequeno? O que era realmente essencial para este grupo? Os objetivos principais pareciam ser, primeiramente, promover um maior conforto corporal, flexibilidade, leveza, atenção, concentração e uma maior prontidão no sentido de disposição e disponibilidade para o trabalho que estavam realizando. Em seguida, precisei traçar um plano de trabalho compatível com o tempo de que dispúnhamos. Nos primeiros encontros, fui advertida de que três integrantes do grupo tinham passado por cirurgias, dois de coluna vertebral (hérnia de disco) e, um de coração, e conseqüentemente, não podiam se cansar, nem realizar esforços ou movimentos bruscos.

Comecei com exercícios leves de relaxamento para organizar as tensões corporais. O trabalho foi bem aceito pelo grupo, embora, na maioria das vezes, não viessem preparados com roupas adequadas, cobertas, etc. Para alcançar este relaxamento, propunha muito espreguiçamento, bocejos, estimulação tátil da superfície do corpo, o que, além de possibilitar uma maior percepção do volume e forma corporal, ajudava neste propósito. Utilizei também materiais auxiliares como panos, bolinhas, bambus, para levar a uma maior percepção das partes do corpo e das áreas tencionadas.

Após algumas sessões de relaxamento, introduzi exercícios para abrir os espaços nas articulações, com auxílio das posições de controle² e alguns exercícios propostos pela anti-ginástica.³ Quando o grupo mostrou-se mais confiante, iniciei com jogos teatrais de Viola Spolin⁴. Nestes trabalhávamos a partir de focos,

² As posições de controle são exercícios criados por Gerda Alexander que permitem ver se os nossos músculos têm elasticidade e comprimento normais, condição primordial para um ótimo movimento das articulações assim como para a postura e os movimentos funcionais.

³ A anti-ginástica é um método francês que consiste numa série de movimentos que preliminarmente são chamados de alongamento. Visam igualmente maior consciência e conforto corporal.

⁴ Viola Spolin sistematizou uma série de jogos teatrais para levar a um domínio da linguagem teatral, inspirada no método de atuação proposto por Constantin Stanislavsky.

buscando a integração do grupo, a descontração, melhorar a concentração e a atenção, a percepção do espaço pessoal e do trabalho. Utilizamos também caminhadas com deslocamento, variação de velocidades, de direções, de níveis espaciais, entre outros.

O próximo passo foi possibilitar vivências no sentido de desenvolver e estreitar a escuta e o contato consigo mesmo, com o ambiente e com os demais pela técnica do contato consciente da eutonía, que significa uma expansão da escuta pessoal e uma ampliação dessa consciência além da superfície do corpo. "Através do contato incluímos em nossa consciência um campo magnético perceptível e eletricamente mensurável do espaço que nos rodeia". (Gerda Alexander, 1991).

Trabalhamos também a utilização consciente do reflexo postural. Nesta parte, a percepção da estrutura óssea foi reforçada. As atividades tinham como objetivo proporcionar aos integrantes do grupo a sensação de um corpo vivo, estruturado, atento e orgânico. Juntamente com as experiências de percepção corporal, fui integrando a escuta dos sons pessoais, dos colegas, do ambiente e a emissão da voz.

Começamos a utilizar os conceitos comuns ao teatro, chamando de COTIDIANO o corpo no dia-a-dia, solto e despreocupado, e EXTRACOTIDIANO o corpo do indivíduo que está organizado, pleno e atento naquilo que faz. Aos poucos estes termos foram ficando familiares para o grupo.

Logo os alunos do coral entenderam que o corpo no palco deve ter uma atitude diferenciada e que os movimentos mais sutis, como um piscar de olhos, um estalar de dedos, são percebidos pelo público e definem significados.

Com o passar do tempo, já era possível perceber-se uma maior comunhão entre o grupo. As vozes, que no início pareciam estar sós, agora se integravam, assim como a postura e os movimentos corporais. Percebia-se uma maior desenvoltura, atenção e harmonia entre eles.

A regente quis inovar, retirando-os da posição usual de coro, e para isso, foi criando algumas variações nos agrupamentos, como também introduzindo movimentos, com ou sem deslocamento, enquanto cantavam. Minha participação neste momento foi apenas de organizar aquilo que ela propunha, pois, com sua experiência e conhecimento, ela sabia aonde queria chegar, movimentando-os, sem que isso interferisse nas vozes e no desempenho musical.

Os resultados desta experiência multidisciplinar apareceram nas diversas apresentações do grupo, primeiramente em Santa Maria, depois em Salvador, em Feira de Santana, em Aracaju e Maceió. Nestas últimas o grupo participou de Festivais de Coros. Em todos os lugares por onde se apresentaram, foram elogiados pela performance corporal, e pela bela presença no palco. Referiam-se, principalmente, à leveza de movimentos quando se deslocavam no palco e à postura do corpo.

Eu, que acompanhei o grupo durante as apresentações pensando em aprender novas possibilidades de trabalho, o fiz pela via negativa, ou seja, o que não fazer, pois os corais eram muito carentes de técnicas no que se referia aos aspectos coreográficos e corporais. Havia algumas tentativas, por exemplo, de coreografias, mas, na maioria das vezes, não funcionavam, pois apareciam movimentos gratuitos e

sem uma relação com o que estavam propondo em termos musicais. No entanto, nos diferentes lugares onde estive, chamou-me a atenção o fato de que alguns regentes, talvez por dominarem tão profundamente o ritmo em si próprios, apresentavam um corpo vivo e integrado enquanto regiam, embora, na maioria das vezes, não conseguissem este mesmo desempenho por parte dos seus grupos.

Para finalizar, entendo que, para desenvolver os aspectos expressivos tanto vocais quanto corporais dos alunos, necessitamos de uma pedagogia própria e este experimento é apenas o início de inúmeras possibilidades para este fim.

Penso que o artista necessita estar inteiro, integrado nos aspectos físicos e mentais, para expressar sua arte em toda sua amplitude, desde o âmago do seu ser. Quando estes momentos de encontro acontecem, a comunicação artística se torna plena e inesquecível.

Bibliografia

- ALEXANDER, G. *Eutonia: Um Caminho Para a Percepção Corporal*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- BERTHERAT, Thérèse. *O corpo tem suas razões: Antiginástica e consciência de si*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *As estações do corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- DAMASIO, A. *O Erro de Descartes*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- _____. *O mistério da consciência*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- GAIZA, V.H. *Conversas com Gerda Alexander: vida e pensamento da criadora da Eutonia*. São Paulo: Summus, 1997.
- KNÉBEL, Maria. *El Último Stanislavski*. Madrid: Fundamentos, 1996.
- KOUDELA, Ingrid. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- _____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- _____. (org). *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- STANISLAVSKI, C. *El trabajo Del actor sobre si mismo. El trabajo sobre si mismo en el proceso de la encarnación*. Buenos Aires: Quetzal, 1983.
- TOUSTONOGOV, G. *La Profesión de Director de Escena*. La Habana: Arte y Literatura, 1980.
- VISHNIVETZ, Berta. *Eutonia - Educación del cuerpo hacia el ser*. Buenos Aires: Paidós, 1994.

O ENSINO DE TEATRO EM SÃO LUÍS SITUAÇÃO, CONEXÕES, POSSIBILIDADES

Por Arão Paranaguá de Santana

Universidade Federal do Maranhão

A presença do teatro no processo de escolarização da maioria das nações é um fenômeno característico do séc. XX, vindo sugerir à pesquisa muitas possibilidades exploratórias no âmbito da estética, da antropologia, da educação, entre outras áreas do conhecimento, e chegando mesmo a ultrapassar, em alguns casos, as barreiras das chamadas ciências humanas. Hoje, além de escolas, conservatórios, universidades, centros de pesquisa e demais instituições ligadas ao ensino formal, há cursos de iniciação em associações comunitárias, centros culturais, agências profissionais, circos-escola, ONGS etc.

Por inserir-se num cenário de amplo espectro, o estudo do tema *ensino de teatro* exige a compreensão de questões relativas ao campo social — mesmo que se dê ênfase apenas em visões parciais do problema —, em articulação com variáveis de natureza pedagógica, como a formação dos docentes, as práticas inerentes ao ato de ensinar e os procedimentos relativos à facilitação do aprendizado.

O desafio de compreender as alternativas emergentes num país como o Brasil, de vasta dimensão continental e múltiplas culturas, diz respeito à análise das situações regionais, tornando-se necessário inventariá-las com rigor, organização conceitual e concisão. A presente pesquisa insere-se nesse tipo de abordagem, buscando analisar o estado do ensino de teatro que se processa na cidade de São Luís, com vistas ao diálogo com outras realidades e à elaboração de propostas que contribuam para elevar a qualidade do ensino-aprendizado, no âmbito formal, não-formal e informal.

O sentido da pesquisa

Os historiadores afirmam que o apogeu do teatro maranhense deu-se na década de 70, quando os grupos locais conseguiram uma projeção razoável, inclusive em outros centros, ao passo que, nos anos seguintes, o movimento arrefeceu. Entretanto, devido a uma gama de fatores, o ensino do teatro floresceu progressivamente ao longo dos últimos dez anos. Em face dessas circunstâncias, torna-se urgente o mapeamento dos casos existentes, antes que isso se torne impossível, inclusive porque ainda não se conta com o registro histórico sistematizado.

Além da catalogação das instituições, dos profissionais e dos procedimentos metodológicos que configuram o ensino do teatro em São Luís, a investigação em curso se pauta na etnometodologia e noutras possibilidades da pesquisa qualitativa (cf. COULONN, 1995), e conta com a colaboração de pesquisadores de outras regiões,

além de um grupo de alunos e professores de artes cênicas da UFMA. A partir da sistematização dessas informações, pretende-se construir um projeto estético-pedagógico para o ensino do teatro que contemple possibilidades de melhoria das práticas desenvolvidas em escolas e instituições ligadas à ação cultural ludovicense, mas que poderão ser alvo da reflexão de pessoas em outros lugares.

À guisa de esclarecimento, vale ressaltar que a ótica através da qual a pesquisa foi concebida vincula-se à questão da preparação de professores e ao seu desenvolvimento profissional — em continuidade a um trabalho anterior, centrado na formação inicial em cursos de licenciatura em artes cênicas (SANTANA, 2000) —, priorizando-se as seguintes finalidades: catalogar e analisar as experiências existentes nos anos 90; dialogar com especialistas locais e de outras regiões; sistematizar propostas teórico-metodológicas; disponibilizar os conteúdos na rede Internet.¹

Na busca do inventário

Nos itinerários convencionais de uma cidade torna-se impossível conhecer seus limites, pois são inúmeras as personagens que a atravessam em múltiplas direções, instalando nos cruzamentos as crenças, saberes, atitudes, gostos, heranças e artefatos que compõem a construção histórica, inscrevendo-se aí, também, as conjunturas sociais, políticas e culturais do contexto em que está inserida. Para compreendê-la em sua plenitude, o ideal seria a busca de conexões, sem que se objetive apenas a um *texto desvelador*, que vá de um começo a um fim, em capítulos, tal como sugere CANCLINI (1998, p. 20): “talvez se possa usar este texto como uma cidade, na qual se entra pelo caminho do culto, do popular ou do massivo. Dentro, tudo se mistura, cada capítulo remete aos outros, e então já não importa saber por qual acesso se entrou.”

Situada num Estado que se destaca pela diversidade das manifestações culturais — danças dramáticas, autos populares, música, festejos, artesanato, culinária etc. — e que valoriza as formas artísticas produzidas por seu povo, São Luís, hoje, enfrenta os dilemas comuns às cidades brasileiras, sejam eles advindos da nova configuração econômica mundial, das políticas do poder público nacional ou do processo interno de desenvolvimento.

No quadrante das artes cênicas, seu perfil assemelha-se ao da maioria dos centros urbanos das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, com raras oportunidades de formação profissional, incentivo à produção insuficiente, apresentação de espetáculos restrita a poucas sessões, espaços públicos limitados, embora ocorra, paradoxalmente, em segmentos consideráveis da população, uma busca constante pela participação em atividades cênicas, montagem de peças, aprendizado da linguagem, aperfeiçoamento, dentre outros aspectos de um quadro cuja leitura apresenta muitas complexidades. Tendo em vista a compreensão desses

¹ No projeto original constavam propósitos e estratégias mais detalhadas, mas, devido a questões financeiras e de pessoal, optou-se pelo redimensionamento do trabalho.

aspectos, destacam-se algumas categorias consideradas essenciais ao âmbito desta pesquisa, descritas a seguir.

O contexto histórico

A história do teatro maranhense ainda não conta uma obra referencial que analise de forma concisa os acontecimentos em relação à linha do tempo. O que se pode encontrar são documentos e publicações sobre temas específicos ou mesmo tangenciais ao assunto.² Contudo, sabe-se que a preocupação com o ensino do teatro nas escolas restringia-se, até um passado bem recente, ao exercício da oratória, à comemoração de efemérides ou à representação de *peças leves*, árias e recitais de poesia — marcas da tradição colonial.

A mudança que se verificou no âmbito do ensino das artes, seja no Maranhão como no restante do país, aconteceu devido a vários fatores, dentre eles “o reconhecimento crescente da importância do teatro na aprendizagem, assim como o movimento de educadores que contribuíram para sua inserção na educação básica” (PEREGRINO & SANTANA, 2001, p. 97). Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1960, que instituiu as práticas artísticas como forma de enriquecimento curricular, e a Lei 5692/71, que tornou obrigatório o ensino da educação artística, as artes cênicas ganharam espaço de atuação nas escolas, nas universidades e dinamizaram os centros culturais.

Na perspectiva local, há uma feliz coincidência de fatos, ocorridos com uma certa simultaneidade, que colaboraram efetivamente para a transformação do ensino de teatro que se tinha em algo mais contemporâneo, a saber: i) o apogeu do moderno teatro maranhense, entre fins dos sessentas e início dos oitentas, que instaurou a necessidade da formação de atores; ii) a implementação do ensino da arte na UFMA em 1970 e a posterior criação da habilitação Artes Cênicas, vinte anos depois; iii) a obrigatoriedade do ensino escolar no 1º e 2º graus; iv) o apoio do poder público quanto à manutenção de cursos de iniciação teatral e, de forma restrita, à produção teatral.

Em uma das frentes de trabalho desta pesquisa — a leitura de matérias sobre eventos ligados ao teatro e especialmente ao seu ensino, publicadas no jornal O Estado do Maranhão, durante toda a década de 90, com amostragem comparativa referente às décadas de 70 e 80 — evidenciou que há um crescimento progressivo

² A bibliografia resume-se principalmente nas seguintes obras: i) o livro de José Jansen sobre a história do teatro maranhense, que não se constitui numa pesquisa exaustiva, especialmente sobre o assunto teatro moderno; ii) informações incluídas em livros sobre o teatro colonial, especialmente sobre o teatro jesuítico, mas que não abordam a temática maranhense em detalhe; iii) matérias, ensaios e críticas publicadas nos jornais da cidade, por jornalistas e analistas da cultura; iv) as dissertações de mestrado de Maria José Lisboa e Tácito Borralho, que se dirigem à análise da trajetória de seus respectivos grupos teatrais; v) trabalhos finais e monografias de alunos da licenciatura em Educação Artística da UFMA; vi) programas de peças teatrais que contêm textos críticos, como “A casa de Bernarda Alba”, dirigida por Aldo Leite, “O cavaleiro do destino”, de Tácito Borralho — cujo texto alusivo à cenografia da peça foi publicado posteriormente — e a “Revista-programa” comemorativa da reabertura do Theatro Arthur Azevedo; vii) o livro de Josias Sobrinho e Tácito Borralho sobre a trajetória do grupo Laborarte; ix) as publicações de textos dramáticos de vários autores.

tanto no número de espetáculos quanto nas oportunidades de iniciação e aperfeiçoamento, na cidade de São Luís, sobretudo nos últimos dez anos.³

A contribuição da universidade

É inegável a contribuição que a UFMA tem proporcionado à área de teatro, através da criação da habilitação artes cênicas (curso de licenciatura em educação artística), da realização de atividades extensionistas e pesquisas.

Até o presente momento já foram diplomados 40 alunos, sendo que a maioria deles atua no sistema de ensino ludovicense, junto a profissionais improvisados ou em processo de formação inicial.⁴ Considerando-se que esses docentes desenvolveram métodos de trabalho com vistas ao ensino-aprendizado da linguagem dramática, através de suas próprias práticas pedagógicas, torna-se imprescindível saber como isso vem se dando, tarefa que a pesquisa já cumpriu parcialmente.

A produção da UFMA em termos de pesquisa e extensão é limitada, pois são apenas seis os professores de artes cênicas no Dept^o. de Artes e deles exige-se a dedicação ao ensino como prioridade. Apesar dessa restrição, já foram produzidas pelos docentes uma tese de doutorado e três dissertações de mestrado, estando em desenvolvimento quatro pesquisas e três projetos de extensão, atividades que envolvem a participação discente. Como o curso exige a realização de uma monografia, com defesa pública perante banca, já surgiram alguns trabalhos que contribuem com a análise e o registro do teatro maranhense. Finalmente, deve-se mencionar que há um projeto que propõe a transformação da habilitação artes cênicas em curso de licenciatura em teatro, em trâmite nos colegiados da UFMA.

O quadro da educação formal

No Maranhão, poucas são as escolas com professores devidamente preparados para o ensino das artes e as mazelas dessa área não são poucas — turmas abarrotadas de alunos, espaço inadequado para a prática cênica, tempo insuficiente para preparação e desenvolvimento das aulas, inexistência ou descontinuidade no aperfeiçoamento profissional, baixa remuneração etc.

Segundo dados da Gerência de Desenvolvimento Humano do Estado do Maranhão, as escolas do interior não contam com nenhum especialista em ensino de teatro, sendo reduzidíssimo o número de profissionais que atuam no ensino fundamental e médio da capital, embora, no último decênio, essa realidade tenha sido parcialmente alterada.⁵ Nas escolas particulares o quadro não é muito diferente.

³ A partir dos dados obtidos até agora, infere-se que foi no decorrer da década de 90 que atividades de iniciação e aperfeiçoamento teatral, como as ofertadas pelo Centro de Criatividade Odylo Costa, filho, por exemplo, tiveram maior repercussão na cidade, através de oficinas que apresentavam títulos como "sensibilização teatral", "iniciação teatral", "interpretação teatral", "teatro de bonecos".

⁴ Uma das metas da pesquisa prevê entrevista com todos os alunos diplomados em artes cênicas e mais aqueles com curso incompleto mas que atuam há mais de dois anos no sistema educacional. Quanto aos professores que não frequentaram a universidade, pretende-se ouvir os mais citados nas entrevistas.

⁵ Segundo depoimento de professores entrevistados pela equipe de pesquisa, no final dos anos 80 não passava de cinco os docentes que lidavam com o ensino do teatro nas escolas de São Luís, ao passo que

sendo que as mais ricas mantêm projetos específicos e contratam pessoal qualificado.

Como a presente pesquisa pretende abordar as várias facetas da realidade escolar do ensino de teatro em São Luís, está sendo feito levantamento para se saber onde ele ocorre com constância, em termos de educação formal e informal; qual é o perfil profissional dos docentes; quais são as condições objetivas (espaço, tempo, materiais didáticos) e as subjetivas (motivação, parceria, incentivo) para o desenvolvimento da prática do ensino de teatro; como chegam à escola e aos docentes as orientações pedagógicas emanadas pelos órgãos normativos e secretarias de educação, dentre outros aspectos.

Para os alunos do ensino médio, uma opção que se apresenta é o curso de interpretação, ofertado pelo Centro de Artes Cênicas do Maranhão. Criado em 1998, o CACEN já formou duas turmas, proporcionou a exibição de alguns espetáculos e neste ano de 2001 foi incorporado ao Estado.

A ação cultural e o ensino não-formal. Se a arte passou a freqüentar a escola, isso aconteceu como reflexo das exigências sociais que se apresentaram no decorrer do processo histórico contemporâneo, fazendo com que a própria escola passasse a desempenhar um papel preponderante junto à produção cultural comunitária, o que pode ser visto a bons olhos no contexto de uma cidade; em face disso, esta pesquisa preocupa-se com o estudo das relações entre o teatro e a ação cultural, na perspectiva dos procedimentos pedagógicos. A necessidade dessa investigação específica surgiu em decorrência da atuação dos ex-alunos artes cênicas da UFMA junto à educação informal e à produção artística.

Em São Luís, há poucos espaços oficiais de apoio ao ensino do teatro — uma fundação cultural ligada ao município e outra ao Estado, além do Theatro Arthur Azevedo e do Centro de Criatividade Odylo Costa, filho, são as únicas instituições oficiais que mantêm algum tipo de atividade regular nesse setor, ao passo que o Circo-Escola oferece iniciação na arte circense.

Contudo, espalhados nos bairros da cidade, os grupos de teatro amador desenvolvem inúmeras atividades ligadas a associações culturais, comunitárias, entidades religiosas, ONGS etc, alguns com financiamento do Programa Comunidade Solidária. Os grupos Grita e Tema são exemplos significativos de atuação junto à comunidade, ofertando cursos freqüentes, espetáculos e outras atividades. Numa outra vertente de atuação, a Rede Amiga da Criança, entidade que congrega várias instituições, oferece cursos regulares e mantêm um trabalho com jovens e adolescentes desassistidos pelos sistemas formais de educação e cultura. Registre-se, finalmente, a atuação de profissionais e empresas junto à iniciativa privada.

Ver com outros olhos...

hoje em dia estima-se que esse número gira em torno de três dezenas, considerando-se as redes pública e particular.

Para Paulo Freire, “no processo de produzir e adquirir conhecimentos, terminamos também por aprender a tomar distância dos objetos, maneira contraditória de nos aproximarmos deles. A tomada de distância dos objetos pressupõe a percepção dos mesmos em relação aos outros” (FREIRE, 1991, p. 112). Essa proposta refere-se à conscientização dos sujeitos inseridos no processo educacional — o que se dá através do aprofundamento dessa *tomada de distância* — mas, no caso do presente estudo, indicou o mote epistemológico sobre o qual assentaram-se os procedimentos da investigação em si.

A partir de um relatório contemplando a sistematização e a análise dos dados coletados em São Luís, buscar-se-á ao diálogo com especialistas em ensino de arte e teatro, da UFMA e de outras universidades brasileiras, com o fito de verificar o que há de comum nos variados casos; que tipo de entrave apresenta-se em determinadas situações e noutras não; quais as soluções encontradas em diferentes cidades; o que se pode aplicar — ou não — das múltiplas leituras acerca da realidade local; quais as contribuições que emergem na atualidade e ainda não foram efetivamente divulgadas, pelo menos no Maranhão... enfim, trata-se da tentativa de desvelar os aspectos polissêmicos da realidade do ensino do teatro no Brasil, a partir da compreensão das singularidades pontuais e localizadas.

... Para mostrar os achados

Toda pesquisa busca responder à questão que a engendrou, sobretudo às de natureza exploratória e finalidade marcadamente *aplicada*. Neste caso, espera-se que os achados apresentem-se como contribuições relevantes que, embora se constituam em reflexões inconclusas e visões parciais acerca de um universo em mutação constante, possam sugerir pistas ou mesmo fazer com que luzes inspiradoras cintilem no espaço do teatro-educação.

E como o trabalho tem um caráter pragmático em sua origem, presta-se, enquanto investigação, à reflexão sobre a própria ação da pesquisa, gerando, dessa maneira, a possibilidade de atualização constante das idéias e propostas advindas ao longo do processo de trabalho. Para concretizar essa idéia, os materiais de memória e os achados da pesquisa serão editados em um sítio virtual, a ser implantado no endereço eletrônico da UFMA <www.ufma.br> com os seguintes conteúdos: i) relatório da pesquisa de campo; ii) textos críticos dos especialistas; iii) sugestões trabalhadas pela equipe de pesquisa, dirigidas especialmente ao pessoal de teatro-educação de São Luís; iv) textos produzidos pelos alunos, no decorrer do processo de pesquisa.⁶

Acredita-se que essa maneira interativa de promover o acesso ao debate e à informação coincide com os desígnios de um tempo pós-moderno, no qual a arte não é apenas uma questão de estética, a educação transcende às barreiras do social e a cultura urbana exige a construção coletiva do porvir.

⁶ Tendo em vista o enriquecimento do site, pretende-se elaborar resenhas críticas de trabalhos recém-publicados e obras que se refiram à dimensão metodológica, multicultural e transdisciplinar do teatro-educação, tais como: BULHÕES (2001) IDEA JOURNAL (1997), JAPIASSU (2001), KOUDELA (2001), PUPPO (1997), SOMERS (1996) e VAZ (1998).

Bibliografia

- BULHÕES, Marcos A. *Encenação em jogo: espaços e fragmentos de textos como ponto de partida*. 2001. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CANCLINI, Nestor G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- COULONN, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- IDEA JOURNAL. [s/l], v.1, n.1, 1997. *Polyphonic voices, rainbow worlds: one destiny*.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2000.
- KOUDELA, Ingrid D. Transdisciplinaridade e interdisciplinaridade no ensino da arte. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 1., 2001, Salvador. *Memória ABRACE III*. Salvador, UFBA, 2001. p. 97-104.
- PEREGRINO, Yara Rosas; SANTANA, Arão P. Ensinando teatro: uma análise das propostas dos PCN. In: PENNA, Maura et al. *É este o ensino da arte que queremos?* Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária / CCHLA / PPGE, 2001, cap. 5, p. 97-112.
- PUPO, Maria Lúcia S. B. *Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação*. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTANA, Arão P. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

SOMERS, John. *Drama and theatre in education: contemporary research*. Ontário: Captus University Publications, 1996.

VAZ, Beatriz C. (Org.). *Ensino do teatro: experiências interculturais*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

O ESPAÇO COMO FUNDADOR DO JOGO TEATRAL

Por Carmela Corrêa Soares

Universidade do Rio de Janeiro

Neste estudo parto da idéia do *espaço como fundador do jogo teatral* e investigo seu significado para a prática do ensino do teatro na sala de aula. Como o espaço permite o surgimento do jogo teatral? De que maneira o trabalho com o espaço estimula a entrada do aluno no jogo? Um dos primeiros desafios impostos ao aluno durante o exercício teatral é o enfrentamento do espaço, um espaço diferente do usual, cercado deliberadamente pelo olhar de um outro, o que torna o jogo uma atividade ao mesmo tempo desafiante e ameaçadora. O aluno tem que ir à frente, agir, recriando com seu próprio corpo, sua imaginação e emoções uma nova realidade. Spolin (1982) utiliza a expressão “penetração no ambiente” para se referir a esta condição de concretude (exploração, ocupação e reinvenção) do espaço no teatro. Isto significa que somente através do envolvimento sensível do jogador no ambiente, o espaço ganha vida e o jogo teatral começa a existir.

Ao explorar objetivamente o espaço externo, mudanças e transformações se processam também no espaço subjetivo. A maneira como me coloco no espaço altera minha forma de sentir; ou a maneira como me sinto me faz ocupar determinados lugares no espaço. O trabalho com o espaço está carregado de simbolismo, nele são expressas atitudes, modos de pensar e sentir o mundo e a si mesmo.

É comum presenciar na sala de aula o que chamo de *a estética do cantinho*, quando os alunos se recolhem no canto da sala, durante uma improvisação, como se eles se escondessem em suas próprias conchas, desejando proteção e o poder de ser invisível diante de todos. Alguns alunos realizam as ações próximos à parede ou voltados para ela e se recusam a enfrentar o olhar da “platéia”; outros, ainda, recusam qualquer tipo de participação, preferindo apenas assistir aos colegas. Outro tipo de comportamento, freqüente, diante do espaço, é o daqueles que querem chamar a atenção sobre si mesmos, sem nenhum envolvimento com as regras do jogo. Cabe ao professor discernimento para contornar as duas situações e estimular nos alunos uma atitude mais aberta e autêntica com o *espaço de revelação* propiciado pelo jogo teatral. Brook (1995) nos lembra que, “o grande desafio é saber discernir, a todo momento”. Saber discernir é um exercício para a vida toda, é qualidade que se aprimora com o tempo, no dia a dia de trabalho, com a intuição e também com os erros. É importante que o lúdico e o prazer possam preceder qualquer atividade com o espaço. A ocupação do espaço pelo aluno é um trabalho progressivo e muitos precisam de tempo para enfrentá-lo. É necessário estar atento ao ritmo de cada aluno e à cada vitória conquistada. Dependendo do aluno, é preciso

esperar mais um tempo antes de propor um novo desafio. A inibição é uma mordida que sufoca, provoca sofrimento e angústia. Crianças muito tímidas são como pequenas jóias que necessitam de cuidado especial para não serem violadas em seu direito de se calarem.

Através do exercício teatral tomamos consciência, em maior ou menor grau, da relação existente entre o eu interno e o mundo que nos cerca, como nos revela um dos alunos ao avaliar o curso de teatro: "*Eu aprendi a ter mais desenvoltura, utilizar bem o espaço, ter menos vergonha, me movimentar mais, ter uma boa relação com os outros participantes.*" Percebemos através de seu depoimento que o jogo lhe proporcionou ao mesmo tempo uma maior expansão interna e uma maior penetração no espaço à sua volta.

Por ser o espaço um elemento teatral de fácil leitura, que possui um aspecto físico, é por ele que começo o trabalho em sala de aula. Nossa sala de aula é considerada *nossa área de jogo*. Iniciamos a sessão com o seu reconhecimento, sua realidade material, cadeiras, mesas, ventiladores, lata de lixo, luzes, quadro negro, seu formato, tamanho, acidentes geográficos. De que maneira meu corpo se coloca em relação a este espaço? Que cuidados devo ter ao circular por ele? Ao final da aula, os alunos desenham em uma folha em branco a maneira como perceberam a área de jogo. Por meio do desenho pretendo reforçar os pontos principais que desejo trabalhar. Tenho como objetivo estimular nos alunos uma maior consciência do espaço à sua volta. É importante enfatizar e promover, também, a leitura das mudanças espaciais que se operam no decorrer da aula e consequentemente das atmosferas. No teatro, o espaço tem substância e torna-se expressivo ao ser desenhado pelo movimento dos corpos e dos objetos.

No início do curso, ao improvisarem pequenas ações, a maior parte dos alunos não demonstra nenhuma preocupação com o espaço. A sala é utilizada sem que haja uma separação clara entre quem assiste e quem joga. Existe ainda uma pequena consciência do jogo teatral, prevalecendo a relação do aluno com o "espaço imediato"¹. Permanecemos jogando desta maneira durante algum tempo. Aos poucos começo a destacar, através do procedimento do desenho, o lugar ocupado pela "platéia" e pelo jogador na área de jogo, mesmo que estas áreas ainda se entrelacem/confundam. Procuro enfocar a noção do espaço teatral, sem fixar, de antemão, a idéia de um espaço único, onde o jogo deva ocorrer. Desta maneira estabeleço progressivamente uma das premissas básicas do jogo teatral, a relação de comunicação entre jogador e "platéia".

Citando Winnicott, Dominique Oberlé² (1989) afirma que o jogo transcorre num espaço intermediário entre o imaginário e a realidade, um lugar de

¹ "O espaço imediato é a área mais próxima a nós: a mesa onde comemos, com talheres, os pratos, a comida, o cinzeiro, etc. O espaço geral é a área na qual a mesa está localizada: a sala de jantar, o restaurante, etc.: com suas portas, janelas e outros detalhes. O espaço amplo é a área que abrange o que está fora da janela, as árvores, os pássaros no céu, etc." (Spolin, 1982:81).

² OBERLÉ, Dominique. La mise en jeu. In: *Jeu Dramatique et développement personnel*. Paris: Retz, 1989. Pp. 47-67. A tradução deste capítulo foi feita pela prof. Maria Enamar Ramos Neherer Bento, aluna da disciplina "jogos dramáticos", no ano de 2000, oferecida pelo programa de pós-graduação da Unirio

interferência, um entre dois, um contínuo entre o dentro e o fora. Isto cria por sua vez o seguinte paradoxo: jogar implica a existência de um espaço, um espaço diferente da realidade; mas é jogando apenas que este espaço se constitui. Desta maneira Oberlé (1989) esclarece que a diferenciação entre a *área de jogo* da *área de não jogo* auxilia a entrada do aluno no jogo teatral. À medida em que o aluno aprende esta diferença, a simples diversão na sala de aula ganha um novo estatuto. O jogo deixa de ser sinônimo de bagunça e brincadeira e passa a ser chamado de cena, improvisação, teatro. Neste momento o jogo é reconhecido como uma situação de comunicação teatral.

Dentre as abordagens metodológicas do ensino do teatro, utilizadas em sala de aula, gostaríamos de mencionar a importante contribuição de Viola Spolin e Jean Pierre Rynngaert. Ambos os autores destacam a delimitação da área de jogo como condição para o estabelecimento da comunicação teatral. Sendo assim, um dos elementos de objetivação do jogo teatral é exatamente essa relação entre quem faz e quem assiste. De outra maneira, podemos dizer que o teatro é uma experiência compartilhada e que a platéia desempenha uma função importante neste jogo, pois é somente diante dela que o espetáculo “nasce”, ou seja, ganha significado.

Spolin (1982) utiliza o termo “onde” para designar o trabalho com o espaço, objetivando desenvolver no aluno um maior relacionamento físico com o ambiente.³ Ao se relacionar com o ambiente, o jogo é instaurado e uma realidade cênica é criada. A utilização deste termo tem sido muito apropriada e prática na condução dos jogos em sala de aula, pois é um vocabulário preciso e de fácil entendimento por parte dos alunos. Segundo Spolin o onde “dá ao aluno o espaço do palco em sua totalidade e mostra-lhe como agir dentro desse espaço e como deixar que as pessoas, os objetos e os acontecimentos que ele encontra no palco trabalhem por ele”. A proposição “onde” estimula a criação de um *lugar de ficção* através do envolvimento sensorial (físico, orgânico) do jogador com o *espaço vazio* da sala ou mesmo pela construção de um ambiente a partir da utilização de praticáveis e outros objetos cênicos.

Rynngaert (1985) por sua vez propõe como processo de trabalho, a penetração no espaço, primeiro a partir do enquadramento de uma *área de jogo* e em seguida pela exploração de sua *realidade imediata*. Isto significa que o trabalho criativo nasce do estímulo que o próprio espaço oferece, como tamanho, volume, linhas, ângulos, luminosidade, textura, suas relações com o exterior e o interior, etc. A materialidade do espaço funciona como indutor do jogo teatral. De acordo com Rynngaert⁴ (1985) “o espaço é um elemento macio que convém às primeiras bricolagens plásticas”. Descreve da seguinte maneira uma das etapas do trabalho: “Os jogadores não combinam nada entre si, entram livremente no espaço para

³ “Todos os exercícios com o espaço (onde) são destinados a despertar os atores para as três áreas e ajudá-los a se movimentar, penetrar e trabalhar confortavelmente” (Spolin, 1982:81).

⁴ Rynngaert, Jean Pierre. O Espaço enquadrado. In: *Jouer. Représenter*. Paris: Cedic, 1985, pp. 69 – 77. As citações referentes a Jean Pierre Rynngaert dizem respeito ao texto: “O espaço enquadrado”, traduzido pelo professor Renan Tavares, responsável pela disciplina “jogos dramáticos” oferecida, no ano de 2000, pelo programa de pós – graduação da Unirio.

congelar-se e compor uma imagem, preocupando-se menos com o sentido e muito mais com a maneira pela qual se quer entrar em relação física com o espaço de jogo. (...) As imagens se complicam e se modificam à medida em que as entradas se multiplicam". (...) "O espaço é encarado enquanto tal, em sua espessura concreta". (Ryngaert, 1985:71). Na etapa seguinte, apoiado sobre as conquistas das primeiras explorações, atribui-se ao espaço um "como se", estimulando a criação e a leitura de possíveis "lugares de representação", numa espécie de ginástica interior da imaginação. Inúmeras variáveis de jogo podem surgir a partir desta primeira proposição.

Partindo da idéia de que todos os lugares podem ser explorados teatralmente, começamos a recortar o espaço da sala de aula em pequenas sub áreas. Pode-se fazer isto com um traçado de giz no chão, com a utilização de uma corda ou simplesmente pela indicação verbal de formas geométricas. Nossa tentativa é romper com o princípio da relação frontal, comuns tanto ao teatro tradicional como à relação educador-educando. Este automatismo está tão incorporado a rotina escolar que é comum, durante os jogos, os alunos tomarem o espaço em frente ao quadro negro, como o espaço da ação. Em seguida à etapa de exploração da sala de aula, partimos para a ocupação de outras áreas de jogo dentro da própria escola: o pátio, o estacionamento de carros, os corredores, os muros, os becos, etc.

Ao enquadrar o espaço lançamos um novo olhar sobre ele. Cada objeto dentro dele, cada imagem criada, cada ângulo passam a ser valorizados de uma maneira diferente. Ao voltar nossa consciência sobre o espaço, relacionamos e criamos novas formas. O espaço é um convite ao jogo, sua ocupação e exploração despertam o prazer e o sentido da descoberta.

"Os espaços institucionais onde circulamos são muitas vezes carregados de sentido pelos que neles vivem ou trabalham. É bem interessante esvaziar esse sentido e ter o prazer em todos os cruzamentos de sentido que aparecem. O jogo é um meio de "recarregar" os espaços." (Ryngaert, 1985:69)

Como procedimento didático, o *enquadramento do espaço* tem o objetivo de sensibilizar o aluno para a experiência estética. A poesia do espaço é revelada no decorrer do jogo teatral pelo exercício do olhar e do fazer artístico.

Uma outra maneira de trabalhar o espaço é com a utilização de objetos diversos, o qual denominei *objeto - brinquedo*. À semelhança do *brinquedo de construção*, o objeto é explorado nas suas diversas possibilidades, recriando formas, volumes, linhas, cores, o que estimula a entrada do aluno no jogo.

Podemos ilustrar este procedimento com exemplos retirados do trabalho com uma turma de 5º série. Antes da introdução do *objeto-brinquedo*, a turma resistiu a qualquer tentativa de jogo. A utilização de jogos teatrais tradicionais não surtiu nenhuma resposta. A dispersão e o barulho dificultavam muito a comunicação e o sentido do coletivo. De que maneira, então, motivar a turma a entrar no jogo? Por acaso introduzimos uma grande caixa de papelão durante uma das aulas, o que despertou o interesse e a curiosidade dos alunos. Diante disto passamos a utilizar a

caixa de papelão como área de jogo e introduzir todas as proposições de jogo a partir daquele espaço. Sendo assim, o mesmo jogo proposto anteriormente sem sucesso, como, por exemplo, o *jogo do espelho*, pôde ser explorado com maior atenção e foco de todos. A caixa serviu de estímulo a uma série de outros jogos e explorações. A relação espaço, objeto e brinquedo era bastante oportuna para a idade dos alunos, em torno de 9 anos. Os jogos desenvolvidos a partir daquele *espaço-caixa* eram os mesmos utilizados em outras turmas; a única diferença foi a maneira como foram conduzidos, despertando a participação e o envolvimento dos alunos nos objetivos propostos. Na escola é necessário ao professor descobrir novas estratégias que despertem nos alunos a vontade de compartilhar uma situação de aprendizagem e os conhecimentos oferecidos pela disciplina. A forma de propor um jogo é por vezes inusitada, depende da ocasião, da turma e de uma série de outras variáveis. O jogo teatral ocorre no tempo presente, é a arte do momento, e na sala de aula fazemos parte deste jogo maior acionado pelo humores, pelo clima, pela atmosfera e pelos desejos múltiplos manifestos por determinado grupo.

Em seguida à experiência da caixa, começamos a pensar na construção do espaço a partir da exploração do *objeto-brinquedo*. Colocamos à disposição dos alunos um material diverso composto por sucata encontrada num canto da escola: pedaços de cadeiras, gavetas, vasos, ferro, folhas secas, etc. Os alunos construíram pequenas esculturas e exploraram com o corpo seus diversos acidentes, reentrâncias, espaços abertos e fechados. Revisitamos os espaços construídos pelos grupos, enquadrando os diversos ângulos de visões. A este respeito Ryngaert esclarece:

“O trabalho sobre o espaço é a ocasião de educar o olhar dos jogadores como o dos espectadores. Os enquadramentos se operam a partir de espaços reais. Como e onde colocar o olhar dos outros em relação a um espaço preciso? As duas coisas estão ligadas – como me dou a ver e também como o que mostro será percebido”. (Ryngaert, 1985:69)

Numa segunda fase levamos para a sala de aula alguns dos objetos explorados anteriormente. Delimitamos com um giz uma área de jogo. Dentro desta área os alunos construíram o espaço com o objeto-brinquedo, depois exploraram o melhor ângulo de visão e colocaram no espaço o olhar do espectador. Começamos então a fazer interferências neste espaço de forma que ele pudesse ganhar vida; primeiro exploramos sua realidade concreta, depois utilizamos a instrução “onde” para a leitura e a criação de outros “espaços de representação”. As possibilidades de exploração do espaço são enormes, sua ocupação e descoberta são elementos essenciais para a criação do acontecimento teatral em sala de aula. Neste estudo foi nossa intenção refletir sobre o valor do espaço para o ensino da linguagem teatral dentro da escola.

O aprendizado do fazer teatral ocorre no nível prático através da realização de escolhas, na seleção de objetos, na percepção do ritmo, da cor e da forma; na consciência do corpo no ambiente e no seu relacionamento físico com o espaço. Através deste exercício prático o aluno desenvolve uma ação dotada de

intencionalidade, o que resulta na vivência de processos artísticos. De acordo com Peter Brook: "No teatro a questão prática é uma questão artística"; (...) a altura de uma cadeira, a textura de um figurino, o brilho da luz, a qualidade da emoção são importantes o tempo todo: a estética é a prática". (Brook, 1970:103)

Podemos concluir esta apresentação voltando nossa atenção para alguns termos, utilizados neste breve estudo relacionados ao espaço, como por exemplo: penetrar, ocupar, explorar, reinventar. Estes termos sugerem, de acordo com o mencionado anteriormente, a condição de concretude da arte teatral, sua realidade física e a materialidade/teatralidade subjacente ao jogo. Ao mesmo tempo, estes termos, também, demarcam a necessidade de afirmação do sujeito no espaço e no tempo, na relação com o ambiente e com o outro. À medida em que ocupamos um espaço exercemos nosso direito de ser no mundo. Não seria este um dos exercícios indispensáveis às crianças e aos jovens de hoje em dia? O ensino do teatro na escola, através da dinâmica efêmera do jogo teatral, tem dentre outros, o objetivo de ajudar o aluno a reconhecer sua real dimensão, sua real grandeza enquanto ser humano.

Bibliografia

BROOK, Peter. O Teatro e seu espaço. Petrópolis: Vozes, 1970.

O Ponto de mudança. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1982.

OBERLÉ, Dominique. Jeu dramatique et développement personnel. Paris: Retz, 1989.

RYNGAERT, Jean Pierre. Jouer, représenter. Paris: Cedic, 1985.

O ESPETÁCULO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Por Sergio Coelho Borges Farias¹

Universidade Federal da Bahia

Uma pesquisa foi desenvolvida no âmbito do GIPE-CIT (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade), da Universidade Federal da Bahia, tendo como objetivos caracterizar as formas de recepção/apreciação do espetáculo teatral por parte de estudantes do Ensino Médio e identificar o papel da apreciação da obra de arte na educação estética e artística, e, conseqüentemente, na formação de platéias.

O trabalho foi desenvolvido sob forma de *Pesquisa-Ação*, tendo como objetivo específico construir uma proposta metodológica para introdução da *Apreciação do Espetáculo Teatral* no âmbito do ensino de Arte, adotando como base teórica principal a *Estética da Recepção*.

Ressaltaremos, no presente texto, os dois aspectos que constituíram o núcleo básico da pesquisa: a formação de platéias com senso crítico, sem prejuízo da natureza estética da experiência de apreciação do espetáculo e a inserção dessa experiência como conteúdo do Ensino de Arte, no Currículo do Ensino Médio.

Os Fundamentos da Arte-Educação

O espectador sabe que no teatro, além da diversão, ele também encontra informações que poderão fazê-lo *crescer* culturalmente. O fascínio exercido pelo teatro contribui para que o mesmo possa ser também um instrumento eficaz de educação, sem deixar de proporcionar o *prazer estético*.

O Currículo, por sua vez, já há algum tempo deixou de ser uma área de conhecimento eminentemente técnica, na qual a preocupação central era a descrição de métodos, técnicas e procedimentos. Construiu-se uma certa *tradição crítica* do Currículo, norteadas por questões epistemológicas, sociológicas e políticas, sem que as questões referentes ao *como ensinar* deixassem de ter importância.

Com o trabalho que vamos descrever, foi desenvolvida uma proposta metodológica de *Ensino de Teatro* a partir da *Apreciação do Espetáculo*, levando-se em conta que o currículo não é um campo neutro de transmissão de conhecimentos, e que ele produz identidades individuais e sociais particulares e transmite *visões* da sociedade vinculadas a formas específicas de cultura e de organização político-social.

¹ Doutor em Teatro-Educação pela ECA-USP. Professor Titular da Faculdade de Educação da UFBA. Pesquisador do CNPQ e Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA.

A consideração de aspectos ideológicos nos trabalhos críticos de construção de currículos determina uma estreita relação entre os mesmos e a Cultura, o que nos remete a um conceito de *educação*, e em particular de *currículo*, como uma forma institucionalizada de transmitir e re-construir a cultura de uma determinada sociedade.

Paulo Freire concebe o ato pedagógico como um ato dialógico e, para ele, o ato de *conhecer* envolve *intersubjetividade* e *intercomunicação*, processos (como o processo de criação cênica) mediados pelos objetos (como, no nosso caso, o objeto *texto cênico*) a serem conhecidos.

Na perspectiva dos *Estudos Culturais*, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. Tal como a educação, as diversas outras instâncias culturais são pedagógicas, também ensinam alguma coisa, como o cinema, o museu, o teatro. Portanto, a cultura em geral, tanto quanto a educação, está constituída sobre processos de transformação da identidade e da subjetividade, e a pedagogia, por sua vez, é vista como uma *forma cultural*.

As idéias de John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read foram suporte para as experiências de Augusto Rodrigues com as *Escolinhas de Arte* do Brasil, nas quais se dava grande ênfase à *livre expressão*, influência do *Modernismo* e resposta ao excesso de rigidez que havia no ensino de arte da época.

Na década de sessenta já se questionava uma espécie de *esvaziamento de conteúdo* no ensino de arte, provocado por uma prática baseada sobretudo na valorização da *espontaneidade*, defendida pelo *Movimento Escolanovista*. Os questionamentos acabaram fazendo surgir um movimento de Arte-Educação, que firmou-se na década de setenta, tendo como uma das figuras mais ativas Ana Mae Barbosa, com sua *Metodologia Triangular*.

A fundamentação dessa proposta inclui a afirmação da arte como forma de conhecimento, não como mero recurso auxiliar de matérias de maior prestígio, e aponta para a necessidade de enfatizar a *arte* na Arte-Educação, para que ocorra a invenção, a inovação e a comunicação de idéias e tecnologias, no curso do próprio processo educativo.

A vivência da arte propicia a construção de um *outro* saber, que não é de natureza estritamente intelectual, e, para se promover uma prática de arte-educação que valorize a criatividade e que ao mesmo tempo leve ao exercício da reflexão e da crítica é preciso desenvolver experiências que estimulem a capacidade de análise e síntese. Isso pode se dar através das múltiplas abordagens metodológicas da *apreciação da obra de arte* associada a uma prática criativa conscientizada. Essa é a base da *Metodologia Triangular*, definida por Ana Mae e que propõe o exercício da *apreciação*, a abordagem da *história da criação artística* e o próprio *fazer artístico* desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais adotados pelo MEC, conhecer arte, no Ensino Médio, significa apropriar-se de saberes culturais e estéticos *inseridos* nas práticas de produção e *apreciação* artísticas, “que são fundamentais para a formação e desempenho social do cidadão”. A expectativa do MEC é a de “continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos no âmbito

da Educação Básica, com qualidade”, para favorecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, de ações, de trabalho com a arte ao longo da vida.

Ao compor a área *Linguagens e Códigos*, no Ensino Médio, a Arte é reconhecida, nos PCN, particularmente pelos aspectos *estéticos e comunicacionais*. Espera-se que, por meio de práticas sensíveis de produção e *apreciação* artísticas e de reflexões sobre as mesmas, nas aulas de Arte, os alunos possam desenvolver saberes que os levem a compreender e envolver-se com *decisões estéticas*, apropriando-se, nessa área, de saberes culturais contextualizados referentes ao conhecer e comunicar arte e seus códigos.

A disciplina *Arte* aparece, nos PCN, como *parceira* das disciplinas da área *Linguagens e Códigos* e das demais áreas de conhecimento presentes no Ensino Médio, com objetivo de *desenvolver conhecimentos estéticos e artísticos* dos alunos.

Nas escolas, entretanto, raramente o aluno é colocado em relação com obras de arte para que desenvolva sua capacidade de *apreciação* crítica e sensível. O ensino de arte é, na maioria dos casos, centrado em aulas expositivas ou na leitura de textos teóricos, chegando-se, por vezes, ao fazer artístico com características de *instrumento de liberação e socialização*. A carga horária semanal, de uma ou duas horas, e as salas repletas com até cinquenta alunos, só contribuem para reafirmar a Educação Artística nas escolas como disciplina *decorativa*, uma daquelas *que não têm nota...*

Apresenta-se, então, como necessidade, na formação de professores de Teatro, não só a discussão sobre as formas de superação dos limites institucionais para o ensino de Arte (uma idéia seria a da criação de Oficinas em horários alternativos) como também a inserção nos seus Programas de Ensino da temática da *apreciação da obra-de-arte* (no caso, o espetáculo teatral), inclusive no sentido de contribuir para firmar o teatro-educação como uma modalidade de ensino que ultrapassa as barreiras da sala-de-aula, com uma metodologia dinâmica.

Com a prática de leitura de obras produzidas por *outros* artistas, espera-se preparar o aluno para *ler* as imagens e ações que o cercam no dia a dia, pois a educação estética, parte integrante da vivência em arte, diretamente ligada à educação intelectual, deve contribuir também para o desenvolvimento do interesse cognoscitivo do aluno, de sua percepção e de sua capacidade de observação.

A Estética da Recepção

O espectador/receptor, de acordo com seu estado emocional, e com as circunstâncias históricas em que ele vive e se formou, é capaz de conferir à obra de arte um *sentido* particular no momento da apreciação, acrescentando-lhe elementos de sua própria subjetividade, trazendo-a para o seu próprio contexto histórico e existencial, mais ou menos distanciado do *sentido original* proposto pelo autor.

A *concretização*, que caracteriza essa atividade do espectador/receptor, durante a apreciação da obra-de-arte, depende do código introjetado pelo mesmo, sendo, pois, uma *categoria semiótica* e estando sujeita a mudanças, por variar entre épocas, classes, situações diferentes [Ver Zilberman, 1989, p.23].

Isso não significa, no entanto, que a obra-de-arte não tenha uma autonomia de sentido. O sentido original encontra-se na obra-de-arte, em sua estrutura básica e imutável, ou *estrutura de apelo*, mesmo que o espectador possa acrescentar-lhe um sentido mais subjetivo, associando-a a experiências de sua vida pessoal.

A interação do sujeito com a obra de arte, torna-se, assim, um processo biunívoco, dialógico. De um lado, a obra impõe limites, temas, conteúdos, projeta sentidos, discute valores e princípios, retrata o mundo por um determinado prisma. Por outro lado, é *aberta*, depende do olhar, das sensações, do universo imaginário do receptor, exige a sua contribuição para se *concretizar*.

O efeito dessa relação traz questionamentos sobre o mundo, permite transgredir e transformar valores. Podemos ver aí a natureza pedagógica da atividade artística.

Numa outra perspectiva, a *leitura* da obra pode também ser vista como transação (*transaction*) entre o texto cênico e o espectador. A execução, ou exibição, da obra, seria um processo de mão dupla no qual o *texto cênico*, ao mesmo tempo em que guia e constrange, é também aberto, exigindo a contribuição do espectador, cabendo a este recorrer à sua experiência e sensibilidade para *ler* os símbolos verbais, auditivos e visuais a partir dos *sinais* do texto encenado, e dar substância a esses símbolos, organizando-os num sentido que é visto como *correspondente ao texto*.

Assim, o significado da obra depende dos *sentidos* que o espectador deposita nela. Além do próprio texto se constituir num produto, a natureza e o sentido do texto revelam-se também como *produto*, do espectador.

As etapas e as atividades da experiência estética

No processo de interação do espectador com a obra-de-arte, ou seja, na *experiência estética*, algumas etapas podem ser identificadas:

- A *compreensão*: etapa diretamente ligada à percepção, definida pelas primeiras impressões e associações com referenciais conhecidos.
- A *interpretação*: leitura retrospectiva, com a concretização de significações que apareceram anteriormente ou que apenas foram vislumbradas na fase de compreensão.
- A *leitura histórica*: etapa realizada, em geral, por receptores que possuem uma razoável informação estética histórica. Nessa etapa, o espectador tenta recuperar o contexto histórico e as reações que foram provocadas pela obra ao longo do tempo.
- A *aplicação*: etapa na qual os aspectos interpretados podem ser transpostos para o momento histórico presente do receptor, permitindo a construção de uma consciência crítica e estética do seu próprio universo.

A experiência estética, permite, assim, através das etapas descritas acima, um contato com as funções da arte referentes ao conhecimento do mundo, à transformação e transgressão de valores morais, sociais e estéticos. Além disso, *acrescentando sentido* à arte, o sujeito também tem seus próprios valores transformados.

A natureza da experiência estética pode ser caracterizada, segundo Jauss [apud Zilberman, 1989, pp.55-57], a partir de três atividades simultâneas e complementares:

- a *poiesis*, que corresponde ao prazer de se sentir co-autor da obra;
- a *aisthesis*, que se refere mais precisamente à experiência estética como tal, diz respeito ao efeito, provocado pela obra de arte, de renovação da percepção do meio circundante;
- a *katharsis*, (associada a *purificação*, na definição de Aristóteles), considerada aqui como “a concretização de um processo de *identificação* que leva o espectador a assumir novas normas de comportamento social, numa retomada de idéias expostas anteriormente” ou “o prazer afetivo resultante da recepção de uma obra verbal e que motiva tanto uma transformação de suas convicções, quanto a liberação de sua mente”.

A *katharsis* e a conseqüente *liberação* na experiência estética, segundo Jauss, dependeriam da *identificação*. Na *identificação*, o prazer da contemplação estética é associado ao *desejo de uma ação*, acentuando uma das funções básicas da arte, a de comunicar, reforçar ou inaugurar valores, oferecendo uma visão ampla do mundo, estimulando o leitor a uma *consciência crítica*.

Para Jauss, portanto, por definição, a *katharsis* é mobilizadora [Ver Zilberman, 1989, p. 57]. A arte, ao produzir a identificação entre o espectador e os elementos da obra (o tema, os personagens) pode ser transmissora de normas, tendendo mais, entretanto, a *romper com as normas conhecidas e inaugurar outras*, “liberando o espectador dos constrangimentos do código dominante”.

Numa experiência estética, num teatro, por exemplo, um espectador “pode percorrer uma escala inteira de atitudes como o espanto, a admiração, o choque, a compaixão a simpatia, o choro ou o riso simpatético, o distanciamento e a reflexão”, reações que, por sua vez, dependem das sugestões emitidas pela obra, *sobretudo pela caracterização do personagem*.

A análise da recepção

No campo da recepção teatral empregam-se diversos procedimentos para análise das inter-relações entre produtores, produtos cênicos, consumidores e contextos culturais.

Um trabalho de análise mais apurado, pode incluir as práticas preferenciais dos espectadores em termos de apreciação de obras de arte, de hábitos de leitura de jornais e livros, a sua disposição para a música, o cinema, as artes plásticas, etc., já que o conjunto de práticas que caracterizam cada grupo de consumidores/espectadores pode influenciar na sua apropriação de sentidos do produto cênico.

Outros indicadores para a análise da recepção podem ser: o prestígio do teatro onde o espetáculo é encenado, a imagem da Companhia, o prestígio do texto dramático utilizado, a influência da crítica especializada, as repercussões junto a espectadores que já assistiram ao espetáculo, as campanhas promocionais e

publicitárias, sem falar na polissemia, característica do texto teatral, o que pode tornar ainda mais imprevisíveis as respostas do público a determinado espetáculo.

Os tópicos de *análise da recepção* podem abarcar desde a decisão de assistir ao espetáculo, até a interpretação acerca de determinado segmento *sígnico*, como uma pausa, um movimento de corpo, ou a concepção da iluminação do espetáculo, por exemplo. Outros elementos para a análise são as questões de projeção e de identificação com certos personagens e as opiniões dos espectadores acerca do desempenho dos atores. Com o trabalho realizado junto aos estudantes de Nível Médio de Salvador, a atenção foi concentrada no processo que ocorre *no teatro*, com o espectador *diante do espetáculo*.

A pesquisa-ação envolveu alunos e professores da Escola de Teatro da Ufba na produção de espetáculos teatrais, professores da rede pública e da rede particular de ensino, estudantes de Mestrado e de Graduação da Ufba, além dos estudantes do ensino médio, que, além de espectadores dos espetáculos, foram os sujeitos do trabalho de campo.

Demos início aos trabalhos elaborando um quadro teórico acerca do Teatro-Educação, situando a *apreciação do espetáculo* como um dos elementos fundamentais da arte-educação, ao lado da prática artística e do conhecimento acerca da história da produção em arte. Em seguida iniciamos os estudos sobre Currículo e sobre Estética da Recepção. Fizemos os contatos com os produtores (professores e alunos da Escola de Teatro) dos espetáculos que foram utilizados no nosso estudo e organizamos o calendário e a ida dos estudantes do ensino médio ao teatro.

No trabalho de campo, promovemos a ida ao teatro por parte de milhares de estudantes ao longo de três anos. Quinze espetáculos foram assistidos, tendo sido apresentados em sua maioria na Escola de Teatro da Ufba, cujo acesso gratuito era um elemento facilitador do nosso trabalho.

Antes das apresentações interagimos com os professores de Teatro, de Educação Artística e de Português envolvidos e aplicamos junto a seus alunos, após os espetáculos, os questionários, que eram diferentes para cada espetáculo. Os espetáculos, em sua maioria, eram discutidos posteriormente pelo professor em classe e algumas discussões contaram com nossa participação. Alguns dos professores chegaram a participar da elaboração dos questionários e todos recebiam um roteiro ou resumo do espetáculo, com sua ficha técnica como subsídio para seus trabalhos nas Escolas.

Organizamos uma videoteca, em VHS, com as gravações dos diversos espetáculos utilizados no experimento. Além disso, reuniões periódicas foram realizadas visando uma condução coletiva do processo.

Os questionários eram compostos por 10 a 15 perguntas e abordavam aspectos subjetivos (emoções e sensações durante o espetáculo, julgamento da atitude dos personagens), interpretativos (sobre o desenrolar da ação e a relação entre os personagens), estéticos (sobre a forma e elementos técnicos da apresentação) e aplicativos (estabelecendo conexões com o momento presente). Finalmente, foram analisados os dados obtidos com os questionários, sistematizando-se o conhecimento produzido.

O trabalho realizado tem também um caráter transgressivo, de saída dos limites do prédio escolar, realizando um trabalho que a escola em geral não contempla, o de educação estética. Com essa ação, buscamos criar junto com o professor de Ensino Médio uma proposta metodológica na qual o espetáculo é um recurso, um instrumento, para a construção de conhecimento e para o desenvolvimento do campo afetivo e sensível dos jovens estudantes.

As respostas apresentadas através dos questionários foram organizadas com base nos seguintes tópicos:

1) O efeito do espetáculo sobre o público:

- a) Respostas subjetivas, caracterizadas pelo envolvimento afetivo com o espetáculo (elementos ligados ao processo de *katharsis*)
- b) Respostas ligadas ao prazer estético perante o ato teatral em si (*poíesis*)
- c) Respostas ligadas ao efeito gerado no sujeito pelo espetáculo, considerando sua relação com o mundo (*aisthesis*)

2) A imagem de cada personagem, construída pelo público;

3) A reação do público ao elenco e a aspectos técnicos formais da peça;

A partir da análise dos questionários, podemos concluir que:

- a experiência estética permitiu a descoberta e discussão de determinados valores morais e sociais, além de abrir espaço para a análise dos aspectos técnicos e formais do espetáculo teatral;
- a obra de arte ganha, nas respostas, um conteúdo de atualidade, mesmo que o texto tenha sido escrito há muito tempo;
- os comentários feitos pelos alunos efetivamente oferecem sentidos novos e diferenciados para o espetáculo representado;
- cada indivíduo contribuiu com o seu próprio universo para a compreensão e interpretação do espetáculo, indicando, eventualmente, soluções cênicas diferentes daquelas apresentadas pelo dramaturgo ou pelo encenador;
- embora os questionários tenham sido respondidos individualmente, encontramos em cada grupo analisado respostas que se repetiam ou ausência de respostas às mesmas perguntas, num mesmo grupo, o que caracteriza a apreciação estética, como uma experiência, ao mesmo tempo, subjetiva pessoal e coletiva;
- um olhar crítico foi estabelecido, evidenciado nas respostas às questões que possuíam referências específicas aos aspectos formais da encenação, com uma análise, por vezes, rica em detalhes e mesmo com sugestões para um melhor efeito de comunicação e/ou de prazer estético.

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. S.Paulo: Cultrix, 1990.
- BIASOLI, Carmem Lúcia A. *A formação do professor de arte: do ensino à encenação*. Campinas: Papyrus, 1999.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. S. Paulo: Cortez, 1987.
- JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1978.
- MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. S. Paulo: Cortez, 1999.
- PAVIS, Patrice. *L'Analyse des spectacles*. Paris: Nathan, 1996.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. S. Paulo: Ática, 1989.

O FAZ-DE-CONTA E A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

Por Ricardo Ottoni Vaz Japiassu¹

Universidade de São Paulo

1. Introdução

Com o desenvolvimento da educação a partir da criança, as atividades lúdicas passaram a ser valorizadas na escola como poderosas ferramentas para o aprendizado de conteúdos “científicos” e de comportamentos socialmente desejáveis (Japiassu, 2001a). A idéia do *Jogo* ser educacionalmente importante já estava presente no pensamento de Platão e Aristóteles porém, somente nos séculos XVIII e XIX, com as pedagogias advogadas respectivamente por Rousseau e Fröebel, estabeleceram-se as bases necessárias para a construção de práticas educativas que passam a incorporar o lúdico de forma sistemática na educação escolar (Brougère, 1998).

Enriquecida por descobertas resultantes de pesquisas no campo da *psicologia do desenvolvimento*, a crença no valor educativo do *Jogo* atinge o corolário com a *Escola Nova*, difundida no Brasil nas primeiras décadas do século passado. Diversos estudiosos da Educação investigaram a dimensão pedagógica do *Jogo* como Pestalozzi, Drecoly, Montessori, Claparède, John Dewey, Wallon, Piaget, Vygotsky, Freinet, Peter Slade, Bruner, Usova e Elkonin (França, 1990). Mas o estudo das relações entre *Jogo* e *Educação* tem, sob muitos aspectos, despertado ainda hoje o interesse por parte de pesquisadores com-o Artin Goncü, Bárbara Rogoff, Beatriz Cabral, Bert van Oers, Gilles Brougère, Gisela Wajskop, Ingrid Koudela, Jaan Valsiner, James Wertsch, Suzanne Gaskins, Tia Tulviste, Tizuko Kishimoto e Zilma Oliveira entre outros.

2. Problematização

A organização dos saberes sobre a educação infantil brasileira intensificou-se durante os anos oitenta, particularmente com o movimento pré-constituente. Conforme os resultados obtidos a partir das investigações de Eloísa Candal Rocha (1999, p. 54-74), professora da UFSC, apesar do aumento na quantidade de pesquisas sobre a educação infantil, resultante da consolidação das instituições voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos, existem muitas lacunas ainda a serem preenchidas neste campo de estudo. É o caso, por exemplo, do papel do *faz-de-conta* para a formação cultural do pré-escolar.

De modo geral, a atividade com a representação de natureza dramática na educação infantil resume-se ao exercício livre e espontâneo do *faz-de-conta* a partir de estímulos materiais (brinquedos) presentes em “cantinhos” da sala de aula ou nas

¹ Professor da Universidade do Estado da Bahia-Uneb. Doutorando da Faculdade de Educação da USP sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marta Kohl de Oliveira.

brinquedotecas escolares. A Prof^a. Dr^a. Zilma Oliveira da USP alerta-nos para os riscos deste tipo de prática pedagógica derivar em “espontaneísmo”, exatamente por não explorar toda a riqueza e as muitas possibilidades de uso educativo do *faz-de-conta*: “Fica um pouquinho assim, como se a gente defendesse uma brincadeira absolutamente espontânea (...) Então, não é assim, você brinca de qualquer *faz-de-conta* (...) estas atividades exigirão da criança algum tipo de formulação. (...) Eu não posso combater uma pré-escola cretina fazendo também uma outra pré-escola anárquica.”² (Grifos meus)

É sobretudo porque se acredita no valor e importância pedagógica das vivências lúdicas para o pleno desenvolvimento cultural da criança, que se busca, aqui, construir uma argumentação em defesa do *faz-de-conta* na pré-escola.

3. O *faz-de-conta*

O que se denomina *faz-de-conta*? Quais as modalidades de *faz-de-conta* que podem ser identificadas no comportamento lúdico infantil e o que as distingue e caracteriza? Qual a importância do *faz-de-conta* para o desenvolvimento cultural da criança segundo Vygotsky?

Em primeiro lugar, é necessário esclarecer que não se tem a pretensão, nesta comunicação, de defender verdades “absolutas” nem encontrar respostas “definitivas” para os questionamentos formulados acima. O objetivo é, ao contrário, buscar equacionar a problemática relacionada ao *faz-de-conta* infantil desde uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano - cujos fundamentos teóricos permanecem, ainda, firmemente ancorados ao pensamento original de Lev Vygotsky (Davidov, 1988).

As teorias sócio-interacionista de Henri Wallon, cognitivista piagetiana, psicanalíticas freudiana e pós-freudianas lograram também explicar a gênese da representação dramática na criança. Com isso, todas elas lançaram muitos fachos saturados de luz sobre esse intrigante fenômeno do comportamento humano. Entretanto, ainda que as diferentes abordagens ao *faz-de-conta* relacionadas acima apresentem uma contribuição insubstituível à compreensão dessa forma de atividade lúdica tipicamente infantil, cada uma delas, isoladamente, não deve ser suficiente para satisfazer a vontade de conhecer, mais e melhor, a gênese e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos. Tendo-se isso em mente, ou seja, a dialogia e a polifonia (Bakhtin, 1997, 1995, 1993) ou pluralidade de vozes implicadas nos enunciados “científicos” sobre o *faz-de-conta* infantil, busca-se então compreender cada uma das teorias antes mencionadas como pertencente a um “território” epistemológico específico, situado “topologicamente” em regiões distintas do saber humano - ainda que suas “superfícies territoriais” venham a constituir extensas “zonas de fronteira”.

²Trechos da fala da professora Zilma M. R. Oliveira, transcrita a partir de áudio-registro da sessão coordenada n. 24, intitulada *Relações entre linguagem e imaginação: enfocando a brincadeira infantil*, durante a III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural realizada em Campinas-SP, de 16 a 20 de julho de 2000, pela UNICAMP, PUC-SP e USP.

Tenta-se portanto, adiante, elaborar um discurso a partir do solo fértil da teoria histórico-cultural do desenvolvimento. Paralelamente, também, ambiciona-se encontrar algum eco no vasto "continente" epistemológico sobre o qual se estende o conhecimento acadêmico - e que é co-habitado por variados pontos de vista e diferentes lugares de onde se pode ver e compreender o ser humano.

3.1 Um referente com diferentes significantes

Uma dificuldade com a qual se depara o pesquisador interessado em examinar o *faz-de-conta* é a inexistência de uma terminologia unificada e consensual para designá-lo. Termos como "jogo infantil" (Freud), "jogo simbólico" (Piaget), "brinquedo" (Vygotsky), "jogo de papéis" (Elkonin), "jogo dramático" (Peter Slade), "dramatização" e, até mesmo, "teatro infantil" têm sido utilizados, indistintamente, para se referirem às ações representacionais lúdicas de natureza dramática da criança.

A profusão de significados atribuídos aos termos já mencionados, quer dizer, os diferentes sentidos dos quais eles são investidos em função do uso contextualizado, cultural, ou no seio da lógica interna das teias e redes teóricas que lhes conferem significação específica (Oliveira & Oliveira, 1999), torna difícil - cansativa, eu diria - a tarefa de descobrir a quê, de fato, eles se referem.

Essa problemática entretanto situa-se no âmbito de uma outra discussão, mais ampla, que trata de delimitar conceitualmente a palavra "jogo". Uma tendência dominante no conjunto das abordagens pedagógicas ao *Jogo* delineou-se a partir dos estudos desenvolvidos, desde o final da década de setenta, na França, pelo grupo de pesquisadores do *Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet* da *Université Paris-Nord*, liderados por Gilles Brougère e Jacques Henriot (1998).

Apoiando-se nesta abordagem "francesa" ao *Jogo*, a Prof^a. Dr^a. Tizuko Kishimoto (1994), pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP, propõe que nos estudos rigorosos deste fenômeno seja utilizada a expressão *jogo infantil* para "*designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira)*" (p.7) esclarecendo, no entanto, que "*dar-se-á preferência ao emprego do termo jogo, quando se referir a uma descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material como no xadrez, trilha e dominó.*" (p.7)

Mas, igualmente à palavra "jogo", o termo "brinquedo" - também polissêmico - tem sido utilizado indistintamente para designar tanto os objetos dos quais se servem as crianças para brincar quanto determinadas modalidades de jogo praticado por elas, e mais: a ação de brincar propriamente dita. Diante dessa situação Kishimoto sugere circunscrever o significado da expressão *brinquedo* exclusivamente ao "*objeto, suporte de brincadeira*", entendido em sua concretude material, sem no entanto deixar de incorporar a noção de "*não só brinquedos criados pelo mundo adulto, concebidos especialmente para brincadeiras infantis, como os que a própria criança produz a partir de qualquer material.*" (1994, p.7-8)

De acordo com a proposta terminológica da professora Tizuko a palavra *brincadeira*, por sua vez, deve ser utilizada apenas para se referir à "*descrição de*

uma conduta estruturada, com regras" ou a ação que a criança desenvolve no ato de brincar. Portanto, parece-me que uma atitude adequada aos esforços acadêmicos, no sentido de se buscar uma nomenclatura uniformizada para o estudo rigoroso do fenômeno em foco, aqui, é chamar de *brincadeira* do "fazer-de-conta" ou *faz-de-conta* as **ações representacionais lúdicas de natureza dramática** da criança com *brinquedos* e que possuem certas *regras* – no caso, regras implícitas à própria situação imaginária.

Ora, a *brincadeira do faz-de-conta*, por ser uma atividade que não prescinde o uso da *imaginação*, contém já - em si mesma - pelo menos uma *regra*: a criança deve agir de acordo com os significados culturais dos objetos e relações sociais representados dramaticamente em seu "fazer-de-conta" lúdico. Quer dizer, ela, a criança, precisa atuar no *faz-de-conta* de maneira que os significados eventualmente emprestados a si mesma, aos objetos, parceiros de *brincadeira* e às suas ações sejam adequados à determinada matriz de comportamento cultural, enfim, pareçam "verdadeiros" (Vygotsky, 1996:125).

Uma vez já fundamentada a escolha da expressão *faz-de-conta* para denominar a conduta lúdica infantil que se vale da representação de natureza dramática e que não possui intencionalidade de "exibição" ou "apresentação pública" nem preocupações estéticas (no sentido de algo a ser apreciado por parte de observadores ou "platéia") será preciso, a seguir, caracterizar melhor este tipo de atividade conforme ela é compreendida pela teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Segundo essa teoria o *faz-de-conta* é basicamente motivado pela não-satisfação imediata dos desejos do sujeito. Por exemplo: impedida de dirigir um automóvel verdadeiro, a criança buscaria satisfazer seu desejo no plano imaginário "fazendo-de-conta" que dirige um carro.

O "fazer-de-conta" infantil, na perspectiva sócio-histórica, é compreendido enquanto uma atividade provisória e atual (espontânea, improvisada, sem "ensaio") porque as representações dramáticas não partem de um "produto" já completamente elaborado no plano intramental do sujeito, quer dizer, elas não se encontram totalmente prontas, desenhadas ou acabadas na mente da criança. Trata-se de uma ocupação prazerosa de (re)criação da realidade na qual os sujeitos engajados no "fazer-de-conta" possuem elevado grau de *autonomia* para a construção - inclusive colaborativa - de um determinado "enredo" dramático. Esse encadeamento dramático improvisado das ações representacionais desenvolve-se invariavelmente de acordo com a (in)satisfação pessoal de desejos da criança de modo a incorporar, aproveitando-as, eventuais sensações, percepções e associações geradas por estímulos fortuitos fornecidos pelo ambiente, pela qualidade das relações inter-subjetivas na atividade lúdica ou em decorrência do desenvolvimento imprevisível do "enredo" dramático.

O aproveitamento desses estímulos ocorre necessariamente de modo atual ou improvisado. Isto é, eles são absorvidos pela criança sem "planejamento" e ao sabor das circunstâncias que impulsionam o desenrolar do "enredo" imaginário. Essa incorporação idiossincrática de elementos da configuração visual, auditiva e tátil do

campo perceptivo do sujeito está relacionada à experiência pessoal da criança e é feita com base em associações. sincréticas, subjetivas, de natureza *inconsciente* que, por sua vez, evocam fatos, comportamentos, ações e objetos do mundo cultural no qual ela, a criança, se encontra aconchegada.

Mas, curiosamente, no *faz-de-conta*, em paralelo ao aproveitamento *inconsciente* de signos culturais - já internalizados ou em processo de internalização pelo sujeito - dá-se a alienação ou "roubo" *consciente* do significado cultural original de objetos, ações e comportamentos. Isso só pode ocorrer, explica-nos a teoria histórico-cultural, a partir de uma complexa (re)elaboração dos dados e impressões já previamente armazenados na memória afetiva, cognitiva e psicomotora da criança através do recurso a uma importante "função psíquica superior", a *imaginação criadora* (Japiassu, 2001b). Segundo Vygotsky, "*A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais.*" (1982, p.122) (Grifos meus)

Em resumo, para ele: (1) o *faz-de-conta* é uma atividade psicológica altamente complexa apoiada em uma *função psíquica superior*; (2) a *imaginação criadora* é acionada nesta atividade lúdica pela impossibilidade de satisfação imediata de desejos por parte do sujeito; (3) o "fazer-de-conta" articula, no sujeito, as dimensões: (a) afetivo-emocional, (b) psicomotora, (c) sócio-comunicativa e (d) cognitiva; e (4) ao mesmo tempo em que a *imaginação criadora* é condição necessária ao "fazer-de-conta" ela é constituída, fortalecida e ampliada por ele.

3.2 Modalidades de faz-de-conta

Peter Slade, pedagogo e teatrólogo inglês, identificou 2 tipos distintos de ações lúdicas representacionais de natureza dramática no "fazer-de-conta" infantil. A tipologia dessas representações é uma importante contribuição ao estudo do comportamento lúdico infantil. Segundo Slade, o *faz-de-conta* ("jogo dramático infantil" ou "drama infantil" como ele o chama) refere-se, basicamente, a duas formas distintas de conduta lúdica da criança. Estas duas modalidades de *faz-de-conta* foram então denominadas como (a) *jogo pessoal* e (b) *jogo projetado* (Slade, 1978).

3.2.1 Faz-de-conta com personificação

Segundo as próprias palavras de Slade "*o jogo pessoal [faz-de-conta com personificação] é o drama óbvio: a pessoa inteira, ou eu total é usado. (...) a criança perambula pelo local e toma para si a responsabilidade de representar um papel (...) a tendência é para barulho e esforço físico.*" (p.19). Esse tipo de *faz-de-conta* portanto refere-se à *brincadeira* na qual a criança experimenta papéis sociais do seu meio cultural (mãe, filho, doutor, motorista de ônibus etc); procura agir "como se fosse" uma personagem (heroína de conto-de-fadas, super-herói do cinema, TV, vídeo-game) ou busca representar coisas (igreja, automóveis), seres vivos reais e imaginários (animais, plantas, alienígenas), elementos e fenômenos da natureza (fogo, trovão), antropomorfizando-os. O que aqui se denomina *faz-de-conta com*

personificação diz respeito então ao engajamento ativo e corporal da criança na tomada de papéis em representações lúdicas de natureza dramática tanto solitárias como intersubjetivas (Ex: *crianças em grupo* brincando de 'médico'; *criança sozinha* brincando com seus bonecos de 'escolinha' no papel de "professor"). O *faz-de-conta com personificação* tem sido denominado também *jogo de papéis* (Brougère, 1995, Moreno, 1974, Oliveira, 1988), *jogo protagonizado* (Elkonin, 1998), "dramatização" e até mesmo, inapropriadamente, "teatro infantil".

3.2.2 Faz-de-conta projetado

Segundo Slade o "*jogo projetado* [faz-de-conta projetado] *é o drama no qual é usada a mente toda, mas o corpo não (...) a criança pára quieta, senta, deita de costas ou se acocora, e usa principalmente as mãos (...) os objetos com os quais se brinca, mais do que a pessoa que está brincando, criam vida e exercem a atuação, embora possa haver vigoroso uso da voz.*"(p.19). É por isso que esse tipo de *faz-de-conta* costuma ser denominado *jogo de encenação*. (Brougère, 1995, Elkonin, 1998).

O *faz-de-conta projetado* refere-se à *brincadeira* na qual a criança se utiliza de *brinquedos* que são "animados" por intermédio de manipulações. Tais objetos podem ser utilizados para representar papéis, personagens, lugares ou coisas de um "enredo" dramático que se desenvolve sobretudo no plano intramental da criança. O "enredo" imaginário conduz e determina a movimentação lúdica dos *brinquedos* por parte da criança. O sujeito, neste caso, converte-se em uma espécie de "encenador teatral" ou "diretor cinematográfico" porque coordena - ao tempo em que também observa - o desenrolar dos acontecimentos nos lugares imaginados por ele. Trata-se de um "fazer-de-conta" quase sempre mais solitário e que apresenta um maior grau de dificuldade para inter-ações entre crianças, embora isso também possa ocorrer. Geralmente o *faz-de-conta projetado* é acompanhado por vocalizações e verbalizações do sujeito ("fala interior oralizada" ou "egocêntrica") que tendem a uma internalização progressiva à medida que a criança vai crescendo. Quer dizer, esta modalidade de *faz-de-conta* refere-se à atividade lúdica infantil de natureza dramática na qual a criança manipula objetos projetando-se neles a partir de um "enredo" subjetivo e intramental (Ex: manipulação de soldados miniaturizados em uma 'batalha').

4. Discussão

A observação atenta ao desenvolvimento cultural da *brincadeira* do "fazer-de-conta", no meu entendimento, deve permitir identificar uma trajetória de atuação lúdica que se inicia com o *faz-de-conta com personificação* prossegue com o *faz-de-conta projetado* e alcança finalmente o *devaneio*.³ Embora experimentalmente não se tenha notícia, pelo menos até aqui, de dados que permitam comprovar uma sequência

³ O *devaneio* aqui refere-se ao pleno desenvolvimento da imaginação lúdica sem nenhuma espécie de auxílio ou suporte material. Quer dizer, diz respeito à criação de "enredos" num plano exclusivamente intramental. Trata-se do "sonhar acordado".

“evolutiva” de modalidades do *faz-de-conta* na ontogênese, se for mesmo verdadeiro o postulado vygostkiano segundo o qual há um movimento “de fora para dentro” na constituição do psiquismo humano, tanto o *faz-de-conta projetado* como o *devaneio* só podem ocorrer a partir de uma maior organização psíquica da criança.

Ora, o *faz-de-conta projetado* e o *devaneio* implicam necessariamente a descontextualização do pensamento da pessoa e exigem o “descolamento” e independência deste último em relação às ações físicas do sujeito, quer dizer, requerem uma separação entre a percepção do campo visual e a atividade motora da criança. Se isso é mesmo assim, o *faz-de-conta projetado* só poderá ocorrer em uma etapa intermediária entre o *faz-de-conta com personificação* e o *devaneio*.

Peter Slade entendeu o *faz-de-conta projetado* como uma modalidade mais “primitiva” do “fazer-de-conta” infantil, isto é, como um tipo de ação lúdica que precede o *faz-de-conta com personificação*. Segundo ele “o jogo projetado é mais evidente nos estágios mais precoces da criança pequena, que ainda não está pronta para usar seu corpo totalmente” (Idem, p.20). Mas não é possível concordar com ele diante do que nos explica a teoria histórico-cultural porque a ação precoce das crianças com *brinquedos*, na qual se fundamenta Slade para afirmar que o *faz-de-conta projetado* supostamente antecederia o *faz-de-conta com personificação*, é apenas e tão somente, segundo Vygotsky, uma conduta na qual ocorre uma manipulação mecânica desses objetos.

A *manipulação objetal* está apoiada em processos rudimentares de *imitação* nos quais o princípio fundador da representação dramática encontra-se ainda embrionário e, de certa maneira, subordinado às necessidades de manipulação sensorio-objetal, coordenação psicomotora proprioceptiva e à configuração visual, auditiva e tátil que delimita circunstancialmente o campo perceptivo do sujeito (Vygotsky,1996) - mesmo naqueles casos em que a *imitação* ocorre na ausência do modelo (imitação diferida): “é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova.”(p. 135).(Grifos meus)

Além das modalidades de *faz-de-conta* já expostas e discutidas até agora é preciso alertar para a existência de um terceiro tipo de *brincadeira* do “fazer-de-conta” que reúne procedimentos representacionais dramáticos característicos tanto do *faz-de-conta com personificação* como do *faz-de-conta projetado*. Esta modalidade “miscigenada” escapou às análises de Peter Slade.

4.1 Faz-de-conta com personificação e projeção

Refere-se ao comportamento lúdico da criança que, ao brincar de ‘mãe e filha’ com uma boneca, por exemplo, empresta sua voz à boneca sem no entanto abrir mão de protagonizar o papel de “mãe”. Ao agir dessa maneira o sujeito, neste caso, “contracena” consigo mesmo recorrendo à sua “projeção” na boneca para exercer, paralelamente, o papel de “filha”.

Neste tipo de conduta lúdica a criança exterioriza tanto a fala da “mãe” como a fala da “filha”. Sua voz é emprestada à boneca para poder dialogar imaginariamente com sua “filha”. Trata-se de um comportamento de grande complexidade porque a

criança torna-se capaz de tomar a perspectiva de um interlocutor imaginário, alternando sua atuação dramática em diferentes papéis ou personagens.

De acordo com a seqüência evolutiva do "fazer-de-conta" infantil que se defende aqui, o *faz-de-conta com personificação e projeção* deve ocorrer, necessariamente, em um estágio intermediário situado entre o *faz-de-conta com personificação* e o *faz-de-conta projetado*, caracterizando o período de transição entre estas duas modalidades de conduta lúdica. Em resumo, se houver mesmo uma seqüência ontogenética do "fazer-de-conta" acredita-se que ela seja a seguinte: (1) *imitação ou manipulação objetal*; (2) *faz-de-conta com personificação*; (3) *faz-de-conta com personificação e projeção*; (4) *faz-de-conta projetado* e (5) *devaneio*.

A exposição das modalidades de *faz-de-conta* apresentadas acima busca mostrar a extensão de possibilidades que se pode encontrar na pesquisa sobre o "fazer-de-conta" infantil. As lacunas atualmente presentes nas abordagens ao *faz-de-conta* precisam ser preenchidas por subseqüentes investigações até porque os estudos sobre o *faz-de-conta* têm se voltado, até agora, exclusivamente, para o *faz-de-conta com personificação*. Evidentemente é preciso que pesquisas posteriores possam comprovar a validade da "seqüência" evolutiva do *faz-de-conta* que se propõe nesta comunicação. Mas, conforme os postulados da teoria histórico-cultural, que outro entendimento se poderia ter do desenvolvimento ontogenético da representação dramática senão o percurso sinalizado aqui?

Afinal, a essência do "fazer-de-conta" é, conforme o que demonstram os resultados das investigações conduzidas por Vygotsky, a criação de uma nova relação entre o campo do imaginário e o campo da realidade por parte do sujeito (Vygotsky, 1996). A representação lúdica de natureza dramática, subjacente ao *faz-de-conta*, oportuniza que:

- 1) A ação ocorra na esfera da *imaginação*, desenvolvendo-a;
- 2) Sejam fortalecidas as *intenções voluntárias* e a *consciência* da criança;
- 3) Constituam-se e se diferenciem os *planos da realidade e da fantasia*;
- 4) O valor e sentido das *relações culturais* - e dos *papéis sociais* nelas enredados - possam ser *internalizados*;
- 5) Haja avanço, por parte da criança, na *compreensão da estrutura e funcionamento dos processos de representação semióticos*, particularmente da *escrita*.

Ora, se a periodização do desenvolvimento cultural desde uma perspectiva sócio-histórica considera o *faz-de-conta* a *atividade organizadora* do comportamento do sujeito na pré-escola (Davidov, 1988), promover-se o "fazer-de-conta" infantil neste segmento da educação básica é uma maneira adequada de conduzir o comportamento intelectual do pré-escolar rumo a modalidades "superiores" de ação e funcionamento mental.

Considera-se que, nesta comunicação, embora de maneira sucinta, tenha sido exposta a concepção histórico-cultural do "fazer-de-conta" infantil e, também, abordadas algumas implicações pedagógicas do jogo dramático na educação da criança pré-escolar.

Referências Bibliográficas

- BAHKTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- _____. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- DAVIDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.
- ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FRANÇA, Gisela Wajskop. "Tia, me deixa brincar!" *O espaço do jogo na Educação pré-escolar*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica-PUC, 1990. (Dissertação de Mestrado)
- JAPIASSU, Ricardo O. V. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papyrus, 2001a.
- _____. "Criatividade, criação e apreciação artísticas: a atividade criadora segundo Vygotsky". In: VASCONCELOS, Mário (Org.). *Criatividade – Psicologia, Educação e conhecimento do Novo*. São Paulo: Moderna, 2001b, p. 43-58.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- MORENO, J.L. *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé, 1974.
- OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. "Natureza e dinâmica dos conceitos". In: OLIVEIRA, Marta Kohl de & OLIVEIRA, Marcos Barbosa de (Org.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.35-53.
- OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. *Jogos de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. São Paulo: IP-USP, 1988. (Tese de doutoramento).
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. "As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória na ANPed (1990-1996)". In: *Pro-posições*. Campinas: UNICAMP, Vol. 10, n. 1[28], mar. 1999, p. 54-74.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *El arte e la imaginación en la infancia: ensayo psicológico*. Madrid: Akal, 1982.

O JOGO TEATRAL NA FRUIÇÃO E LEITURA DO ESPETÁCULO

Por Ingrid Dormien Koudela

Programa de Pós-Graduação em Artes
Universidade de São Paulo

Tendo em vista os eixos de ensino formulados através dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Arte (Brasil, MEC, 1998), fazemos no presente texto a sugestão de uma articulação entre o ensino do teatro e o espetáculo teatral, visando a aprendizagem da leitura estética da obra, através de procedimentos com o jogo teatral.

A maior parte da população paulistana não adulta é carente de cultura com qualidade. A ocupação da fantasia pela mídia empobrece a apreciação estética, sem que sejam oferecidas outras oportunidades como, por exemplo, ir ao teatro.

A regulamentação da nova *Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino* e o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais* asseguram a presença da disciplina *Arte* no currículo da escola fundamental, destacando quatro linguagens, *Teatro, Dança, Música e Artes Visuais*, devendo ser respeitada a seriação, visto que elas contribuem para a formação artística e estética do aluno.

As propostas contemporâneas do ensino de *Arte* ampliaram-se além do processo criativo do fazer e do experimentar, integrando conhecimentos e práticas oriundos do fruir/apreciar arte e da contextualização da obra através da Crítica, da Estética e da História da Arte.

Vários projetos vem sendo desenvolvidos na cidade de São Paulo, notadamente na área de *Artes Visuais*, preocupados com a qualificação do repertório cultural da população de crianças e jovens, como por exemplo, *A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo*, com patrocínio do *HSBC Bamerindus*, entre outros.

Na área de Teatro deve ser ressaltada a iniciativa da *PANAMCO NO TEATRO* que vem patrocinando o *PREMIO PANAMCO NO TEATRO* e o *LEVA AO TEATRO* para o público infanto-juvenil das escolas municipais da cidade de São Paulo.

Nos projetos de ensino do teatro, é fundamental trabalhar tanto o fazer teatral com os alunos na sala de aula como levá-los ao teatro para aprenderem a apreciar o espetáculo. Através do projeto *PANAMCO LEVA AO TEATRO* tive a oportunidade de desenvolver a proposta de facilitar o acesso à produção teatral de segmentos sociais até então excluídos das salas de teatro da cidade.

- (1) Ingrid Dormien Koudela é Livre Docente, aposentada pela USP, autora de *JOGOS TEATRAIS* (Ed. Perspectiva, 1984); *BRECHT: UM JOGO DE APRENDIZAGEM* (Ed. Perspectiva, 1991); *UM VÔO BRECHTIANO* (Ed. Perspectiva, 1992) e *TEXTO E JOGO* (Ed. Perspectiva, 1996), entre

outros. É docente no programa de Pós-Graduação em Artes na ECA/USP, bolsista do CNPQ e assessora pedagógica no Projeto PANAMCO para Teatro Infantil, junto ao LEVA AO TEATRO.

O Teatro Na Escola

Os projetos de *Pedagogia do Teatro* pretendem oferecer oportunidades para o desenvolvimento da competência profissional dos professores, especialmente dos que trabalham com ARTE nas escolas, fornecendo subsídios e colocando à disposição da rede de ensino pública e privada materiais de apoio educativo para o trabalho do professor. Esses materiais visam instigar em professores e alunos o debate sobre conteúdos temáticos e estéticos dos espetáculos teatrais.

Os materiais de apoio educativos podem ser aplicados em diferentes níveis:

A - na formação de monitores e como orientação para as ações da monitoria nos espetáculos indicados para a ida da escola ao teatro.

B - em sala de aula, como orientação para atividades de *Teatro*.

C - como referência para explorar a *apreciação e leitura* do espetáculo com os alunos.

O teatro se apresenta através de uma variedade de estímulos à percepção: poéticos, visuais, cinestésicos, críticos, culturais, históricos ... A experiência do espectador não pode ser abordada através de perspectivas como certo/errado, bom/mal, gostei/não gostei. Os debates sobre as diferentes interpretações e leituras do espetáculo permitem compartilhar significados e ampliar a visão de mundo da criança e do jovem. Para trabalhar os conceitos de teatro e suas possibilidades de ensino, o professor precisa ser capaz de assimilar as questões manifestas por seus alunos, assim como propor questões para contextualizar a leitura que os alunos estão fazendo.

A *Pedagogia do Teatro* entende a ida ao teatro como criadora de uma atitude interrogativa que permita à criança e ao jovem a construção do seu conhecimento de Teatro, através da apreciação e leitura do espetáculo

A Preparação

A apreciação do espetáculo pode ser antecedida por uma etapa de preparação que inicia com o professor na sala de aula. Sua ação pedagógica pode ser subsidiada pela *Pedagogia do Teatro* através de um material de apoio educativo, que pode ser detalhado de acordo com a faixa etária e as singularidades estéticas e temáticas do espetáculo indicado.

Os materiais de apoio educativo devem apresentar exemplos de diversas possibilidades de leitura do espetáculo; propostas de atividades; textos de referência: análise da dramaturgia; dados biográficos sobre o dramaturgo, o encenador, os atores, o cenógrafo; glossário; sugestões de bibliografia para pesquisa de história do teatro e outros que visam mapear possibilidades de leitura do espetáculo.

Assim como o espectador frente ao espetáculo, o professor pode explorar os materiais de apoio educativo para transformar a ida ao teatro numa experiência significativa, através da mobilização do processo de apreciação e criação de seus alunos.

A Leitura Do Espetáculo

Antes do início do espetáculo, monitores especialmente preparados para tal fim podem mostrar os *bastidores* do teatro com o objetivo de desvendar sua função: *bilheteria, programa, cenografia, refletores, bambulinas, coxias, camarins, mesa de luz, mesa de som, a caixa do ponto* etc ... prestando esclarecimentos sobre as profissões teatrais.

Na ida ao teatro, que inclui a monitoração e a apreciação do espetáculo, o professor é um membro na platéia, que acompanha a classe devendo observar atentamente o conteúdo das perguntas feitas aos monitores e a atitude dos alunos na platéia para dar continuidade às suas atividades na sala de aula. Agora é o momento da fruição estética !

Oferecer às crianças e aos jovens a oportunidade de apreciação de espetáculos teatrais pode constituir atividade extremamente enriquecedora e fascinante, capaz de despertar a curiosidade e o gosto pela arte teatral.

Mesmo considerando a praticidade de contar com um espetáculo teatral a ser encenado nas dependências da própria escola, o deslocamento das crianças até o teatro possibilita uma experiência estética ímpar através do contato com os elementos fundamentais que compõem o espetáculo: *iluminação; cenografia; sonoplastia; a representação dos atores; a música; o texto dramático ou poético; a contra-regragem; a direção do espetáculo*, entre outros.

A apreciação e análise, por parte das crianças e jovens de espetáculos teatrais de qualidade, bem como a participação em eventos artísticos é uma forma de trabalhar a construção de valores estéticos e o conhecimento de *Teatro*.

... agora as informações e percepções estéticas são compartilhadas entre os pares. O professor poderá desenvolver procedimentos variados para avaliar a fruição, apreciação e leitura do espetáculo, fazendo propostas para a tematização do conteúdo da peça.

A expressividade dramática evidencia a tendência do ser humano para a representação, experimentando papéis e vivendo situações extra-cotidianas. A capacidade de representação dramática está presente tanto nos *jogos de faz-de-conta* quanto num espetáculo de teatro representado por atores profissionais, assumindo diferentes formas que se desenvolvem através de um processo evolutivo e construtivo, da criança até o artista adulto.

Enquanto que o *jogo de faz-de-conta*, em suas formas iniciais, é totalmente improvisado ao sabor da imaginação dramática da criança, o espetáculo teatral, embora também necessite da espontaneidade, da improvisação e da intuição, resulta de um processo de criação e construção intencional, exigindo domínio da linguagem específica que só se completa com a presença do público.

Entre o *jogo de faz-de-conta* da criança e o teatro como espetáculo a ser apreciado por uma platéia é possível criar inúmeras gradações, promovendo atividades que relacionam o fazer e a leitura e apreciação do espetáculo.

A Formação De Monitores

O teatro como produto cultural implica na pesquisa de fontes de informação e documentação em forma de livros, revistas, vídeos, filmes, fotografias ou qualquer outro registro do espetáculo.

Os monitores podem aprender a fazer registros pessoais para sistematização da documentação por eles consultada sobre o espetáculo em cartaz.

O monitor deve ainda conhecer todo o aparato técnico do teatro, pois a visita guiada aos *bastidores do teatro* tem como objetivo desvendar a sua função para os alunos. *Bilheteria, leitura do programa, cenografia, refletores, bambulinas, coxias, camarins, mesa de som, mesa de luz* entre outros devem ser demonstrados para as classes que vêm ao teatro.

O monitor deverá também prestar esclarecimentos sobre as profissões teatrais de encenador, cenógrafo/figurinista, ator, iluminador, técnico de som, maquiador, camareira, contra-regra, entre outros.

A Formação Contínua De Professores

Através da *Pedagogia do Teatro*, os professores terão a oportunidade de experimentar esse poderoso instrumento de educação que é o teatro.

Na relação com a dimensão artística do espetáculo, que se processa no aqui/agora, através da presença física e sensorial da forma de arte, os alunos têm uma experiência de fruição estética.

Essa experiência será tanto mais rica quanto maior a familiaridade com a linguagem da representação dramática. Inata no ser humano e manifestação espontânea da inteligência, a capacidade de representação dramática pode ser embotada ou desenvolvida, na forma de *jogos teatrais* introduzidos no sistema de ensino.

Através dos *jogos teatrais*, os alunos podem ser alfabetizados na linguagem da representação dramática, ao mesmo tempo em que aprendem a fazer a leitura das formas cênicas que nascem na ação improvisada, através da contínua interação entre palco e platéia, inicialmente formada pelo grupo-classe.

A experiência da fruição estética do espetáculo teatral será enormemente enriquecedor para o processo de *jogos teatrais*, acrescentando uma nova dimensão ao trabalho em sala de aula.

A *Pedagogia do Teatro* confia na proposta de formação contínua. Imaginemos ano a ano os professores avaliando e projetando a sua prática na sala de aula e no teatro !

Nas palavras da professora Flor:

(...) a questão é qual teatro deve ser mostrado às crianças. Este deve ser assunto de muita discussão dentro das escolas quanto à escolha de peças de

qualidade, tema, atores e produção. Mas considero ainda que deve ser um assunto discutido também entre os profissionais que trabalham como teatro infantil para que pensem e façam um teatro que seja realmente para a infância, desde o espaço físico até a formação dos atores que vão estar em contato com esse público tão pequeno e tão grandioso!

A professora Flor é uma das quatorze professoras que trabalharam com as crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na *EMEF Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior*, situada no bairro de Heliópolis, em São Paulo. Com o apoio da *PANAMCO*, o projeto *LEVA AO TEATRO* levou 5000 crianças de 3 a 15 anos ao teatro, no biênio 2000/2001.

O projeto de Pedagogia do Teatro foi desenvolvido com os/as professores/as no horário previsto das GEIS ou reuniões pedagógicas que acontecem nas escolas municipais com periodicidade semanal.

A rotina de meu trabalho previa a ida ao teatro para assistir aos espetáculos indicados pelo júri do *PREMIO PANAMCO NO TEATRO*. Em média eram quatro espetáculos por trimestre. A partir da elaboração de um material didático que era confeccionado a cada espetáculo e para o qual eu trabalhava principalmente com imagens (fotos de cena); o texto da peça; a música; cenografia; figurino entre outros, enfatizando a pesquisa de linguagem ao fazer as propostas de trabalho para as crianças. A leitura do espetáculo se realiza na minha proposta metodológica, a partir da produção de arte pela criança.

Havia reuniões preparatórias para a ida das crianças ao teatro e novas reuniões para avaliação da produção das crianças que passaram a utilizar mais a linguagem do teatro em sala de aula.

Bibliografia

A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo, Núcleo Educação, 1998.

PANAMCO NO TEATRO, São Paulo, 1999, 2000/2001.

Brasil. PCN: Arte, Brasília: MEC/SEF, 1998.

Koudela, Ingrid Dormien JOGOS TEATRAIS S.P.: Perspectiva, 1984.

----- TEXTO E JOGO S.P.: Perspectiva, 1997.

Spolin, Viola IMPROVISACÃO PARA O TEATRO Tradução: Ingrid Koudela e

Eduardo Amos S.P.: Perspectiva, 1979.

----- JOGOS TEATRAIS NO LIVRO DO DIRETOR Tradução: Ingrid

Koudela e

Eduardo Amos, S.P.: Perspectiva, 2000.

----- FICHÁRIO DE JOGOS TEATRAIS Tradução: Ingrid Koudela S.P.:

Perspectiva, 2001.

O TEATRO NO CONTEXTO DA CULTURA REGIONAL: COMUNIDADE E SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Por Maria Aparecida de Souza¹

Universidade do Estado de Santa Catarina

Este estudo procura discutir os processos de ressignificação do teatro no contexto da cultura regional mais especificamente em suas práticas de teatro comunidade². Ressignificação é entendida aqui como diferentes formas de articulação que esta prática artística realiza na “sociedade do espetáculo”.

Como primeiro passo para desenvolver este artigo, é fundamental discutir o conceito de cultura regional. Entende-se por contexto cultural regional:

“... a intrincada rede de relações e vínculos sócio-culturais que definem as práticas culturais identificadas por seus próprios realizadores como um corpus delimitado”³.

Os debates que orbitam as práticas culturais regionais, como o teatro, são moldados, de forma geral, pelas denúncias das tendências conflitantes daquilo que correntemente denominamos *globalização* e *pós-modernismo*, este último termo, correlato cultural do primeiro. A *globalização* vista como um mercado avassalador, global, construído a partir de um sistema de mídia onipresente, apontado como capaz de homogeneizar o planeta, diminuindo, assim, todas as diferenças locais, tanto ao nível da identidade individual quanto de manifestações culturais coletivas.

Nessa conjuntura, os processos não hegemônicos, como o teatro no contexto da cultura regional, tendem a se transformar à medida que são incorporadas pelos processos hegemônicos e incorporam referências destes, ainda que alguns espaços culturais se mantenham relativamente autônomos, como força de resistência a modelos culturais de escala total.

Para compreender a complexidade do fenômeno da cultura, recorro às análises de Guy Debord, em sua teoria da “Sociedade do Espetáculo”⁴, e de Fredric Jameson,

¹ Maria Aparecida de Souza é graduada em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas, com Especialização em Teatro-Educação, pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Também é Mestranda do curso de Educação e Cultura desta Universidade e trabalha como Arte-Educadora na Prefeitura Municipal de Florianópolis.

² A acepção do conceito de comunidade nesse trabalho se refere a grupos sociais que estão inseridos em um mesmo aspecto geográfico econômico e ou cultural em condições de marginalidade.

³ CARREIRA, André Antunes Neto. A função social do diretor teatral e os contextos regionais teatrais. *Linhas*. Florianópolis. Universidade do Estado de Santa Catarina, n. 1, 2000. p. 12.

⁴ DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 2ª ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

em "Pós-Modernismo como a Lógica Cultural do Capitalismo Tardio"⁵. Estes autores desenvolvem uma crítica da sociedade contemporânea em seus âmbitos econômico, político e cultural.

Debord chama de espetacular a forma como a sociedade contemporânea se organiza, isto é, com a evolução do sistema econômico capitalista, que tem como alicerce a produção de mercadoria e o fetichismo, todo e qualquer momento da vida transformou-se em representação.

Transcendendo a análise marxista do caráter fetichista da mercadoria, Debord o apresenta em termos de um vasto processo de abstração que se alastra por toda a ordem social. Se na sociedade mercantil-capitalista indivíduos isolados estavam diretamente relacionados uns aos outros por relações de produção, na sociedade do espetáculo essa relação social entre pessoas é mediada pela imagem.

No entanto, o espetáculo não é um suplemento do mundo real, não se trata da invasão dos meios de comunicação de massa, mas uma relação social mediada pela imagem, que preenche todos os lugares, a todo o momento (onipresente), alcançando todos os territórios e diferentes culturas.

Nessa abordagem, o autor distingue duas formas de manifestação do espetáculo: primeiro, o espetáculo concentrado, que concerne ao Capital burocrático, cuja mercadoria controlada é justamente o trabalho; segundo, o espetáculo difuso, que diz respeito à abundância das mercadorias e à sua difusão.

É importante ressaltar o adendo que Debord fez trinta anos depois da publicação de seu livro em seus "Comentários sobre a Sociedade do Espetáculo": da junção das duas formas de poder espetacular, se impõe uma terceira: o espetáculo integrado que se manifesta tanto no modelo concentrado como no difuso. "Quando o espetáculo era concentrado, a maior parte da sociedade periférica lhe escapava; quando era difuso, uma pequena parte; hoje, nada lhe escapa"⁶.

Debord afirma ainda que, se o espetáculo se constrói como unidade, o consegue justamente sobre o esfacelamento por ele mesmo causado. Esse esfacelamento constrói uma divisão multiplicadora, homogeneizando os mais diversos territórios, até mesmo aqueles onde a base material ainda está ausente⁷.

Daí, podemos entender que todos os esforços em preservar as culturas regionais são também barreiras protecionistas ideológico-políticas de qualquer espetáculo local com pretensões autárquicas. Ou seja, que esses esforços sejam verdadeiras *tárefas espetaculares*.

Nas contribuições de Fredric Jameson, destaca-se o esforço de pensar as práticas culturais a contrapelo das tendências fragmentadoras e reificantes da vida contemporânea. Jameson, assim como Debord, analisa a nova posição que a cultura, agora totalmente imersa na lógica da mercadoria, assume nesse estágio multinacional do capitalismo. O autor aponta para a necessidade de leitura do período atual, que ele denomina *pós-modernidade*, como fenômeno histórico, e de

⁵ JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1991.

⁶ DEBORD, Guy. *Comentários sobre a Sociedade do Espetáculo* Op. cit. 167.

⁷ Idem, *ibidem*, p. 38.

pensá-lo como um modelo socioeconômico que tem a cultura como sua lógica de sustentação⁸.

Analisando o estágio atual do capitalismo, Jameson se alia a Ernest Mandel, em "Capitalismo Tardio", e distingue três épocas da expansão capitalista: capitalismo de mercado, caracterizado pelo incremento do capital industrial, sobretudo em mercados nacionais; capitalismo monopolista ou imperialista, em que os mercados se tornaram mundiais, organizados em torno de nações-estado; e, finalmente, a fase pós-moderna do capitalismo multinacional, marcada pelo crescimento exponencial das corporações internacionais e superação das fronteiras nacionais⁹.

Jameson identifica essa nova área de atuação do capitalismo multinacional como a própria representação, ou seja, vê a produção, a troca, a promoção e o consumo das forças culturais como expressão da atividade econômica. Assim, imagens e representações não são acessórios veiculadores dos produtos econômicos mas produtos em si. Nessa nova versão expandida e atualizada do velho mundo do capital, não mais se trata de ver a cultura como expressão relativamente autônoma da organização social, mas sim de entender que nesse novo estágio do capital a lógica do sistema é cultural¹⁰.

Na verdade, a idéia é entender o capitalismo como uma expansão da cultura por todo domínio social que permeia nosso cotidiano, nossas manifestações culturais e nossas próprias reflexões acerca desse fenômeno. Poderíamos considerar que todas as coisas que compõem nossa vida social se tornaram culturais, a ponto de se poder dizer que, como sugere o título da obra de Jameson, a lógica do capitalismo tardio é cultural.

Com a explosão da cultura por todos os aspectos da vida e a estetização dos domínios social, político e econômico, evocada por Jameson, já não é possível estabelecer essa separação. No caso da cultura na pós-modernidade, não parece haver meios disponíveis para separar a cultura de outros elementos, e há um espaço bastante reduzido para afirmar que possa haver, no interior desta, maneiras de conter os ritmos inexoráveis de apropriação e reificação do capitalismo.

A partir desses referenciais apresentados torna-se fundamental pontuar alguns interrogantes que orientam este estudo:

1) se o sistema capitalista tem a cultura como sua lógica de sustentação, ou seja, "a esfera da cultura deve ser pensada em termos de uma explosão: até o ponto em que tudo em nossa vida social pode ser pensado em um sentido cultural", faz-se necessário indagar sobre como os realizadores do teatro no contexto da cultura regional em suas práticas de teatro-comunidade se relacionam com os processos de reificação dos seus produtos culturais/artísticos?

2) como a apropriação e a reelaboração, nunca homogênea, do teatro no referido contexto adquirem possíveis formas de articulação na sociedade do espetáculo? e

⁸ JAMESON, Fredric. Op. cit., p. 75.

⁹ Idem, ibidem, p. 78.

¹⁰ Idem, ibidem, p. 5.

3) dentro dessas possíveis articulações, quais são os discursos ideológicos que sustentam as práticas de seus realizadores.

Uma abordagem possível a seria compreensão de que o fenômeno teatral em suas práticas comunitárias historicamente significou uma prática de resistência aos modelos culturais hegemônicos. O objetivo deste tipo de teatro muito difundido em países subdesenvolvidos nas décadas de 60 e 70 era envolver os participantes numa situação dramática que confrontasse a realidade de suas situações de marginalidade com o poder e valores da classe burguesa.

Um estudo realizado pelo pesquisador André Carreira¹¹ sobre o teatro no contexto da cultura regional como prática de construção de identidade aponta para o fato de que o fenômeno teatral, em núcleos urbanos das dimensões das cidades do estado de Santa Catarina, adquire significado de prática cultural de resistência.

Carreira afirma: "*Diante da desagregação dos elementos culturais regionais, os coletivos teatrais se oferecem, circunstancialmente, como instrumentos de discussão e até reconstrução (resgate) dos marcos culturais supostamente deteriorados*"¹²

Embora Carreira não se refira em sua pesquisa às práticas de teatro-comunidade, pude observar em minha vivência como arte-educadora uma intenção coincidente no que se refere às expectativas da linguagem teatral. Uma reivindicação recorrente por exemplo, são os temas regionais (o redescobrimto dos laços de origem), como tentativa de reconstituir uma prática "autêntica" de arte, libertadora das ameaças impostas pelos processos homogeneizadores da globalização. Percebe-se nos discursos artísticos-ideológicos de seus realizadores que a linguagem teatral muito mais que uma prática artística, é uma prática social de resgate ou construção de identidades que se apresenta como prática cultural de resistência.

Ao buscar entender os processos de ressignificação das referidas práticas teatrais à luz das críticas dos autores citados – Debord e Jameson –, percebemos que qualquer reflexão sobre práticas culturais no pós-modernismo é, ao mesmo tempo e necessariamente, uma posição política implícita ou explícita com relação ao capitalismo multinacional em nossos dias.

Também podemos entender no pensamento desses autores a idéia de ser insuficiente reduzirmos as práticas culturais regionais a identidades singulares ou reconhecíveis. Se as discussões sobre as práticas culturais, no âmbito do contexto regional, procurarem apenas entender seu lugar de resistência e assumir suas identidades como singularidades – como um campo de circunscrição, daquilo que é o seu processo particular –, perderá a dimensão do âmbito mais abrangente do processo histórico em que estão inseridas: a pós-modernidade.

¹¹ O referido estudo faz parte do projeto de pesquisa com apoio do CNPq. *Teatro no contexto da cultura regional enquanto prática de construção de identidade: O sistema teatral catarinense.*

¹² CARREIRA, André Antunes Neto. Op. cit., p. 12.

Nesse contexto, é preciso pensar as práticas de teatro comunidade não apenas no âmbito do discurso periférico ou do marginal, ou ainda, como resistência à colonização da economia e da cultura multinacional. Como encontramos em “A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio”, “É preciso compreender a parte que nos toca na divisão internacional da produção, inclusive cultural, e enfrentar o modo como nossa particularidade se insere no conjunto”¹⁵. Se a globalização nos envolve em uma realidade que pertence a “todo mundo”, é necessário entender o teatro, em suas diferentes práticas, como um meio de criar diferentes realidades, onde a experiência estética pode ser elaborada a cada obra.

Outro aspecto a ser ressaltado nesse contexto é a perspectiva utilitária da arte, nesse caso o teatro, entendido enquanto resistência. Quando submetemos o teatro a uma perspectiva de comunicação, como um vetor claro, reto, perdemos de vista a possibilidade que esta linguagem artística nos oferece: Um *locus* possível de encontro e pacto social; uma ação experimental que está na criação de relações entre a cena e a platéia a cada obra, como possibilidade de distância da condição de morte aos espaços midiáticos ou aos “não-lugares” instalados na pós-modernidade.

Num momento em que a produção da cultura, num sentido mais amplo, de signos imagens e representações nos chegam com velocidade, reconfigurando as marcas estabelecidas das experiências regionais, coloca-se também a nossa frente à possibilidade de construção sempre em mudança, nunca definitiva em nossa relação com o mundo.

Referências Bibliográficas

- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 2ª . ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- CARREIRA, André Antunes Neto. A função social do diretor teatral e os contextos regionais teatrais. *Linhas*, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, n. 1, 2000.
- FERREIRA, Maria Nazareth e colaboradores. *Globalização e identidade cultural na América Latina*. São Paulo: Cebela, 1995.
- JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1991.
- JAY, Martin. *Downcast eyes: The denegation of vision in twentieth – : Century French Thought*. London England: University of California Press, Lt.,1994.
- JAPPE, Anselm. *Guy Debord*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ARTE DRAMÁTICA: O SONHO E O MEDO NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS EDUCANDOS E EDUCADORES

Por Denise Dorneles da Silva¹ e João Pedro Alcantara Gil²

Universidade Federal de Santa Maria

Este trabalho vem sendo construído e reconstruído na Escola de Ensino Fundamental Valentim Bastianello, situada no Município de Dilermando de Aguiar, e tem como eixo norteador à interdisciplinaridade e a contextualidade dos conhecimentos. Esta escola está situada no meio rural e os educandos que fazem parte deste contexto escolar são na maioria filhos de agricultores. A peculiaridade desta Escola é que ela funciona através de turnos integrais, sendo que uma vez por semana são desenvolvidos os projetos, entre os quais o projeto teatro. Ao assumir o grupo algumas inquietações, passaram a fazer parte da minha prática, como trabalhar os conhecimentos formais e informais, neste caso mais especificamente os conhecimentos históricos, através das imagens cênicas de uma forma mais crítica e reflexiva, valorizando também a expressão corporal e as criações dos educandos.

Para Ivani Fazenda³ a interdisciplinaridade é uma atitude, logo uma ação, e esta é sempre interna e externa. Todavia como o sujeito que tem atitude as tem num tempo e espaço, esta é histórica, social, e não esta isenta de idéias e valores. "É o homem como ser histórico social e com sua atividade prática que cria os valores e os bens nos quais encarnam independentemente dos quais só existem como projetos ou objetos ideais. Os valores são pois criações humanas, e só existem e se realizam no homem pelo homem"⁴ Resignificar os valores se faz necessário na medida que existe uma acelerada modificação nos valores sociais, pois se os valores mudam de uma sociedade para outra, historicamente, culturalmente, não podemos deixar de analisar as mudanças de valores diante das mudanças produtivas e de consumo dos bens materiais, pois as mudanças no mundo do trabalho forçam mudanças nas subjetividades humanas.

Pois se o conhecimento é um eixo com ramificações onde cada área nas suas especificidade busca soluções e explicações para as mudanças sócio- históricas culturais, no que concerne, a educação, a inovação parece ficar ainda em nível teórico, pois as práticas tradicionais ainda permeiam de modo quase uniforme nas

¹ Mestranda em Educação: UFSM

² Professor Orientador Programa de Pós Graduação UFSM

³ FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa* 2 ed. Campinas: Papyrus, 1995, p. 142

⁴ VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. 19 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 146.

instituições escolares. Se a escola é um espaço de trabalho onde permeiam as relações sociais, estas não afetam somente as condições da produção econômica material, mas interagem no plano da subjetividade, onde se originam as relações de dominação.

Percebe-se que estas relações se agudizam, na medida que o educador prima pelos conhecimentos formalizados, desconsiderando os saberes da vida cotidiana dos educandos, descaracterizado de significações os conhecimentos passam se caracterizar em "conteúdos de semiformação, ou seja, com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas"⁵ O teatro enquanto práxis e possibilidade de um fazer integral contempla uma dimensão humanizadora histórico crítica, podendo ser redimensionado para se fazer um trabalho interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento, onde os valores que perpassam por esses conhecimentos, possam nas inter-relações de um saber com outro, formar sujeitos críticos e cidadãos.

Por isso o tema proposto para a realização do trabalho foi os preconceitos os quais perpassam pelo cotidiano e se agudizam no âmbito escolar, pois "(...) todo preconceito impede a autonomia dos homens, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha ao deformar e consequentemente estreitar a margem real de alternativa do indivíduo"⁶. Com explicita a educanda Altiele da Silva Machado "... aprendi que as coisas vão mais além do que pensamos, as pessoas não são iguais, cada um tem seu modo de agir, pensar e isto me ajudou a conviver com as diferenças" Esse pensar vem ao encontro de uma possível transformação na maneira de ressignificar os conhecimentos cotidianos, pois como contempla Freire "nas condições das verdadeiras aprendizagens os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinar ao lado do educador sujeito do processo."⁷

Trabalhar conhecimentos através do teatro viabiliza a construção de sujeitos omnilaterais, pois os educandos significam e ressignificam suas ações de forma mais consciente e crítica, passando de reprodutores de conhecimentos a produtores de idéias, por isso, o educando que não duvida, questiona, interioriza modelos, externando nas suas práticas pessoais e sociais a reprodução de modelos submissos acrílicos, inviabilizando assim, a capacidade de se auto gerir como sujeito do processo histórico.

Se auto gerir-se exige atitudes autônomas é pertinente elucidar alguns elementos que condicionam o processo de uma construção autônoma, mas que não determinam ou inviabilizam este processo, por exemplo, o medo, o qual se caracteriza como um fator interno subjetivo e que se expressa nas ações mais cotidianas

Por isso trabalhar com a possibilidade da superação do medo, sabendo que este é um processo inacabado, dentro da instituição escolar, onde a partir da superação os

⁵ ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 21.

⁶ HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*, 2 ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1985, p.59.

⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p.29.

sujeitos possam se construir com mais autonomia, requer generosidade, onde perceber o medo do outro implica que o educador possa se reconhecer com e nesse medo. mas sujeito, também, a superação, na medida que o sonho é maior que o medo pois "...quanto mais você reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar seu sonho mais você aprende a por seu sonho em prática."⁸ Sabendo que o medo é um fator subjetivo que perpassa pelas estruturas mentais, mas que é devido a este, que os homens e as mulheres e as crianças, buscam construir seus conhecimentos para melhor se adaptarem ao meio em que vivem, efetivando assim seus sonhos e desejos caracterizo, o medo como um elemento de positividade na construção da autonomia dos sujeitos.

⁸ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. 8 ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1986. p.71

A CRIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO E O JOGO TEATRAL

Por **Vilma Campos**¹

Escola de Comunicação e Artes
Universidade de São Paulo

Estamos trabalhando na formulação do problema para a escrita do nosso projeto de Mestrado "Texto em Jogo", linha de pesquisa Teatro Educação, área de Artes Cênicas no Programa de Pós Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob orientação da Professora. Dra. Maria Lúcia de S. B. Pupo.

Em nossa experiência como Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública e Particular do Estado de São Paulo de 1985 a 1990, verificamos dificuldades dos nossos alunos na produção de textos nas aulas de redação. Nossas turmas respondiam timidamente aos nossos estímulos para o discurso oral ou escrito, mesmo em simples situações narrativas ou descritivas.

As dificuldades dessa produção estão inseridas dentro de um contexto do Ensino de Língua materna e vários motivos influenciam esta realidade, como por exemplo: diretrizes educacionais, contexto social, momento histórico, práticas culturais e educativas.

A dificuldade no ensino de redação em aulas de Língua Portuguesa ainda é uma realidade presente no Ensino Fundamental, Médio e Superior e em nossa trajetória pessoal o fato ganha relevância pela experiência posterior que tivemos como Professora de Teatro em escolas municipais, estaduais e particulares do ABC Paulista de 1989 a 2000 e atualmente no Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia.

Nessa experiência com a aprendizagem teatral, o foco não tem sido a produção textual, mas o entusiasmo dos grupos em criar ou inventar histórias, enredos, fábulas e poesias chamam nossa atenção e nos levam a um constante questionamento acerca da natureza da aprendizagem da escrita literária.

Nossas aulas de Teatro desde 1990 tiveram como base o Sistema dos Jogos Teatrais a partir do livro *Improvisação para o Teatro* (1963) que foi traduzido em 1979 no Brasil por Ingrid Koudela e Eduardo Amos, após experimentação dos jogos num grupo de estudo de pessoas interessadas em desenvolver pesquisa na área.

Os Jogos Teatrais pressupõem um conjunto de regras acordadas e instruídas por um *orientador*². No desenvolvimento, permite aos *jogadores*, como são chamados os

¹ Aluna da ECA/USP e professora do DEMAC/UFU.

² Os termos em itálico do parágrafo referem-se à terminologia do Sistema dos Jogos Teatrais.

participantes do *palco* e da *platéia*, o aperfeiçoamento de seu *jogo cênico* por meio de *sessões de trabalho* onde cada exercício propõe problemas cênicos que são resolvidos, com posterior *avaliação* dos envolvidos.

Há gradação na dificuldade nessa modalidade de jogo. O orientador adapta, seleciona ou cria a partir da realidade do grupo. Trabalha com a noção de que a linguagem cênica pode ser apreendida nessa experiência, eliminando a noção de *talento* como habilidade inata de um indivíduo.

Na nossa prática com os *Jogos Teatrais* nos perguntamos sobre esta tendência dos jogadores em fabular. Nossas instruções têm sido "*não façam dramaturgia*", de acordo com a leitura que fizemos de Spolin, mas infinitas vezes nossos jogadores têm transgredido as regras e passamos a ver o fato não só como uma fuga ao foco para as resoluções dos problemas cênicos, mas como material para pesquisar as possibilidades de trabalhar a produção de texto dentro do universo do jogo.

Como sistematizar sessões de maneira a focarmos também elementos de criação literária, sem trair os objetivos dos jogos teatrais que pressupõem o ensino da atuação teatral?

Que jogos dentro do Sistema seriam mais apropriados para instigar a escrita, sem nos desviar da linguagem cênica?

Estas dúvidas sobre procedimentos de aprendizagem escrita levaram-nos, em 1997, a enfrentar as nossas próprias dificuldades com o manejo do material ficcional, estudando dramaturgia com o Professor Luiz Alberto de Abreu no núcleo de Dramaturgia da ELT, Escola Livre de Teatro em Santo André – SP, mantida pelo Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de Santo André desde 1990.

Nesse e nos dois outros núcleos da escola – Formação de Ator e Direção, pudemos desenvolver nossas próprias habilidades teatrais e conceber a criação do texto como objeto de pesquisa, reforçando a pertinência do jogo teatral como conteúdo e não como mera estratégia de ensino.

O sistema dos jogos teatrais trabalha com o lúdico e com o coletivo. Ao criar um texto no universo e em estado de jogo, o participante está mais apto a aceitar a sua própria produção escrita como uma habilidade possível de ser apreendida e compartilhada. O jogador pode ser levado a ultrapassar limitações lingüísticas que acredita possuir.

Pensamos nessa produção do texto independente da forma dramática (com diálogos, rubricas, cenas ou atos) e buscamos também a criação de textos épicos ou líricos.

Em 1999 tivemos a oportunidade de participar de alguns encontros do curso Práticas teatrais de caráter lúdico e textos literários ministrado pela Professora Dra. Maria Lúcia S. B. Pupo no programa de Pós Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e conhecermos a pesquisa da Docente sobre "texto e jogo".³

³ PUPPO, Maria Lúcia de S. B. Palavras em jogo. Textos literários e Teatro Educação. Tese de Livre-Docência apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. 1997.

A partir dessa pesquisa que Pupo realizou no Instituto Francês em Marrocos com professores da língua francesa, passamos a nos questionar sobre as possibilidades de outros contextos para realizar um processo de aprendizagem artística que envolvesse o fazer teatral e a criação escrita.

Para que possamos trabalhar com a criação literária pretendemos abordar práticas textuais além da função metalingüística, pois acreditamos que se os participantes do processo desejarem escrever seguindo uma norma padrão culta poderão arriscar menos ou limitar sua criação artística. Buscamos trabalhar com a função poética, utilizando metáforas, neologismos e outras figuras de linguagem com possibilidades de transgredir a gramática normativa.

O grau de instrução ou conseqüentemente o nível de consciência dos vários níveis lingüísticos dos jogadores influenciaria a qualidade estética dos textos ou o envolvimento para a escrita literária?

O Sistema de Jogos Teatrais deu origem a uma série de pesquisas que foram desenvolvidas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Faremos um breve apanhado de alguns desses trabalhos que têm influenciado diretamente a formulação de nosso problema de pesquisa.

Ana Flora Coelho em *A introdução do texto literário ou dramático no jogo teatral com crianças* (1989), defende a possibilidade de integração texto e jogo com crianças, pois diferentemente do jogo dramático de Peter Slade ou Joana Lopes que vêem o texto como um obstáculo à livre expressão, o sistema de Spolin permite a integração do jogo e linguagem (desenvolvimento a partir do modelo epistemológico de Piaget).

Coelho trabalhou com textos literários ou dramáticos já existentes, trazendo importante contribuição, pois no final da década de 80 ainda reinava um certo preconceito com relação ao texto escrito no ensino de teatro, como se este tolhesse a criatividade dos participantes.

As pesquisas da Dra. Ingrid Dormien Koudela em *Brecht: um jogo de aprendizagem* (1991), *Um vôo Brechtiano* (1992) e *Texto e Jogo* (1996) trabalham com textos de Brecht ou Müller. São fragmentos escolhidos pelo orientador da sessão de trabalho. Os jogadores trabalham em situação de jogo com as mesmas palavras do texto escrito, mas chegam a diferentes formas cênicas.

Não há a preocupação com a memorização, os jogadores podem jogar com o texto na mão e assim se envolvem e se relacionam. O jogo com o texto é modelo de ação para o jogo teatral em pequenos grupos, quando por exemplo estes escolhem uma situação com a tráfede onde, quem e o quê para o jogo.

Os protocolos e a avaliação após cada jogo são alguns dos procedimentos que Koudela utiliza, contribuindo para que o grupo se aproprie do sentido do texto e da atuação de maneira crítica.

Amara Chagas Alves em 1992 defende *A brincadeira prometida...O jogo teatral e os folhetos populares*, utilizando procedimentos a partir do trabalho de Koudela com Brecht (como troca de papéis, protocolos, coro, entre outros). Os grupos experimentam, recriam e se apropriam dos folhetos populares. A pesquisadora valoriza o poético, indo além da forma ou gênero. O experimento

aborda elementos simbólicos presentes na função poética e incorpora versos populares e /ou literários ao trabalho de jogo.

A pesquisa da Profa. Dra. Maria Lucia de Barros S. Pupo, *Palavras em Jogo. Textos literários e Teatro Educação* (1997) diferencia-se das anteriores não só pelo gênero literário narrativo, mas porque os fragmentos de textos são escolhidos pelos próprios jogadores.

Essa opção já remete a uma certa elaboração ficcional no próprio ato da seleção. Mas esta primeira trajetória, chamada pela pesquisadora de “do texto ao jogo”, incorpora o material textual que não foi criado pelo jogador. Esta criação é realizada na segunda trajetória chamada “do jogo ao texto”, em que o jogo teatral alimenta a criação escrita.

Pretendemos seguir a trilha dessa segunda trajetória em Pupo em que os jogadores criam seus textos, mas não nos decidimos por um gênero. Os elementos presentes nos gêneros lírico e épico nos parecem igualmente interessantes. Algum dos gêneros literários em particular permitiria um envolvimento e um arriscar maior dos jogadores?

Estamos em fase também de definição do nosso público alvo para a experimentação da pesquisa e nos perguntamos se participantes que não teriam um interesse direto ou profissional com a produção escrita teriam um envolvimento com a criação literária se essa produção acontecer enquanto a imagem do jogo está presente de maneira sensória no jogador.

Assim como Viola Spolin trabalhou no início de sua carreira com pessoas que não tinham o interesse particular com a linguagem teatral, gostaríamos de realizar uma pesquisa na área de criação de textos literários que pudesse colaborar no sentido das pessoas escreverem sem a preocupação de acertar. Parafraseando a própria Spolin pretendemos uma espécie de “jogos teatrais no livro do autor”⁴. Consideramos *autor* como um parceiro de jogo que pode ser qualquer pessoa alfabetizada, porque assim como “*todos são capazes de atuar*”⁵, acreditamos que é possível criar condições para que todos sejam capazes de escrever artisticamente.

Bibliografia

ABREU, L. Dramaturgia, a imagem em ação. *Teatro da Juventude*. SP, Governo do Estado de SP, n.09 p.10-12,1996.

_____. Eppur si Muove. *Vintém*. Ensaios para um teatro dialético, SP. N.2 p 26-31. Maio/junho/julho de 1998. Cia do Latão.

ALVES, Amara Chagas. *A brincadeira prometida...O jogo teatral e os folhetos populares*. Dissertação de Mestrado apresentada à ECA-USP, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

⁴ Referência ao seu livro *Jogos Teatrais no livro do diretor*. SP: Ed. Perspectiva, 1999/

⁵ Spolin, Viola. *Improvisação para o Teatro*. SP: Ed. Perspectiva, 1978.

- BRASIL, MEC. *Parâmetros curriculares Nacionais, Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros curriculares Nacionais, Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COELHO, Ana. F.F.C. *A introdução do texto literário ou dramático no jogo teatral com crianças*. Dissertação de Mestrado apresentada à ECA-USP, SP, 1989.
- JAKOBSON. *Linguística e Comunicação*. SP: Cultrix, 1995.
- KOUDELA, I.D. *Jogos Teatrais*. SP: Ed. Perspectiva, 1984.
- _____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. SP: EDUSP Ed. Perspectiva, 1991.
- _____. *Um vôo Brechtiano*. SP: FAPESP/ Ed. Perspectiva, 1992.
- _____. *Texto e jogo*. SP: Perspectiva, 1996.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. SP: Ed. Perspectiva, 1997.
- PUPO, Maria Lúcia de S.B. *Palavras em jogo. Textos Literários e Teatro Educação*. Tese de Livre-Docência apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1997.
- RYNGAERT, J. P. *Introdução à análise do teatro*. SP: Martins Fontes, 1996.
- SANTO ANDRÉ (SP) Secretaria da Cultura, Esporte e Lazer. *Os caminhos da criação: ELT, 10 anos*. Prefeitura de Santo André, Secretaria Cultura e Lazer. Santo André: Departamento de Cultura, 2000.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. SP: Perspectiva, 1978.
- _____. *Jogos teatrais no livro do diretor*. SP: Ed. Perspectiva, 1999.

O PROGRAMA CULTURAL GOVERNAMENTAL COMO CONDIÇÃO DE FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES

Por Rogério Moura

Universidade De São Paulo

O processo de formação das novas gerações de adolescentes e jovens não se resume à esfera da educação escolar. Antes, envolve outras esferas, tais como a família e o meio social mais amplo em que se inserem.

A importância dessas esferas; escola, família, meio social varia consoante os momentos históricos do capitalismo e também de acordo com a classe que pertencem as crianças e adolescentes em processo de formação. Nas fases iniciais do capitalismo, a escola possuía uma importância diferenciada, conforme apontou Bruno (1996:100):

“Foi só com a complexificação crescente dos processos de trabalho e o aprofundamento da divisão social do trabalho que a educação escolar passou a desempenhar papel, importante na formação das novas gerações, assumindo caráter obrigatório”.

Quanto à questão das classes sociais, embora o ensino formal tenha grande importância no processo formativo das novas gerações da classe capitalista, continua a ter grande influência também no contexto de famílias de trabalhadores, especialmente os de baixa renda. No que se refere a esse segmento de jovens e adolescentes, observa-se hoje certa insistência dos educadores e gestores da educação no Brasil, de atribuir grande importância em disponibilizar bens culturais, incluindo atividades artísticas, a jovens em formação.

O projeto Arquimedes da Secretaria da Cultura do Estado de S Paulo, hoje em parceria com a Secretaria da Educação, expressa essa insistência. Trata-se de ampliar os processos formativos dos jovens, para além da educação escolar, envolvendo as práticas culturais e artísticas. Isto se deve ao fato dos processos formativos nesses casos não se resumirem à preparação para o mercado de trabalho, mas de criarem condições de sociabilidade e de gestão da crise da adolescência, caracterizada pela pergunta “qual é o papel do jovem na Sociedade em Rede?”.

Assim, os programas abordados, especificamente o Arquimedes são considerados como “condição geral de formação” das novas gerações de jovens e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda moradores da periferia de cidades globais. O trabalho no contexto do Projeto Arquimedes e Parceiros do Futuro nos fez refletir sobre as políticas sociais voltadas para a população jovem.

Na medida em que a vida do adolescente é um processo, talvez possamos desdobrá-lo em três trajetórias possíveis:

- Os incluídos (ricos ou classe média alta),
- Os parcialmente excluídos, (setores da classe média, classe média baixa e pobres)
- Os completamente excluídos (jovens miseráveis, sem acesso a moradia e escola ou que embora tendo acesso à esses direitos sociais, decaem para uma condição de privação a partir de uma somatória de fatores sócio-econômicos, onde poderíamos inserir os menores que chegam à FEBEM.

Nas “trajetórias possíveis” por nós elencadas, cada tipo de adolescente, percorre um caminho específico na passagem da infância para a adolescência .

O primeiro é a criança que nasce e cresce numa situação de total inclusão, com acesso a boa escola, casa, atenção, proteção dos pais. Esses jovens possuem o amparo da família e das instituições (escolas, hospitais, etc) e vivem em áreas nobres das cidades privilegiadas pelos circuitos de informação e comunicação. Este grupo é o *computer teen* de hoje e foi o *computer kid* de ontem, numa alusão a terminologia usada por Paquet (1995:17). Os *computer-teens* geralmente se conectam mais facilmente ao chamado Paradigma Informacional, fundamentado nos processos de “produção, experiência e poder”¹. Eles se inserem numa sociedade cada vez mais dominada pela informação, que passou a ser o eixo das transformações econômicas, primeiro nos países capitalistas centrais e mais tarde nos periféricos. Essas mudanças vêm determinando a revisão das relações de produção no contexto do capitalismo contemporâneo, assim como no campo do trabalho e da educação e mesmo da cultura.

O segundo tipo de adolescente, composto por parcialmente excluídos se encontra nos setores empobrecidos da classe média, média baixa e baixa. Dupas (1997:20) cita os trabalhos de Gary Rogers, para quem

“o conceito de exclusão social é multidimensional”, incluindo a idéia de falta de acesso não só a bens e serviços, mas também à segurança, justiça e à cidadania”.

Também apoiado no estudo de outros autores e enumerando mais de 20 tipos de exclusão, o autor lembra que os aspectos que determinam o conceito de exclusão social são de natureza subjetiva, econômica e sociológica. Outro aspecto relevante discutido por ele é que o espaço para políticas públicas se vê reduzido na vigência dessa nova modalidade de relações de produção do capitalismo global, dadas as restrições impostas ao Estado em termos de investimentos em políticas sociais. De certa forma, caberia justamente investigar como a redução do espaço para políticas sociais afeta os programas culturais que buscam ações articuladas para contribuir

¹ Para Castells (2000:33) “Produção” é a ação da humanidade sobre a matéria (natureza) para apropriar-se dela e transformá-la em seu benefício, obtendo em produtos , consumindo (de forma irregular) parte dele e acumulando excedente para investimento conforme os vários objetivos socialmente determinados” Experiência “é a ação dos sujeitos sobre si mesmos determinada pela interação entre as identidades biológicas e culturais desses sujeitos em relação a seus ambientes sociais e culturais”. Poder é aquela relação entre os sujeitos humanos que , com base na produção e na experiência impem a vontade de alguns sobre os outros pelo emprego potencial ou real de violência física ou simbólica.

para "inclusão" de adolescentes carentes culturais².

Neste contexto se enquadram os jovens pobres, que vivem longe dos bairros de classe média, perdem muitas horas por dia de transporte entre a casa, o trabalho e a escola, geralmente estudam e mal, à noite. São pessoas que vão progressivamente perdendo a capacidade de enriquecer o seu capital cultural e adequá-lo às exigências da sociedade contemporânea, diante do ensino precário na escola pública de periferia. Levando-se em conta essa realidade a pergunta é óbvia: Qual seria o objetivo da Escola? Qual o impacto da escola na vida dos adolescentes? E para que servem também as atividades culturais na periferia? Para que serve o teatro que o governo leva para as periferias através de programas culturais?

Na medida em que muitos adolescentes incluídos, dado o seu Capital Cultural³ e intelectual, podem ser identificados como "*computer-teens*", ou seja, jovens integrados às cadeias de informação, comunicação e formação, alarga-se a distância entre o primeiro e o segundo grupo, o dos *teens-periféricos* já que os primeiros têm a seu alcance as ferramentas para sua "inclusão". Sob a lógica do Capitalismo Global, a inserção dessa minoria vem implicando na exclusão de uma maioria.

O alargamento da distância que separa esses dois segmentos provoca uma pressão para o aumento de pessoas que caem para a terceira "trajetória possível". Nesta última encontram-se os totalmente excluídos que podem passar a interagir com o mundo do crime. Segundo depoimento do ex-diretor da FEBEM paulista, recentemente substituído, a população carcerária aumentou de 3.300 para 4.000 menores no ano 2000. Na medida em que na Sociedade em Rede indivíduos, comunidades inteiras e territórios são excluídos, conforme aponta Dupas (1999:48), é bem possível que a população carcerária adolescente cresça alimentada por esse ciclo perverso das prisões sociais.

As chances de inserção são poucas, pois os "*teens-periféricos*" não tem o ambiente privilegiado dos *computers-teens* para ingressar no mercado e a Escola da periferia não está preparada para colocá-los no mercado, por estar ela mesma desconectada da sociedade informacional, que orientada para o informacionalismo, "visa o desenvolvimento tecnológico, e a acumulação de conhecimentos em maiores níveis de complexidade do processamento da informação" (Castells, 2000:35).

A escola pública, sendo o espaço por excelência onde o jovem se qualificaria não só para o mercado de trabalho, mas para a vida na sociedade como um todo, não vem acompanhando as mudanças em curso na sociedade contemporânea. Embora os governos e também o empresariado reconheçam na escola de hoje o espaço para

² Público carente cultural: Também identificado por Teixeira Coelho (1997:224) como "deficiente cultural", segundo o autor por razões educacionais. Esse conceito é aqui empregado para identificar o grupo de adolescentes que se encontra, sob algum aspecto, privado do seu direito à cultura como um todo.

³Capital Cultural: Num sentido estrito, capital cultural aponta para o conjunto dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos. Sob este aspecto, considerando-se a questão do ponto de vista do consumo cultural – um dos modos de apropriação dos bens simbólicos – a alfabetização integra o capital cultural ou capital simbólico de um indivíduo. Do lado da produção cultural, fazem parte do capital cultural a sala de teatro onde será montada uma peça, o piano, etc. Dicionário Crítico de Política Cultural, S Paulo, Iluminuras, 1997.p.85

formar suas novas gerações, o que se vê na escola de periferia é um acúmulo de dificuldades e problemas, decorrentes de uma situação de quase abandono, que dificulta sobremaneira a realização dessa formação.

Nesse contexto, se essa sociedade é regida pela informação, sendo esta segundo Teixeira Coelho (2000:12) “leve e mole”, como fica a instituição escolar, produtora das novas gerações, que mesmo tendo sido apontada por Foucault como mecanismo de repressão controlador, herdeira das instituições do século XIX, há pouco produzia com a sua dureza e concretude, a esperança de alguma forma de inserção para os *teens-periféricos*?

Bruno (1996:93) ao lembrar “o deslocamento do foco de exploração da força de trabalho de um componente físico para o componente intelectual”, demonstra a voracidade com que o capitalismo global se metamorfoseia, exigindo das novas gerações segundo a autora: “Escolaridade crescente, experiência no exercício da função, o que implica em conhecimento tácito, capacidade de inovação no âmbito das atividades desempenhadas e assimilação de códigos, normas disciplinares e comportamentais, articulando ainda, aspectos de personalidade e atributos relativos à condição étnico-cultural, e generacional”.

Já afirmamos que a última trajetória possível à qual nos referimos é certamente aquela onde os jovens romperam seu vínculo com a sociedade e com a família e são empurrados para a exclusão total. Diante de uma situação que termina por explodir em violentos motins e rebeliões com mortes dentro dos aparelhos repressivos, o Governo procura atuar no segundo grupo, o dos parcialmente excluídos, para que esses não “escorreguem” para o 3º grupo, dos totalmente excluídos e, portanto, potenciais criminosos. Nessa dimensão, a atuação do governo através dos programas culturais e educacionais se converte em medida de controle social.

É certo então, que os *computer-teens* tem um irmão antípoda, o *teen-periférico*, exilado da cultura e da Sociedade em Rede. Enquanto o primeiro é produtor, segundo o pensamento dominante, porque tem as ferramentas e o capital para isso, acumulando experiência e poder, o segundo parece virtual, periférico, sem existência. Entenda-se incluídos como os que controlam os aparelhos de poder e produção, desqualificam *teens-periféricos* através dos mecanismos do informacionalismo e contribuem para encarcerar populações inteiras em territórios excluídos.

Os programas culturais, dentre eles o Arquimedes e os Parceiros do Futuro decorrem da preocupação acima citada. Os programas promovidos pelas esferas governamentais encaram em geral as atividades pedagógicas em arte como passatempo e sua postura quase sempre é de negligência quanto às necessidades mínimas para um bom desenvolvimento de um projeto de Educação Estética, apesar dos instrumentos apontados nos PCN⁴ e da crescente transversalidade dos campos de conhecimento.

⁴ PCN: os Parâmetros Curriculares Nacionais(1998:40-43) apontam , no contexto do conhecimento artístico, a produção , a fruição e a reflexão como eixos de abordagem para o ensino de Artes, incluindo-se aí o Teatro.

A questão é que na medida em que o governo disponibiliza uma estrutura precária em termos de recursos humanos e materiais para os programas apontados e considerando o que diz o relatório da ONU/PNUD sobre a relação pobreza e analfabetismo, concluímos que há o risco de se criar um círculo vicioso no âmbito destes programas, já que tanto a parte proponente (órgão público) quanto o seu público alvo, apresentam dificuldades no processo, reduzindo assim as possibilidades de superação dos desafios que se colocam pra os jovens e adolescentes atendidos.

Para Giroux (1999:277), a discussão sobre a atuação de educadores, ou “trabalhadores culturais”, deve combinar de forma orgânica os conceitos de cultura, educação e democracia:

“Nesta época da nossa história, é especialmente importante que artistas educadores, e outros trabalhadores culturais desenvolvam uma definição mais ampla da instrução e da prática pedagógica como uma forma de política cultural”.

Isto significa que as estratégias de atuação política, num sentido amplo de conquista de direito à uma educação e formação de qualidade, precisam ser compreendidas pelos educadores sob outra perspectiva, que não somente a da formação estética.

O mesmo autor parece fazer uma advertência:

“Se aprendemos algo dos debates recentes sobre identidade e a diferença, é o fato de que a ação humana não desaparece na suposta ausência de um sujeito humanista ou na presença de identidades descentradas” (Giroux,1999: 269).

Isto não exige o educador de ter a responsabilidade em atuar num plano mais político de formação da jovens e adolescentes.O pensamento de Giroux advoga desta forma uma nova postura e um novo papel para o educador (trabalhador cultural). E ao fazê-lo reivindica uma atitude mais política e uma postura mais enérgica na luta por uma formação pedagógica e cultural plena de educadores. Este autor citará as batalhas que vêm ocorrendo na sociedade e no congresso americano em torno das questões da educação e a política cultural, defendendo a postura de educadores que lutam para que o processo educacional seja encarado pela sociedade americana como um campo estritamente relacionado à política cultural.

Parece ser fundamental a importância do que Giroux (1999:280) dá ao “trabalhadores culturais como intelectuais públicos”:

“Acreditamos que os trabalhadores culturais precisam reivindicar e reafirmar a importância de um discurso e de uma política de localização que reconheça como o poder, a história e a ética estão intrinsecamente interligados em relação a posicionar, capacitar e limitar seu trabalho dentro das relações de poder mutáveis”.

Dessa forma, podemos sugerir que a prática teatral, sendo um processo de aprendizagem, é uma atividade de trabalho e está diretamente relacionada não só à produção simbólica de indivíduos e grupos em questão, mas também à uma formação para atuar em uma sociedade tão complexa, destacando-se aí o papel da arte teatral na formação dos sujeitos.

O jogo teatral, base do trabalho pedagógico em teatro, relaciona-se com esse conceito política cultural e com a categoria dos trabalhadores culturais por estar estruturado dentro de um sistema possuidor de ferramentas específicas de trabalho. A experiência da solução dos problemas propostas pelas sessões de jogos teatrais no âmbito da Pedagogia do Teatro traz desta forma uma nova perspectiva onde educação estética e trabalho cultural se combinam para reescrever o discurso que separa a periferia do centro, o educando do educador, o aprendiz e do mestre e por fim o teatro e da sociedade.

Bibliografia

- BEIDEN BACH; ZUKRIGL. Joana, Ina. *Tanz der kulturen*. Verlag Antje m Kunstmann, GMBH, München, 1998
- BRUNO, Lúcia Barreto Nuevo. Educação, Qualificação e Desenvolvimento Econômico. In: *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*, S. Paulo, Atlas, 1996.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede*. S. Paulo, Paz e Terra, 2000.
- CHAUÍ, Marilena S. Política cultural, cultura política e patrimônio histórico. In: *O Direito à Memória. Patrimônio Histórico e Cidadania*. Prefeitura do Município de S. Paulo, Departamento do Patrimônio Histórico, 1992, PP 29-46.
- DUPAS, Gilberto. *Economia global e exclusão social*. S. Paulo, Paz e Terra, 1999.
- GIROUX, Henry. *Cruzando As Fronteiras do Discurso Educacional*. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- GOVERNO FEDERAL. Lei 8.069, 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*.
- JAEGER, Werner. *Paidéia. A Formação do homem grego*. S Paulo, Martins Fontes, 1972
- KOUDELA, INGRID. *Brecht. Um Jogo de aprendizagem*. S Paulo, Perspectiva, 1991.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Artes. 1998. Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- NOGUEIRA, Márcia Pompeo. *Teatro com Meninos de Rua*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de S Paulo. S Paulo, 1993.
- OLIVEIRA, Dalila Alves. *Educação básica: Gestão do trabalho e da pobreza*. S Paulo, Vozes, 2000.

PAPA, Marisa Sasso. Balanço cultural: Uma experiência de ação cultural a através da prática teatral. Dissertação de mestrado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de S Paulo, 1995.

PAQUET, Karl Heinz. A Reestruturação econômica mundial e suas conseqüências. In: *O Trabalho em Extinção*. Centro de Estudos Konrad Adenauer, S. Paulo, 1996.

RELATÓRIO DO PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO-PNUD. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, Brasília-DF, 1996.

SCHILLER, Friedirich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, S Paulo, Herder, 1973.

UNESCO. *Cultural development: Some regional experiences*. Mayenne, France, Imprimiere de La mantention, Mayenne, France, 1988. 487p.

O TEATRO NA EDUCAÇÃO: ESTIMULANDO A CONSCIÊNCIA ESTÉTICA E ÉTICA E O PRAZER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Por Carla Mendes Oliveira Santos*

Programa de Pós-Graduação em Educação – Faced
Universidade Federal da Bahia

(...) na arte o dizer é o mesmo que fazer ou o fazer é um dizer.

Luigi Pareyson¹

O tema desta comunicação é parte dos resultados da pesquisa de Mestrado em Educação que está sendo realizada na FAGED-UFBA, intitulada “O Prazer de Aprender: uma proposta de ação pedagógica estimuladora da consciência estética e ética”. Trata-se de uma proposta pedagógica para o tratamento dos temas transversais no Ensino Médio, com ênfase nas dimensões Estética e Ética, a partir de uma inter-relação da Educação com as Artes Cênicas, pela realização de uma Oficina de Teatro e posterior mostra performática, assim como a produção de um vídeo com o registro de todo o processo e que proporcione um caráter reflexivo em seus participantes, de tal modo a promover o que se encontra expresso na LDB vigente relativo às finalidades do ensino médio, entre as quais “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico...” (LDB 9394/96, Art.35- Inciso III).

É neste sentido que o presente trabalho pretende propor ações pedagógicas que possam contribuir para uma educação para a vida e para o mundo do trabalho, através da valorização das linguagens artísticas e pelo aprendizado crítico e criativo da leitura e interpretação do mundo, respondendo às novas possibilidades que a LDB prescreve para a educação no ensino médio, onde se deve concretizar as relações sociais possibilitadoras da construção do conhecimento pelo aluno, permitindo-lhe ressignificar criativamente os objetos do conhecimento, experienciando o prazer de aprender e, assim, poder atuar de forma consciente e inventiva no mundo; ao mesmo

¹ *Atriz, Pedagoga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE//UFBA, bolsista da CAPES e orientanda do Prof. Dr. Dante Galeffi. - E-mail: karura@uol.com.br

tempo, em que busca atender o desejo do professor-pesquisador em trabalhar a sua contemporaneidade e a dimensão estética de sua prática.

Baseando-me no próprio texto da LDB vigente, reconheço a emergência de propostas pedagógicas que possam fazer a ponte entre as várias atividades curriculares, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais no aluno, através de oficinas de Teatro que trabalhem os Temas Transversais e proporcionem aos alunos, refletirem e recriarem a realidade através do trabalho, da livre-expressão e da pesquisa, tomando com referência a pedagogia de Freinet. A importância dos temas transversais, previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais diz respeito justamente à possibilidade de se propor e realizar um programa de atividades que tenham a capacidade de estabelecer nexos com o conjunto das disciplinas e atividades escolares e extra-escolares. Em nosso meio escolar, seja público ou privado, faltam propostas que atendam ao espírito desta possibilidade aberta pelos temas transversais, no sentido da realização de práticas educativas promotoras da autonomia, participação social e criatividade do aluno.

Revisitando o texto da resolução da Câmara de Educação Básica (CEB N.3), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), encontramos ainda outra justificativa institucional de nossa proposta, no que diz respeito aos princípios, fundamentos e procedimentos teleológicos do E.M., tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social (mundo da vida). Segundo o ART. 3º da Resolução, ...”a organização do currículo e as situações de ensino e aprendizagem deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

I – a Estética da Sensibilidade que deverá substituir a estética da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação, um exercício de liberdade responsável.

III- a Ética da Igualdade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para construir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro, pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal”.

A escolha deste tema-objeto, que inicialmente decorreu da tomada de consciência, a partir de minha prática docente na disciplina de Arte - Teatro no ensino médio e nas disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia Social no ensino superior, de que a simples transmissão e acúmulo de conteúdos, voltados apenas para os aspectos cognitivo e mnemônico do aluno não mais atendem às necessidades da vida contemporânea, encontrou um inegável respaldo nestes

princípios do artigo 3º da Resolução da CEB, o que me incentivou sobremaneira a desenvolver um trabalho propositivo de intervenção pedagógica para o ensino médio, a partir de uma inter-relação de linguagens no sentido de facilitar a construção de conhecimento pelo aluno, como também de suscitar o seu desejo de aprender com prazer, permitindo-lhe ressignificar criativamente as aprendizagens numa conceito trabalhado por Perrenoud *de escola centrada nas aprendizagens, no fazer aprender, tendo o prazer como elemento estratégico*.

A constatação do poder da arte em processos educativos evidenciada por inúmeras experiências vitoriosas seja no âmbito da educação formal ou não; da necessidade premente de uma vivência/convivência ética na formação do ser humano-indivíduo-cidadão, promovendo uma reflexão rigorosa acerca das disposições para a plena realização da humanidade; da importância do prazer como dimensão do ser vivo, baseada no corpo teórico da Psicanálise e do prazer estético na vida do sujeito, tomando como referência a *Estética: Teoria da Formatividade*, na obra de Luigi Pareyson: assim como, a constatação de que as instituições educacionais devem viabilizar um ambiente psicossocial favorável ao desenvolvimento e formação do ser concreto e inserido no contexto pós-moderno, dentro de preceitos estéticos e éticos, do respeito a si mesmo e ao outro, levaram-me a aceitar o desafio de criar um movimento polifônico e dialógico, de parceria entre pesquisador-pesquisado, professor-aluno, que possibilitasse a superação da posição passiva comumente adotada, ou melhor, impostas aos alunos, no sentido de aproximar o cotidiano dos atores sociais da pós-modernidade da escola, gerando maiores possibilidades de participação nas atividades propostas pela Arte-Educação, onde o aluno possa experimentar o prazer de aprender, ressignificando crítica e criativamente o objeto de conhecimento. Entendendo que o campo das Artes Cênicas, especialmente o Teatro, é possuidor de uma linguagem dinâmica, viva e plural, facilitando a interação e o diálogo entre professor e alunos e dos alunos entre si, como também, pela experiência acumulada através de teoria e da prática com adolescentes - o que me permitiu aproximar-me deste universo tão rico, complexo e extremamente significativo na construção do sujeito- optei por uma mediação pedagógica para o desenvolvimento de capacidades e habilidades capazes de interligar os vários níveis e campos do *aprender a ser sendo* uma vez que “ninguém nasce ético, mas se torna ético pelo próprio agir” (Ver Galeffi, 2001: 481), desejando, assim, promover atividades que trabalhem no aluno a percepção de si, sua auto-imagem, sua estima, sua percepção do outro, sua linguagem e expressão, que o faça tornar-se ator de sua própria existência, tomando consciência de seu potencial criador e de sua responsabilidade na re-criação da realidade. De acordo com Viola Spolin, em seu livro *Improvisação para o Teatro (...)* “é no aumento da capacidade individual para experimentar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada” e, ainda, acrescenta a autora: “a linguagem e as atitudes do autoritarismo devem ser combatidas quando desejamos que a personalidade total emergja como unidade de trabalho” (Spolin, 1982: 3/7). Acredito que a realização desta proposta permite uma prática pedagógica onde a reflexividade seja experimentada, seja testada na sua consistência e possibilidades, buscando

superar a mera constatação de que algo diferente deve ser feito para que se alcance uma educação promotora de novas inteligências criadoras e participativas.

Para Vygotsky, teórico socio-cultural, o desenvolvimento humano envolve processos mutuamente constitutivos de imersão na cultura e surgimento simultâneo de uma individualidade única no contexto da prática social. Esse processo de fusão-diferenciação nos permite visualizar a importância do(s) outro(s) na formação da consciência individual e social do sujeito, que na concepção de Vygotsky, é o "drama que acontece entre as pessoas", pois construir conhecimentos implica numa ação compartilhada e é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas" (Rego, 1999: 110). O paradigma socio-culturalista se estabelece sob as condições do diálogo e da cooperação e depende sobretudo da atuação/intervenção do professor, enquanto mediador na dinâmica das interações interpessoais e na interação dos alunos com os objetos de conhecimento, agindo diretamente no que Vygotsky denomina de "zona de desenvolvimento proximal"².

Através do processo de ensino-aprendizagem, essa zona de desenvolvimento proximal é estimulada, ou seja, "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando o aprendiz interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros" (Vygotsky, 1999: 117). O autor coloca em evidência a questão do conhecimento enquanto construção social e, enfatiza a importância do ambiente, da cooperação e dos trabalhos em grupo. Assim como Barba que afirma "cada aprendiz, cada ator, que começa a trabalhar é caracterizado pela aquisição de um *ethos*. *Ethos* como comportamento cênico, isto é, técnica física e mental, e *ethos* como um trabalho ético, isto é, uma mentalidade modelada pelo *environment*, ambiente humano onde o aprendiz se desenvolve" (Barba, 1995: 246).

Neste palco de inter-relações pessoais e coletivas onde ocorre a Aprendizagem e, também, onde o sujeito constrói a consciência de si, do outro e do mundo, é o espaço onde nós, arte educadores, vamos atuar. Espaço de construção de consciência, de conhecimento e de cultura. Espaço plural na sua essência e excelência de ser. Espaço de re-construção e de reflexão. Espaço possível de travessias. Espaço de comunicação e da inter-relação de linguagens, sujeitos e signos contemporâneos que precisam ser decifrados/decodificados criticamente e re-significados por um sujeito real, concreto, um ser de necessidades e desejos, um ser de natureza social que ao transformar, inevitavelmente, se transforma, numa relação dialética e criativa com o meio.

Por concordar com os autores supracitados e considerando as novas complexidades da sociedade contemporânea, tomei como pressuposto teórico-metodológico a pedagogia de Freinet (1998), em que o "construir junto" faz parte do "aprender junto", numa concepção de *educação voltada para o trabalho e para o*

² Para Vygotsky (1999: 116). "ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes".

prazer de criar, através da livre-expressão, da pesquisa e da troca de informações e, tendo como base a *cooperação, a comunicação, a documentação e a afetividade* (Ver Elias, 1998: 40).

A parte prática da pesquisa com o formato de oficina foi realizada aos sábados das 13:30 às 17:30h, teve a duração de 3 meses e contou com a participação de 40 adolescentes da 1ª série do ensino Médio de uma escola da rede estadual da cidade de Salvador; além da presença e participação da docente de Filosofia, disciplina para a qual a avaliação qualitativa e processual das atividades desenvolvidas neste período, referentes aos créditos da 1ª e 2ª unidades de 2001, foram validadas. Tivemos também 1h/aula semanal para atividades complementares como estudos de textos, discussões e registros das atividades propostas e/ou realizadas na oficina.

Para a coleta de dados foram utilizadas várias técnicas: a observação participante realizadas nas aulas de Filosofia e História; diário de campo; aplicação de questionário envolvendo os temas centrais da ética, estética, dialogia, artes, prazer, recepção dos meios, cidadania; entrevista semi-estruturada e videografada, configurando-se como o pré-teste..

Na fase experimental realizamos a oficina relacionando as variáveis e registrando as formas de experimentação e de observação dos efeitos produzidos no grupo de estudo, sendo todo o processo registrado em linguagem audiovisual, por entendermos que esta possui a qualidade da rapidez no *feedback*, sendo bastante apropriada como estratégia de aprendizagem, assim como para servir de registro histórico do trabalho, além de possibilitar uma leitura crítica dos meios de comunicação, colocando em pauta a evidência de que as novas gerações refletem os modelos culturais de seu tempo a que estão "submetidas", adotando as suas formas de expressão. Como resultado da oficina optamos por uma mostra performática - utilizando as linguagens do teatro, dança, poesia e música - enquanto abordagem da experiência concreta, a partir dos jogos teatrais realizados e das experiências vivenciadas pelo grupo, organizada e composta num movimento de 12 cenas.

Para finalizar o trabalho de campo, procedemos a aplicação do questionário e da entrevista semi-estruturada (pós-teste), no sentido de colher dados resultantes da oficina no que diz respeito aos conhecimentos construídos pelos alunos referente aos temas norteadores do processo, como também, e principalmente, o que ocorreu de transformação individual e coletiva no grupo pesquisado.

A análise dos resultados deste trabalho de pesquisa ainda estão em andamento, porém encontramos em parte, o significado e a importância em se promover atividades vivenciais/formativas, envolvendo a Arte-Educação, nesse momento histórico em que é preciso estabelecer conexões com o *espírito da época*, tanto em relação às tendências artísticas de renovação, como da formação de um sujeito capaz de *aprender a ser ético* através do *agir*, de aprender a pensar/fazer/inventar, assim como aperceber-nos da importância da arte e da pedagogia para compreender e buscar/criar soluções para dar conta dos desafios de "uma sociedade que está vivendo sem interrupção o desespero de sua própria transformação muito rápida e brutal" (Cruciani apud Barba, 1995: 28). É nesse sentido que a contribuição de Pareyson nos parece fundamental quando nos instiga a superar a mera

contemplação/compreensão e/ou discussão teórica dos problemas que nos afligem, para *mergulhar* na operosidade humana enquanto possuidora que é, do caráter formativo. Diz ele:

(..) se as obras são sempre singulares, pode-se afirmar que é impossível fazê-las sem que ao fazê-las se invente o modo de fazê-las. Seja qual for a atividade que se pense em exercer, sempre se trata de colocar problemas, constituindo-os originalmente dos dados informes da experiência, e de encontrar, descobrir e levar a cabo operações, ou seja, de produzir, realizando, efetivando, executando e de concluir o movimento de invenção em uma obra que se esboça e se constrói com base numa lei interna de organização. Sempre se trata de fazer, inventando ao mesmo tempo o modo de fazer, de sorte que a execução seja a aplicação da regra individual da obra no próprio ato que é a sua descoberta, e a obra "saía bem feita" enquanto, no fazê-la, se encontrou o modo como se deve fazer (Pareyson, 1993: 7).

Sendo assim, gostaria de finalizar levantando algumas questões:

**Será possível permanecendo os mesmos, criar um modo novo de fazer?*

**Estamos dispostos e abertos a uma ação que possibilite o outro uma educação autônoma e inventiva?*

**Como potencializar as possibilidades do aqui e agora e não do vir-a ser?*

Bibliografia

- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A Arte Secreta do Ator: Dicionário de antropologia teatral*. São Paulo/Campinas: Hucitec/Unicamp, 1995.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Cêlestin Freinet: uma Pedagogia da Atividade e da Cooperação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREINET, Cêlestin. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GALEFFI, Dante Augusto. *O Ser-Sendo da Filosofia*. Salvador: EDUFBA, 2001.
- PAREYSON, Luigi. *Estética: Teoria da Formatividade*. São Paulo: Vozes, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- REGO, Teresa. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 6ed. São paulo: Vozes, 1998.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PEDAGOGIA DO TEATRO

Por Renan Tavares

Programa de Pós-Graduação em Teatro
Universidade do Rio de Janeiro

Resumo

Pedagogia do Teatro é uma reflexão, primeiramente apresentada, enquanto Comunicação, no II Congresso ABRACE, que se quer registro dos fundamentos do trabalho de implantação da Área de Concentração Teatro e Educação, já há mais de um ano se realizando, nos Cursos de Mestrado e Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Teatro/PPGT, do Centro de Letras e Artes, da Universidade do Rio de Janeiro/UNIRIO.

Nossa reflexão, mais que apresentar conclusões e resultados de pesquisas que, porventura, tivéssemos já alcançados, traz para o debate algumas premissas político-ideológicas, assim como estético-teatrais, com o objetivo de dialogar, nos espaços de intercâmbio do Congresso, com os pesquisadores em Ciência da Arte do Ensino de Teatro. Dialogar em um circuito de informação e comunicação, hoje para nós possível. Estas premissas nortearam a implantação e pretendem ser, tanto quanto possível, eficaz em sua definitiva sedimentação.

Assim se estrutura a Área de Concentração Teatro e Educação, com suas duas Linhas de Pesquisa: Teatro e educação no ensino e na comunidade; Teatro e Pedagogia visa a registrar sua criação, no segundo semestre de 1999, quando da reformulação do Programa – o PPGT : teatro e conhecimento; pedagogia e ideologia; Universidade e contemporaneidade; ensino de teatro e cultura.

Teatro e Educação, no PPGT, conta, hoje, outubro de 2001, com as pesquisas de sete mestrandos e quatro doutorandas, com base na ocupação de vagas oferecidas nos dois Exames de Seleção, realizados em 2000.

Palavra-chave: *Pesquisa e Metodologia da Ciência da Arte do Ensino de Teatro*

Introdução

O debate científico em torno do Teatro **na** e **para** a Educação cresce em progressão geométrica. Além das questões de metodologia, podemos contribuir junto às fileiras de poetas pedagogos que, ao tratar cientificamente o problema – **Como pesquisamos?** - se abrem para discussões mais amplas e radicais, cujo foco concerne os princípios políticos e ideológicos que regem o saber-fazer Educação Estética nos nossos Brasis. Em primeiro lugar, gostaria de fazer minhas as palavras

de Dom Juan, o bruxo índio, que soprou aos ouvidos de Carlos Castañeda um conceito de homem de conhecimento:

“Você devia saber que um homem de conhecimento vive de agir, não de pensar em agir, nem de pensar sobre o que pensará quando terminar de agir. Um homem de conhecimento escolhe um caminho com coração e o segue; e então olha para trás e se alegra e ri; e então ele vê e sabe. Sabe que a vida estará terminada muito cedo; e sabe que nem ele, nem ninguém, não está indo a lugar nenhum; sabe, porque vê que nada é mais importante que qualquer outra coisa. Em outras palavras, um homem de sabedoria não tem honra, nem dignidade, nem família, nem nome, nem país, mas a vida para ser vivida e sua loucura controlada. Assim, um homem de sabedoria se esforça, e sua e bufa, e se alguém olha, ele é como qualquer homem comum, exceto que a loucura de sua vida está sob controle. Nada sendo mais importante do que qualquer outra coisa, um homem de sabedoria escolhe um ato e o executa como se isso lhe importasse. Sua loucura controlada o faz dizer que o que faz tem importância e o faz agir como se tivesse, mas, no entanto, ele sabe que não tem. Assim, quando termina seu ato, ele se retira em paz – e se seu ato foi bom ou mau, ou se teve resultados ou não, isso não lhe interessa”¹.

Não se trata de proselitismo, nem de relativização de tudo, apologia do incivilizado ou da extremada impunidade. Muito pelo contrário, a importância do agir a partir de um saber, produzido e acumulado pela prioritária intermediação da visão, sem ser construído por julgamentos de valor, é a possibilidade da generosidade, da tolerância, do respeito ao diferente. Sendo assim científico, ao mesmo tempo poeta pedagogo, o teatro no ensino e na comunidade levaria o estudante a evitar o cabotinismo e o exibicionismo, de um certo teatro burguês e em uma certa educação pequeno-burguesa.

O desafio para a arte de ensinar teatro está no constante surpreender-se, no estranhamento consciente, na forma brechtiana de nunca dizer “Isto é natural!” para que nada passe por ser imutável. As idéias de método (no trabalho do encenador) que defende Profa. Dra. Heloisa de Toledo Machado, há alguns meses, colocando em cena **Othelo**, de Shakespeare, na UNIRIO, nos serve como exemplo:

“... Faremos, pois, ensaios abertos, pensando em mostrar um processo, o avesso, a trama da linha que alinhava.... Abrir as portas é simplesmente deixar o olhar do público ver nossas rotas, que nunca chegarão a nenhum porto definitivo, pois o sistema stanislavskiano é tão vasto quanto o oceano ou quanto a própria Arte”².

Hoje, quando nos indagamos **Como pesquisamos?**, já sabemos que comparar a atividade intelectual, em diferentes culturas, pode produzir informações importantes acerca da origem e da organização do funcionamento intelectual do homem. O conhecimento origina-se na história concreta de uma sociedade, rompendo, desta feita, com qualquer teoria idealista clássica – predominantemente cartesiana. Nas sociedades medievais, assim como nas que, ainda hoje, resistem em ser medievais ou são impositivamente encurraladas no modelo feudal de organização social, as

massas rurais e urbanas permanecem analfabetas e excluídas do acesso à dita "alta ou nobre" cultura, entretanto construindo passo a passo sua própria cultura.

Testemunhamos o crescimento da influência da pesquisa de Vigotski sobre nosso pensar pedagógico. Os problemas, detectados por aquele que busca conhecimento, segundo sua Pesquisa e a de seus seguidores, são fonte de conclusões a partir da própria experiência prática de cada um, relacionando-se sempre com os diferentes estágios da história e do desenvolvimento social. Sem dúvida mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais podem gerar, em tempo relativamente curto, mudanças básicas na organização do pensamento.

Se evocamos Roland Barthes, podemos nos abrigar sob sua concepção de mito, para, logo em seguida, entrarmos definitivamente no assunto que nos traz aqui, *Pedagogia do Teatro*. Segundo Barthes, "...As idéias que compõem o mito preenchem duas funções distintas: a) orientar o ator em situações concretas e b) motivá-lo para determinadas ações. Todo mito tem, portanto, um aspecto didático e um aspecto motor, ambos convergindo para um mesmo fim: ou transformar ou preservar o real".ⁱⁱⁱ A função didática do mito é uma simplificação da teoria ou ideologia, de onde origina o mito. Em outras palavras, é a teoria ou ideologia reduzidas a *catecismo*, para uso dos atores. A função motora é a teoria ou ideologia no modo imperativo. Melhor dizendo: enquanto o mito, didaticamente, define o mundo, sua função motora aponta tarefas conseqüentes, coerentes com esta definição. Vejamos um exemplo: no mito ariano, temos que "é preciso eliminar as raças inferiores, destruir os judeus e assegurar à Alemanha, representante mais pura do "Volk" caucásico, o domínio do mundo".

Acredito que, na Universidade Pública, temos que, como nos ensinou José Celso Martinez Correa, ainda nos idos anos 60/70, "*desmistificar, descolonizar e deseducar*"^{iv}, no nosso cotidiano em Ensino de Teatro, ou na Formação de Mestres e Doutores. Nosso sonho ou mesmo folia poético-pedagógica no PPGT, da UNIRIO, tem como fundamento científico tais premissas estéticas:

"Descolonizar" – a Nação e o povo brasileiro merecem e podem usufruir da Autonomia Política, Econômica, Financeira, se deixarmos este velho hábito e costume de ser escravo, expoliado e sempre dependente de quem diz e faz tudo de ruim para ter o poder e o controle do CAPITAL do MUNDO. Nós, brasileiros, temos as riquezas naturais e humanas – esta nossa etnia mestiça! Dela nascem múltiplas manifestações artísticas – genuínas porque brasileiras, em geral vistas com preconceito:

"Desmistificar" o modelo de comportamento hipócrita que, em nome de Deus e do deus Capital, explora, escraviza e cria seres humanos depredadores da natureza e da humanidade, ou melhor, da Solidariedade Humana; ao modelo artístico cultural desses hipócritas, muito competitivo/pouco solidário ou mesmo tolerante, o Brasil apresenta um outro universo mítico: bem mais mestiço, colorido, genuíno em sua diversidade:

*“Deseducar” os que a este modelo de sociedade e de poder se submetem, sem questioná-lo, sem se questionar e jamais protestando, por medo de perder regalias – tais como, no nosso caso, o emprego, o diploma universitário público ou mesmo as bolsas de estudo/pesquisa CNPq, CAPES, FAPERJ etc., usual e erroneamente entendidas como “salário””.*¹

Segundo Roland Barthes, o mito é um modo de significação e não uma idéia, um objeto, um conceito. O mito é uma forma e, além de nos ser transmitido por símbolos não-lingüísticos (a bandeira e o hino), o mito, na contemporaneidade, lança mão de imagens (fotos, outdoors, filmes, reportagens televisivas...) que, como formas simples, permitem todo humano entrar em contato com a complexidade da teoria e da ideologia. A mídia, no Brasil, sobretudo a televisiva, torna-se, assim, um excelente aliado para a busca metodológica por uma Educação Progressista em Pedagogia do Teatro, pois nossos alunos são, ou deveriam ser, em sua grande maioria, atentos telespectadores, ou seja, leitores de imagem.

A linha de pesquisa *Teatro e educação no ensino e na comunidade*, engaja-se na resolução de dois problemas: 1. de que teatro se fala ou *sobre que teatro se pensa?* 2. *qual a metodologia mais adequada para garantir uma prudente Educação Estética Progressista enquanto direito de qualquer cidadão?*

Creio ser oportuno lançar mão de alguns tópicos do pensar teatro, de Anne Ubersfeld, socializados durante sua visita à Universidade Federal de São Carlos, em 1994, para iluminar nossa resposta ao primeiro problema acima indicado:

“O teatro não é um gênero literário, é uma prática artística; a representação teatral não é nunca uma tradução, e isso porque o diálogo está presente na representação; não existe teatro sem palavra, melhor dizendo, não existe teatro sem um texto (mesmo a mímica);... o teatro é um discurso em várias vozes, incluindo a voz do espectador; o prazer da pesquisa em teatro é aquele de um jogo, que consiste em levantar hipóteses e em verificá-las pela prática (intelectual-cênica); a semiologia não é uma ciência escondida, uma alquimia. Ela é simplesmente um método prudente, que se define por uma atenção atribuída à materialidade dos signos. Conhecida por significante... não existe chave mágica para os signos. Um signo só adquire sentido em relação a um outro signo ou a um conjunto de signos”.^{1v}

Convém, em resumo, sublinhar que o método de pesquisa em Artes Cênicas busca o *prazer do jogo*, ainda que, implicitamente, isto signifique correr riscos, ou seja, abandonar os terrenos conhecidos e enfrentar o que pode acontecer no devir. É desta relação constrangedora entre a liberdade e a regra que se chega ao prazer. Entretanto, como debruçamo-nos sobre os signos, sobre a materialidade dos signos,

¹ Conferir esta tomada de posição na 1ère Partie Le contexte politico-culturel dans lequel s'inscrit la pratique pédagogique/1.4. La destruction des valeurs – “démystifier” – “déséduquer” – “décoloniser” . na minha tese de Doctorat de 3ème Cycle, intitulada *Théâtre, éducation et culture marginale des années 70 au Brésil*, Université de Paris III Sorbonne Nouvelle. 1985, p. 72-92

seguimos com ousadia nossas buscas, a partir da leitura desta materialidade, mesmo porque a experiência própria ao jogo (à improvisação, à arte lúdica e lúcida do fazer-pensar-jogar) carece, no mínimo, de um roteiro, escrito ou oralmente “redigido”, acordado entre os jogadores. O teatro é um sistema complexo de signos (plásticos, sonoros, corporais, textuais).

Assim, este método de pesquisa não exclui a materialidade dos signos não lingüísticos, populosos no teatro contemporâneo, como objeto de leitura. Realiza uma proposta político-pedagógica que coloca em questão o “teatro do ator bela voz” e uma certa mística em torno do *teatro do corpo que fala*, recorrente nos anos 70, levando certos estudiosos até a falar de *teatro sem texto*. “...Para Jakobson, é independentemente da vontade do sentido que a poética representa o olhar, o jogo e o trabalho reflexivo da mensagem sobre sua própria forma. Porém, a vontade da forma não pode entrar em oposição à vontade do sentido. Ela tende muito mais a fazer aparecer o sobre-sentido (a redundância, o clichê podem, em termos limites, mas não necessariamente, enfraquecer o sentido)”, adverte-nos Richard Monod.

Quanto ao segundo problema acima referido, interessa-nos buscar uma metodologia que garanta um processo estético-pedagógico de troca e de comunicação. A cultura é dinâmica, logo, há movimento, encontros, trocas, mesmo conflitos. Em vez de “levar a cultura aos estudantes”, propomos que se pare de pensar a Escola unicamente como lugar de aprendizagem. Para nós, ela é o lugar onde se fazem coisas, um lugar de produção, de criação, de vida. Lutamos por uma metodologia de atividades, onde a história, o saber, a leitura, o saber-fazer de cada um, através de apostas de jogo, se materializa.

Nossas salas de aula estão repletas de migrantes, mesmo imigrantes, de origem, de etnia, de religiosidade diversas, cujos hábitos de vida diferem, obrigatoriamente, de um modelo tradicionalmente transmitido, habitualmente pela Escola, de forma conservadora. Nossa metodologia de trabalho pedagógico, com base no respeito e na tolerância, favorece o reconhecimento do outro. Importa levar quem quer que seja à ESCOLHA. Longe estamos de reduzir nosso trabalho à imposta reprodução – folclórica, inautêntica, enclausurante – de valores tradicionais mumificados, sob pretexto de respeito às culturas da origem.

Cultura não é somente Patrimônio da Humanidade, mas a compreendemos como um conjunto de práticas relativas a um determinado grupo social, como um modo de relação sempre a ser descoberto, sempre a ser inventado. Tradição não é somente metáfora do belo antigo, tal como se apresenta em nossa memória, com seu perfil codificado, mas uma idéia do belo inteiramente satisfatória para um olhar contemporâneo.

A apropriação da *criação do espírito* dos homens se torna possível, viável, no estudante, seja ele quem for e de não importa que origem. A metodologia visa a criar uma realidade diferente que não sabemos que futuro ela prepara, mas que sabemos qual presente ela transforma! A Escola ou a Comunidade não mais serão Escola, porém fazemos de tudo para parecer. O Teatro e a Escola se tornam, assim, metáfora, perdendo seu sentido conservador para ganhar em “significância”. A ambigüidade da interferência do professor ou do pesquisador se dá no entre-dois:

colocar o velho teatro na velha pedagogia, ou uma arte dramática convencional num ensino tradicional, não desenvolverá nada, nem transformará ninguém.

Entendemos que o Ensino do Teatro e por que não a Pesquisa em Artes Cênicas são uma prática irrestritamente não enclausurada!

* (N. do A.) Esta minha tradução (excerto da obra de C. CASTAÑEDA *Uma estranha realidade*) foi encontrada junto ao material didático-pedagógico, por mim elaborado e usado, inicialmente no Ensino Fundamental e Médio, nos anos 70/80.

† MACHADO, Heloisa de Toledo. *Olelo: Programa do espetáculo*. UNIRIO, setembro 2001, p. 03.

‡ (N. do A.) Texto adaptado do artigo "Os campos práticos e poéticos", de S. P. Rouanet (Tempo Brasileiro, no. 11/12, 1966).

§ UBERSFELD, Anne. "Pontos de Partida" In: TAVARES, Renan. *Relatório Anne Ubersfeld na UFSCar*. FAPESP, 1994, p. 13.

¶ (T. do A.) MONOD, Richard. "Une légitimation du jeu dramatique: la leçon d'esthétique". In: *QUATRE Articles sur art, créativité, expression, éducation et les jeux dramatiques mis en relation avec ces pratiques*. Sorbonne Nouvelle Paris III, 1983/84, pp. 22-29.

Bibliografia

CASTAÑEDA, Carlos. *Uma estranha realidade*. Rio de Janeiro, Nova Era, 1974.

MONOD, Richard. "Une légitimation du jeu dramatique". In: *QUATRE articles sur art, créativité, expression, éducation et les jeux dramatiques mis en relation avec ces pratiques*. Sorbonne Nouvelle Paris III, 1983/84.

TAVARES, Renan. *Théâtre, éducation et culture marginale des années 70 au Brésil*. Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, 1985.

_____. *Relatório Anne Ubersfeld na UFSCar*. São Carlos, FAPESP, 1994.

GT – PEDAGOGIA DO TEATRO E TEATRO NA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADES

Coordenação:

Profa. Dra. Beatriz Cabral

Profa. Dra. Ingrid Koudela

Profa. Dra. Maria Lúcia Pupo

O título do GT, *Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação* foi re-avaliado e considerado positivo, uma vez que incorpora tanto a investigação sobre a teoria e prática da linguagem artística do teatro quanto sua inserção nos vários níveis e modalidades de ensino.

Foram apresentadas vinte e uma comunicações durante os trabalhos desenvolvidos no GT, que agrupamos a seguir de acordo com tendências.

Mapeamento

Houve iniciativas de mapeamento da situação do ensino de teatro nas regiões norte (Maranhão) e nordeste (Alagoas) e no Estado de São Paulo (fora da capital). O grupo reunido no GT manifestou interesse pela continuidade e expansão desse mapeamento, em nível nacional.

Ação Cultural

Outra tendência verificada em várias pesquisas foi o teatro como ação cultural. Problemas sociais contemporâneos, como as drogas, o meio ambiente e a violência tem surgido como temas privilegiados nos trabalhos realizados com crianças e adolescentes. Esse trabalho teatral vem sendo desenvolvido no âmbito de ONGS, de projetos de pesquisa e extensão nas universidades e através de apoios da iniciativa privada.

Os pesquisadores representantes dessa tendência propõem uma ampliar a discussão de políticas culturais que discutam o papel do Estado, na busca de continuidade e apoio para o tratamento dos problemas sociais contemporâneos, através do teatro e da arte.

A pesquisa que surge dentro dessa tendência manifesta preocupação com os critérios estabelecidos para a condução de projetos em ação cultural e/ou comunitária, no que diz respeito ao treinamento e recrutamento de educadores, considerando-se as esferas estatal, privada e do terceiro setor.

A Instituição Escola

A instituição escola foi contemplada pela pesquisa realizada no GT em seus vários níveis de ensino, desde a Educação Infantil. Essa vertente focalizou principalmente pesquisas com ênfase no jogo teatral e na teoria do jogo, com diferentes fundamentações. O espaço como elemento deflagrador do jogo e local privilegiado para enfrentamento e risco foi um dos temas recorrentes. As pesquisas apresentadas também deram ênfase à criação de imagens a partir do jogo e à proposição de textos poéticos como deflagradores do processo pedagógico. A perspectiva de interação entre jogo e narrativas a partir de histórias e/ou narrativas da criança e do jovem através da experiência com o jogo teatral foi outro aspecto ressaltado.

Linguagem Teatral

Ainda uma outra vertente ressaltou a importância do desenvolvimento da linguagem artística do teatro na formação do professor. As pesquisas apresentadas focalizaram a vinculação corpo e voz e a voz como corporeidade.

Inclusão

A inclusão do portador de necessidades educacionais especiais na escola regular aponta para a questão ideológica da aceitação da diferença e exige a discussão da contribuição específica que esse GT pode oferecer no sentido do atendimento às reivindicações por uma educação que contemple as diferenças individuais.

Formação do Espectador

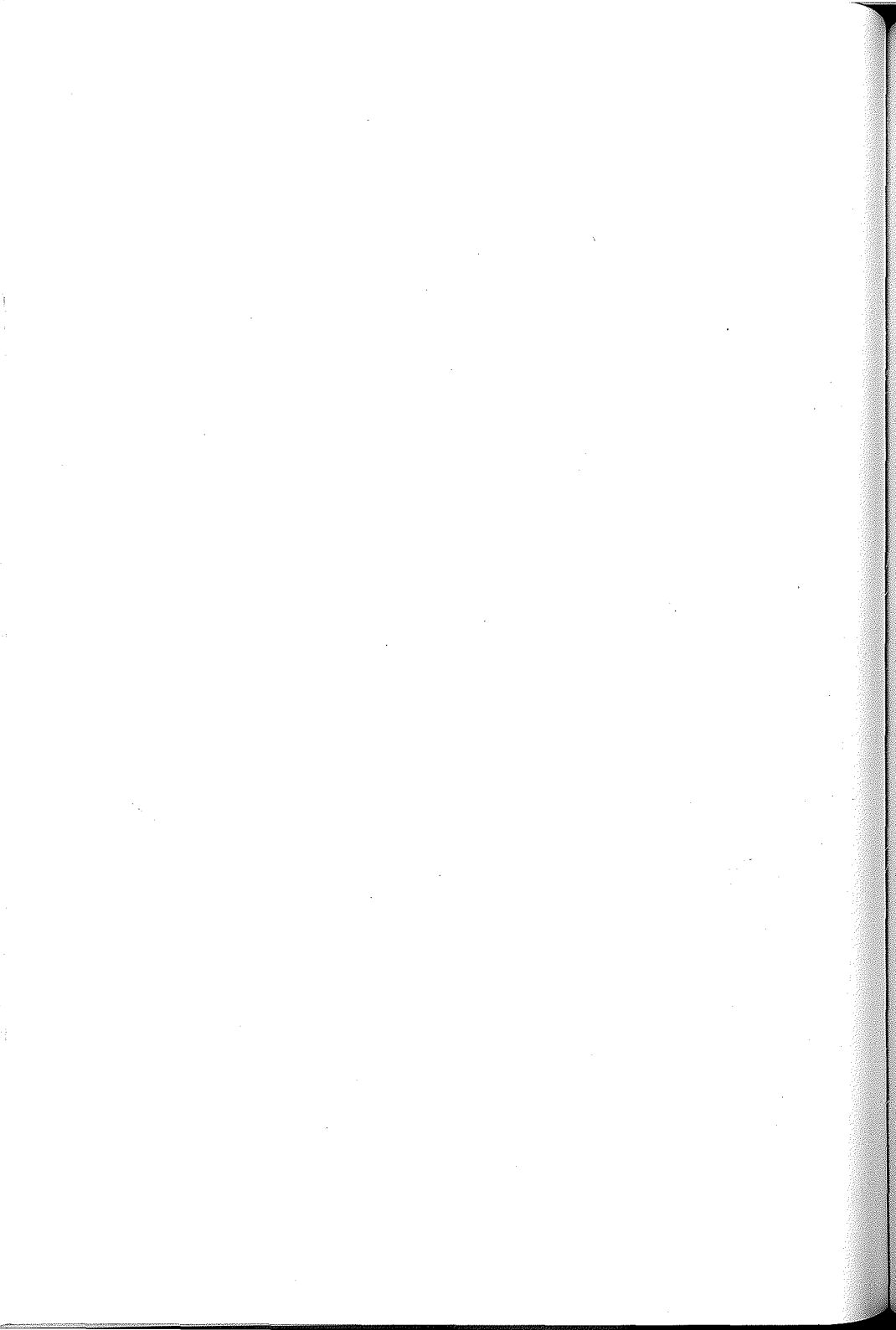
Discutiu-se a função e a abrangência da apreciação de espetáculos teatrais na formação dos alunos, em âmbito escolar. Questionou-se essa meta, sendo que o interesse voltou-se mais para a qualidade da formação do que o aumento quantitativo da freqüentação teatral.

O GT sugere encontros regionais presenciais, organizados em universidades públicas.

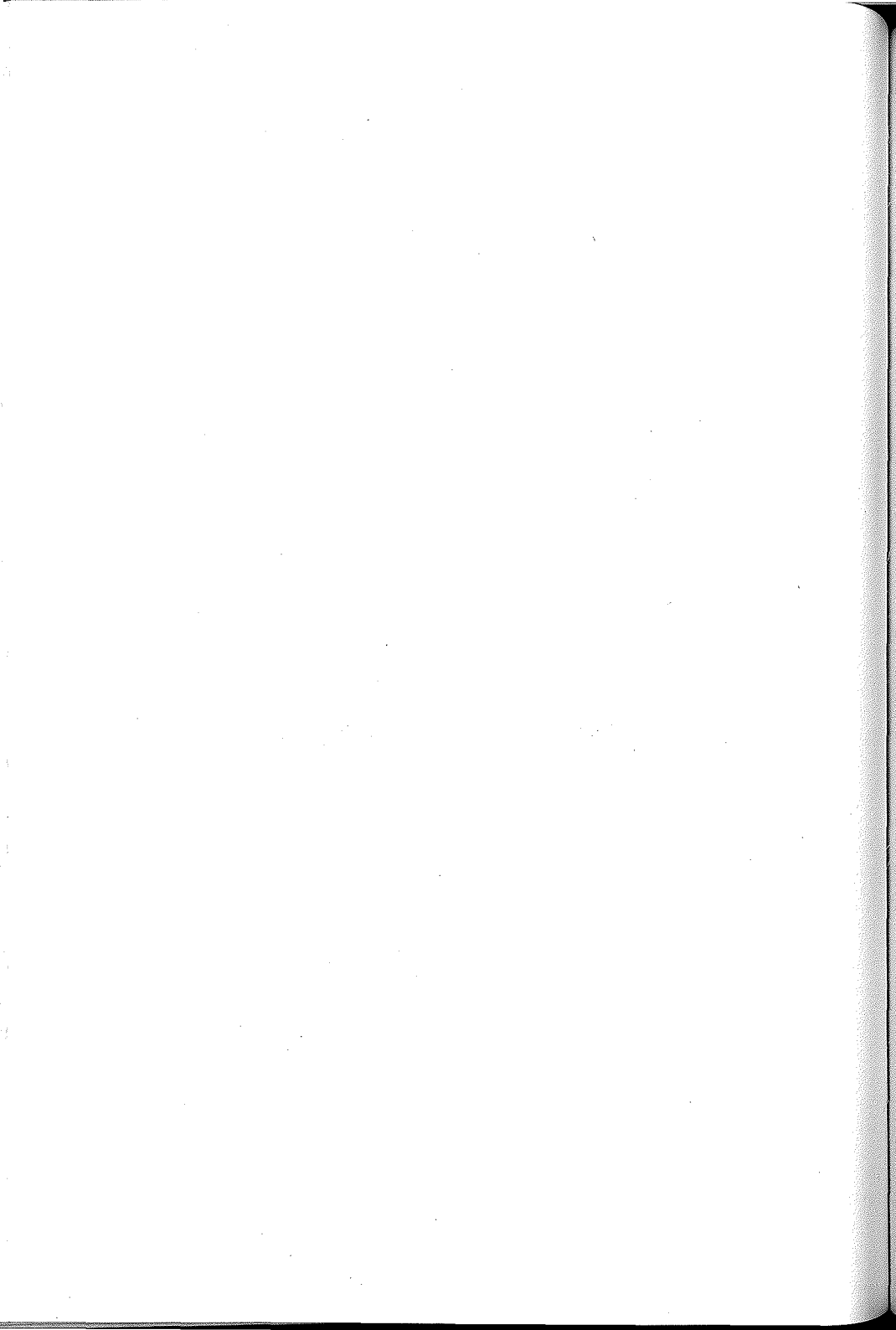
Recomenda ainda a continuidade da filiação da ABRACE à *IDEA-International Drama/Theatre in Education Association*, com o objetivo de incentivar a troca de experiências a nível internacional.

Solicita a inclusão de relatos sobre o último congresso da *IDEA*, realizado em Bergen/Noruega, em julho de 2001, nos anais do Congresso da ABRACE.

Foram eleitos como coordenadores do GT- *Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação*, para o próximo biênio da ABRACE, a Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela e o Prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana.



GT V- TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS:
COMUNICAÇÕES



“OS ELEMENTOS DO TEATRO-FÍSICO: UMA NOVA VISÃO SOBRE A CORPOREIDADE DO ATOR”

Por **Lúcia Romano**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

O início desse projeto ocorreu em 1998, por ocasião de um período de pesquisa junto ao Laban Centre London, através do Programa Virtuouse, do Ministério da Cultura. Naquele momento, a pesquisa priorizou a aplicação dos conceitos sobre o movimento expressivo desenvolvidos por Rudolf Laban à análise do teatro corporal. O tema então revelou uma profundidade e atualidade ainda maiores: o Teatro-Físico, uma das formas de teatro corporal surgidas na cena contemporânea, indicava possibilidades de diálogo com conceitos fundamentais para os novos rumos do trabalho do intérprete e a idéia do Teatro; questões que somente o escopo de um estudo acadêmico poderia abranger.

A pesquisa agora em desenvolvimento na PUC –SP, com orientação da Profa. Dra. Helena Katz, propõe a investigação dos aspectos da corporeidade do ator no Teatro-Físico (*Physical Theatre*), discutindo a importância do seu surgimento na cena teatral moderna pós anos 70. A discussão da posição ocupada por esse modo de fazer teatral tem por objetivo identificar em qual dimensão a formalização sugerida pelo mesmo oferece soluções diferenciadas para um problema específico da arte teatral: a expressividade em relação à corporeidade do ator.

Tal reflexão tem gerado inúmeras questões. Qual seria a sua diferenciação em relação a outros modos de fazer teatral? Existiria uma unidade de procedimentos ou de resultados entre os diferentes espetáculos e grupos reunidos sob essa denominação? A quais necessidades atenderia a criação de um novo termo, caracterizando uma área de trabalho teatral com limites ainda por delinear? Que inovações ou heranças de continuidade o Teatro-Físico apresenta?

Considerando que os elementos constitutivos do Teatro-Físico foram sendo eleitos numa determinada época e local, espelhando problemas da cultura e da sociedade como um todo (possivelmente dialogando com fenômenos tais como as novas relações entre Arte e público consumidor, criação de mercados globais, entre outros), seria importante discutir seu processo de desenvolvimento e institucionalização. Acima das relações causais (seja da Arte refletindo seja modelando a Sociedade), tal correspondência seguirá a noção de “rima” entre os fatos históricos, as idéias, as personalidades envolvidas e as obras.¹

¹ Paz, Otávio (1998) “6. Ensaio da Restituição” in *Sóror Juana Inés de la Cruz: As Armadilhas da Fé*. Trad. Vládir Dupont. São Paulo: Mandarin.

A arte do século XX se constituiu de rupturas, sobretudo em relação à submissão aos limites e distâncias impostas entre as artes. Os conceitos de arte total, arte situacional, arte híbrida, colagem e *performance* são exemplos dessa ambivalência criativa que resulta numa agitação tanto filosófica quanto estética e política, exemplar de um momento de “destruição criativa”². Ao invés da definição de um objeto modelar, ou das fronteiras entre esta ou aquela arte, é relevante destacar as afinidades e incompatibilidades nas linguagens utilizadas nos espetáculos, apontando o enriquecimento e os problemas que a interdisciplinariedade gera à cada uma das áreas criativas.³ Armelagos e Sirdridge⁴ enfatizam, por exemplo, que nem mesmo definições como “corpo em movimento” são essenciais hoje para caracterizar a identidade de uma obra de Dança – a mesma definição caberia, por exemplo, para descrever o Teatro-Físico.

Teatro-Físico é um termo que vem sendo usado nas Artes Cênicas desde as duas últimas décadas do século XX, caracterizando uma nova tendência teatral. Cunhado primeiro na Inglaterra⁵, o termo veio definir uma gama bastante diversa de criações que transitam, de um modo geral, numa área de cruzamento entre a Dança, o Teatro e o Circo. Como o próprio termo indica, o Teatro-Físico (em inglês, *Physical Theatre*) vem enfatizar a expressividade corporal do intérprete no teatro. *Physical* poderia ser traduzido como “conectado ou relativo ao corpo”, correspondendo àquilo que pode ser sentido ou visto; não existindo apenas numa dimensão espiritual ou mental. Na tradução para o português, a palavra fisicalidade⁶ será substituída por corporeidade.

A produção eclética reunida pelo Teatro-Físico está identificada com esta tensão presente no duplo legado do nome que a caracteriza: uma atitude a respeito da fisicalidade, gerando uma outra disposição do corpo, em função de uma teatralidade⁷ determinada. Segundo Ana Sanchez-Colberg⁸, a produção que o Teatro-Físico identifica, caracterizada pela ênfase na fisicalidade do evento, coloca a narrativa em posição secundária. Isso se dá principalmente pelo estabelecimento de novas relações entre a cena e a dramaturgia, ou entre o texto cênico e o texto dramático, conseqüência de uma crise da linguagem verbal e da narrativa linear no Teatro. A

² Lachaud, Jean-Marc (1996). “Présentation” in *Skênê - Mélange des Arts au Xxe Siècle*, 4e. trimestre 1996. Vitry-sur-Seine: Dumas - Saint-Etienne, pp. 3.

³ Temkine, Raymond (1996) “Texte et Danse ou le Dernier Mélange Possible” in *Skênê - Mélange des Arts au Xxe Siècle*, 4e. trimestre 1996. Vitry-sur-Seine: Dumas - Saint-Etienne, pp. 94.

⁴ Armelagos, Adina e Sirdridge, Mary (1978). “The Identity Crisis in Dance” in *Journal of Aesthetic and Art Criticism*, 37/2, pp. 131-132.

⁵ Kershaw, Baz (1992) *The Politics of Performance - Radical Theatre as Cultural Intervention*. London: Routledge. John Ashford, editor da revista londrina *Time Out* teria sido o primeiro a empregar o termo na mídia de comunicação de massa, numa das colunas da área de teatro da revista, passando a influenciar críticos e jornalistas em outros veículos.

⁶ Fisicalidade x corporeidade. É sobretudo uma questão de gosto. Corpóreo parece mais amplo que físico.

⁷ Sanchez-Colberg, Ana (1996). “Altered States and Subliminal Spaces: Charting the Road Towards a Physical theatre” in *Performance Research - Journal of Performing Arts*, ½ (Summer 1996) “On Risk”, pp. 40-56.

⁸ Sanchez-Colberg (1996). “Altered States and Subliminal Spaces: Charting a Road Towards a Physical Theatre” in *Performance research - Journal of Performing Arts*, ½ (Summer 1996) “On Risk”, pp. 40-56.

corporeidade presente neste “novo teatro” estaria baseada num idioma que elegeu o não verbal em detrimento do verbal, comportamento já encontrado em estado germinal nos teatros de Brecht e Ionesco e nas idéias revolucionárias de Antonin Artaud. O nascimento dessa fisicalidade radical poderia ser remetido à diferentes raízes, principalmente ao conceito de *Gesamtkunstwerk* (obra de arte total), de Wagner.

Bentley⁹ resume o embate entre a importância do texto dramático e da dramaturgia da cena nas definições sobre o teatro contemporâneo como uma “deformação profissional”, compartilhada pelos dois grupos que mais se confrontam nas discussões atuais sobre o teatro, os teatralistas e os literatos. Sobre os literatos, enfatiza:

“(…) a posição deles em realidade não é que a dimensão teatral não existe, mas que eles gostariam que não existisse.”¹⁰

Mas o autor também enfatiza que o teatro vive sim de uma dupla existência: o texto e o espetáculo. Historicamente, inclusive, o evento teatral teve precedência em relação ao texto, o que pode indicar que a identidade do teatro (sem confundir-la com a origem do teatro) reside no espetáculo: a materialidade do teatro baseia-se no ator ao vivo em cena.

O objetivo do teatro estaria na ação de revelação da nudez do espírito, só possível através da presença agressivamente imediata da fisicalidade. Para tal, corpo material e intelecto se unem na busca de expressividade; provocando e fazendo companhia ao espectador; mostrando o risco dessa revelação (como um acrobata mostra os riscos que o corpo está exposto, por exemplo, quando voa pelo ar). Os olhos do ator conduzem a platéia através de um percurso labiríntico de cenas; o magnetismo do olhar mantendo o laço entre os olhos do espectador e o os olhos do intérprete.

Através do olhar, o ator está vivo. Sua vitalidade presentifica para a platéia identificações e substituições, com sua carne e seu sangue. Só então algo é somado ao texto e acontece o Teatro. Rosenfeld¹¹ concorda sobre a importância do olhar na traição à dramaturgia inerente ao fenômeno teatral. Partindo do substrato do texto dramático, o teatro deixa de ser literatura para tornar-se outra coisa via uma transição perceptual, da qual depende a teatralidade: de uma arte temporal e auditiva (que é a literatura, especialmente a recitação), para uma arte espaço-temporal e áudio-visual (que é o teatro):

“Elas (as palavras) só desenvolvem seu pleno valor cênico ao se tornarem “música de movimentos”, ao se repetirem no gesto, na mímica e na pantomima, em suma, ao passarem para a dimensão espaço-visual.”¹²

⁹ Bentley, Eric (1991). *The Life of the Drama*, originally published: New York: Atheneum (1964), New York: Applause Theatre Books Publishers.

¹⁰ “their position really is not that the theatrical dimension doesn't exist but that they wish it didn't”. *Ibidem*, p.148.

¹¹ Rosenfeld, Anatol (1976) “O Fenômeno Teatral” in *Texto e Contexto*, 3ª. ed., São Paulo: Perspectiva, pp. 21-43.

¹² *ibidem*, p. 28.

Esta transição perceptual depende sobretudo de uma corporificação, implicando na participação de uma mídia que possibilite a percepção visual e sonora de uma ação corporal manifesta no espaço e no tempo. As perguntas sobre o papel do corpo no teatro, neste ponto, se confundem com a questão da visualidade da cena. Onde estaria então o teatro? No corpo do ator? Nos olhos do espectador? Em algum lugar entre os dois sistemas?

O corpo é a mídia primária presencial onde o teatro se inscreve e a visão, um sistema corpóreo capaz de reconhecer as informações visuais do ambiente e fazer a relação com os conteúdos mentais. É através do corpo – e também da visão – que a mente humana agrega-se ao ambiente, criando um sistema dinâmico ampliado que possibilita o sucesso intelectual e a sobrevivência. Assim como a linguagem, a visão no teatro pode ser entendida como uma construção, surgindo na inter-relação entre o corpo de quem assiste, o ambiente do espetáculo e o corpo enquanto objeto de conhecimento na cena.

O fundamento da teatralidade, o corpo do ator encarnado e transmutado, oferece a dimensão imaginária à cena, projetando carnalidade para a coleção de seres puramente intencionais antes apenas descritos no texto. A presença do espectador completa o tecido de atos que vai além do que foi concebido intencionalmente pelo artista e mesmo do que é percebido conscientemente pelo espectador, aquilo em que se constitui o espetáculo. A mensagem que o corpo transmite no espetáculo nem sempre está relacionada a uma intencionalidade artística, talvez o seja mais a uma espécie de intencionalidade ambiente (que já saiu do universo da subjetividade e vive no mundo fenomênico).

O teatro estaria não na cena ou no texto, mas sim num sistema mais complexo, onde todas essas partes se inter-relacionam e modificam: o corpo do ator, o corpo do espectador, os aparatos perceptivos e cognitivos de cada um deles e o ambiente. A gestão e desorganização da relação entre estímulo e sensação ficam a cargo do corpo humano, que recebe estímulos, decodificando criativamente signos e imagens¹³. Existiriam, portanto tantos espetáculos quantas interpretações da cena áudio-visual fossem possíveis naquele determinado tempo e espaço, em quantos corpos estivessem presentes no evento teatral.

Mas é possível conceber um teatro que não seja corporal? Como separar a materialidade do espetáculo da corporeidade do ator? Supondo-se a inviabilidade da separação entre a materialidade do fenômeno teatral e a presença do corpo do ator, resta investigar qual é o sentido do surgimento de uma forma teatral, diferenciada da produção contemporânea, cujo termo definidor sugere exatamente a corporeidade associada à teatralidade.

¹³ O pensamento da ciência cognitiva chamada corporificada (*embedded*), que permeia tal abordagem, faz a relação entre os conteúdos mentais com os efeitos que se apresentam numa escala mais ampla, tais como sentir, raciocinar e agir. Para essa ciência cognitiva, a essência da inteligência adaptativa estaria nesses processos complexos, não-lineares que envolvem múltiplos sistemas internos, tendo como contribuidores ativos novamente a triade mundo/aspectos do corpo/ação corporificada (daí a dificuldade que é encontrada ao se separar percepção, cognição e ação).

Todo teatro, arte que depende da presença viva do ator em cena, é corporal. No fenômeno teatral, o corpo é a chave do processo fundador da teatralidade, na transformação do ator em outro, presentificado em imagem real, frente a um observador. A especificidade no corpo do ator no Teatro-Físico é uma construção também manifesta no aqui agora do espetáculo, num tecido de tramas imbricadas onde se fundem novamente o corpo, o ambiente, o contexto histórico-cultural. A ênfase na corporeidade proposta pelo Teatro-Físico é um “exagero” que agrega ao corpo do intérprete a valorização do aspecto visual já inerente ao teatro que, pode-se dizer, ecoa o mesmo valor que a visibilidade adquiriu na sociedade e na cultura ocidental contemporâneas.

Esse “exagero” pode ser remetido a uma espécie de metalinguagem. O modo de operar do Teatro-Físico baseia-se no fundamento do Teatro enquanto arte que depende da corporeidade. Tal pressuposto está enfaticamente perceptível na cena, que se constitui através das manipulações dessa idéia. Só que, no caso da metalinguagem do Teatro-Físico, não ocorre uma meta-peça¹⁴, mas uma meta-presença do corpo. O corpo é enunciado e enunciação (ele fala de si e se auto-representa¹⁵), indicando uma revitalização da prática teatral e do conceito de teatralidade reafirmado em relação à corporeidade. No Teatro-Físico, o corpo é mídia do teatro e atua como estrutura e conteúdo, confundindo em si mesmo o evento teatral e um novo pensamento do teatro¹⁶.

Desse modo, falar sobre o Teatro-Físico, uma nomenclatura que define um fenômeno que só poderia ser diverso e multifacetado, remete a duas questões centrais. A primeira, das instruções que o corpo recebe nesse tipo de teatro, sabendo-se que o que está informe¹⁷ no Teatro-Físico pode ser o caminho para a compreensão da sua estética. A segunda, da inserção do Teatro-Físico num sistema complexo, onde participam sobretudo, mas não apenas, as informações áudio-visuais.

Entendendo a percepção como uma construção biológica, cultural e histórica, a análise de uma obra precisa ser ampliada além daquilo que é o visível, fazendo parte dela inclusive o seu mapeamento, em constante transformação e inconclusão. Nos procedimentos de trabalho e nos processos criativos dos grupos é que residem os elementos característicos do Teatro-Físico. Nesse sentido, a diversidade estética desse tipo de fazer teatral pode ser entendida considerando seus “processos estéticos” em relação aos “produtos estéticos”; talvez mesmo em detrimento dos últimos. Analisar as instruções presentes nos corpos dos atores pode ser um instrumento para a investigação do resultado formal do Teatro-Físico, que é apenas uma parte mais

¹⁴ Abel, Lionel (1968) Metateatro: Uma Nova Visão da Forma Dramática, trad. Bárbara Heliadora. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

¹⁵ Pavis, Patrice (1999) Dicionário de Teatro, trad. J. Guinysburg, Maria Lúcia Pereira *et alli*. São Paulo: Perspectiva, pp. 240.

¹⁶ Barthes fala em obter o estar-ali da linguagem: o século XX pede exatamente que a linguagem pergunte “quem sou eu”, antes de “o que fazer”. Barthes, Roland (1982) “Literatura e Metalinguagem” in Crítica e Verdade, trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, p. 28.

¹⁷ Stafford ressalta que a visualidade da obra é, além de uma projeção intelectual, o meio técnico para a organização da informação espacial. Stafford, Barbara Maria (1997) “Abstracting” in Body Criticism: Imaging the Unseen in Enlightenment Art and Medicine, 5th Print, MIT Press, 131-209.

visível do fenômeno, mas que espelha aspectos diferenciados do corpo no ambiente e nos contextos do Teatro, da Cultura e da História.

Bibliografia:

- ABEL, Lionel (1968). *Metateatro: Uma Nova Visão da Forma Dramática*, trad. Bárbara Heliodora, Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ARMELAGOS, Adina & SIRRIDGE, Mary (1978). "The Identity Crisis in Dance" in *Journal of Aesthetic and Art Criticism*, 37/2, pp. 131-132.
- BARTHES, Roland (1982). *Crítica e Verdade*, trad. Geraldo Gerson de Souza, São Paulo: Perspectiva.
- BENTLEY, Eric (1991). *The Life of the Drama*, originally published: New York: Atheneum (1964), New York: Applause Theatre Books Publishers.
- KERSHAW, Baz (1992). *The Politics of Performance – Radical Theatre as Cultural Intervention*, London: Routledge.
- LACHAUD, Jean-Marc (1996). "Présentation" in *Skênè - Mélange des Arts au Xxe Siècle*, 4e. trimestre 1996, Vitry-sur-Seine: Dumas- Saint-Etienne, pp. 3.
- PAVIS, Patrice (1999). *Dicionário de Teatro*, trad. Jacó Guinsburg, Maria Lúcia Pereira et alli, São Paulo: Perspectiva, pp. 240.
- PAZ, Otávio (1998). *Sóror Juana Inés de la Cruz: As Armadilhas da Fé*, trad. Vladir Dupont, São Paulo: Mandarin.
- ROSENFELD, Anatol (1976). "O Fenômeno Teatral" in *Texto e Contexto*, 3^a. ed., São Paulo: Perspectiva, pp. 21-43.
- SANCHEZ-COLBERG, Ana (1996). "Altered States and Subliminal Spaces: Charting the Road Towards a Physical theatre" in *Performance Research – Journal of Performing Arts*, ½ (Summer 1996) "On Risk", pp. 40-56.
- STAFFORD, Barbara Maria (1997). "Abstracting" in *Body Criticism: Imaging the Unseen in Enlightenment Art and Medicine*, 5th Print, MIT Press, 131-209.
- TEMKINE, Raymond (1996). *Skênè – Mélange des Arts au XXe Siècle*, 4e. trim. 1996, Vitry-sur-Seine: Dumas – Saint-Etienne.

AS FALAS DO CORPO NA VIDEOGRAFIA DE BILL VIOLA

Por Renata Vasconcellos

Programa de Pós-Graduação em Ciência da Arte
Instituto de Arte e Comunicação Social
Universidade Federal Fluminense

O objetivo da minha pesquisa é perceber a Arte e Tecnologia, que em Bill Viola se impôs como fundamental, exigindo uma nova espécie de atenção e participação por parte do espectador, inclusive o corpo do espectador.

Bill Viola é um artista americano do pós-guerra, suas idéias foram influenciadas pelas vanguardas históricas dos anos 20, principalmente os dadaístas, que romperam com o "absoluto" na arte. O movimento dadaísta buscou a fusão da arte com a vida, ou seja, colocou o mundo da arte ao mundo da experiência real, passando a *apresentar* a vida diretamente em seus objetos; porque a arte da forma no período modernista, digamos assim o cubismo, abstracionismo, fauvismo, etc., propôs uma integração de dois tipos de espaços diferenciados, que é o espaço da obra e o espaço real. (deste modo, o espectador contempla a obra, sua atitude é passiva, como observou Clement Grumberg, (1993, p. 35), na obra de arte moderna nós entramos somente com os olhos no quadro, como se o espectador deixasse o corpo pendurado no cabide do museu e só entrasse com os olhos).

A arte, entre 1960 e hoje, tem como resultado o encontro das idéias de Duchamp, principalmente em torno de seus *ready-made* e a influência direta do extremo oriente através do zen-budismo. O *ready-made* de Duchamp foi a matriz das intervenções contemporâneas, porque a sua intenção era livrar a arte de regras, normas, enfim, fazer uma integração de todas as expressões artísticas que vem a ser uma das questões fundamentais da arte contemporânea do pós-guerra.

Do *ready-made* derivam três categorias de arte:

1. **Arte Conceitual**, assim chamada por dar extrema importância ao conceito. Ela se fundamenta num estilo completamente verbal criando um abismo entre o trabalho e o espectador que passou a precisar de bula para entender as peças; funcionando assim como distanciadora.
2. **Arte Ambiental**, que apresenta toda uma relação com o espaço (galeria, museu ou público), como o uso das paredes, do teto, do chão e dos objetos distribuídos nestes ambientes. A arte ambiental ressalta principalmente a questão corporal. Nestes ambientes há um entendimento corporal porque o espectador circula nestes locais para ser vivido e vivenciado como sujeito. O espectador não contempla mais o objeto, ele vive o objeto, o ambiente. Há uma espécie de desejo, de pertence ou de integrar-se ou envolver-se com

o objeto, com o ambiente. Enfim a *Arte Ambiental* é a delícia de construir o espaço

3. Arte e Tecnologia são os trabalhos realizados pelos meios tecnológicos como a fotografia, cinema de arte, e entre os recursos principais estão, sem dúvida, o *vídeo*, *produções por computador* e o *vídeo-instalação*.

A contracultura dos anos 60 foi o grande acelerador da formação de Bill Viola como videoartista. Os artistas da Contracultura *questionavam o objeto de arte, por meio de formas, como a arte ambiental, a performance e body-art, que fizeram do corpo um lugar de intervenção e interrogação*, (Senra, 2000, p.8). Foi o momento em que o papel do artista foi redefinido como criador e teórico de sua própria obra e o mais importante é o papel cada vez mais ativo do espectador.

Nesta época, o vídeo se tornou o instrumento ideal para Bill Viola, por ser justamente uma nova ferramenta radical, o mais novo do novo, sem qualquer tradição, contra a televisão, independente da escultura, fotografia e também do cinema. Pelo fato, de nunca ter estudado cinema, ele tinha uma liberdade genuína e espontânea para se aproximar da câmera, provocando uma relação muito mais estreita com a pintura do que com a linguagem do cinema e da TV.

Viola nunca militou nas fileiras do conceitualismo restrito que está ligado a uma idéia que não precisa de realização, é a idéia em estado puro. Ele trabalha com conceitos porque, para ele, o conceito é uma pré-concepção à luz da qual ele realiza a obra, transformando assim este conceito em imagem. Sendo assim, podemos concluir que Bill Viola é um *artista sensorial*. Sua arte é o acontecimento, a experiência que passa pelo corpo, pelo sensorio, passa da contemplação à percepção. Ele cria uma forma de trabalho que une a arte à vida e, ao mesmo tempo, oferece uma estrutura metodológica.

O objetivo de sua arte é o conhecimento e seu desafio é trabalhar com novas tecnologias, como meio para a criação artística, concebido como uma busca constante e não apenas como uma única fórmula.

O vídeo-instalação de Viola é um ambiente diretamente relacionado à arquitetura, a acústica, ao som e também ao corpo humano. Quando um espectador está dentro deste ambiente ele torna-se então parte fundamental deste trabalho. É como se o espectador pudesse *caminhar* dentro de uma pintura, de um modo de total vivência. Isso porque, o interesse de Bill Viola é a possibilidade de redefinir o espaço não pela percepção visual, mas sim, pela consciência corporal. Ele pensa em todos os sentidos que existem simultaneamente em nosso corpo. Assim, o campo de percepção é a consciência ou o sentido de um espaço inteiro.

Bill Viola efetivamente alterou a estética do vídeo-instalação. Foi o primeiro videoartista a usar o telão no seu vídeo-ambiente *Science of the Heart -1983* (Ciência do Coração).

Uma cama de ferro arrumada com um travesseiro e um cobertor vermelho vivo num espaço grande e escuro. A cama é iluminada do alto por um pequeno spot de luz. Sobre a cabeceira, está projetada a imagem, em vídeo num telão, de uma cirurgia de coração humano e batendo. O som das pulsações do coração enche a sala.

O tempo do videotape do coração batendo foi manipulado de maneira a se acelerar gradualmente até 20 vezes a intensidade normal, criando um som agudo, e então se desacelera, passando pelo tempo real até um batimento solitário muito vagaroso, finalmente parando em silêncio numa imagem imóvel. Depois de uma longa pausa, o coração começa a bater de novo e um novo ciclo é iniciado, em repetição infinita.

Bill Viola se aproximou da tecnologia do vídeo através da música eletrônica. Por este motivo, o ambiente sonoro na sua obra tem um extraordinário caráter de presença, tantos seus vídeos como seus vídeo-instalações possuem sempre som ambiente. Quando ele trabalhou no Art/Tape/22, estúdio de vídeo em Florença, na Itália, no início dos anos 70, ele realizou uma série de gravações em áudio da arquitetura religiosa da cidade e observou:

Impressionou-me que independente do credo religioso de alguém, as enormes naves remanescentes das catedrais medievais tinham um inegável efeito no estado interior do espectador. O som parecia carregar muito desse sentimento do inefável. (Viola, 1995, p.267)

Isto serviu de guia para Viola, que passa a criar trabalhos que incluíssem o espectador, incluíssem o corpo nas suas manifestações que existem em todos os pontos do espaço simultaneamente, e ao mesmo tempo fossem, só perceptíveis localmente, individualmente.

A evidência da sinestesia, o entrecruzamento e o intercâmbio dos sentidos é a inclinação natural da mídia contemporânea. Artistas visuais várias vezes relatam ouvir música ou sons enquanto trabalham, assim como compositores mencionaram perceber suas músicas em formas imagéticas. “Existe uma propensão natural em todos nós de relacionar som e imagem. No vídeo tanto o som como a imagem é de natureza igualmente eletrônica, portanto intercambiável” (Viola, 1995, p.245).

Heaven and Earth (Céu e Terra) de 1992, Viola reescreve os extremos da vida nesta instalação de dois canais, onde ele justapõe a relação espiritual, mais que a temporal, entre vida e morte. Ele encontrou esses extremos da vida em 1991, quando da morte de sua mãe e o nascimento de seu filho.

Bill Viola faz o espectador pensar em questões elementares da vida como nascimento, morte e a fragilidade da existência, questões impensáveis. O mais importante, no ciclo de nascimento e morte, é a consciência de nossa própria mortalidade, que define a natureza dos seres humanos. Este é seu tema principal.

Como escreveu Viola (1993 p.143):

... sua natureza, ainda que, no presente, a reação de choque seja uma medida necessária que mostra o grau de distanciamento das fontes da vida a que a sociedade industrializada chegou. Essas “imagens fortes” são como despertadores. Eu acho que hoje existe uma necessidade de se despertar o corpo antes que você possa despertar a mente.

O gênero instalação de videoarte, especificamente, propicia uma ponte entre o tempo e o domínio do espaço arquitetônico. “Em Room for st. John of the Cross de

1983 (Quarto de São João da Cruz) _ a força interior (espiritual) e exterior (natural) se encontram numa sala escura. Numa referência literária ao asceta cristão do século 16, Viola contrasta os escritos espirituais de São João da Cruz com o mundo externo, onde natureza, caos e liberdade incontroláveis reinam". (Bellour, 1997, p.256).

Em todas as vídeo-instalações de Bill Viola existem dois espaços bem distintos e o percurso entre os objetos e a descoberta do espaço convidam o visitante a habitar a obra, passando pelo limite da divisão entre arte e vida, Viola rompe com a membrana que distingue o sujeito do objeto. É o sujeito-espectador aquele a quem Nietzsche chama de "artista-ouvinte".

Mas por que São João da Cruz? Viola fez uma série de viagens e experiências com outras culturas. Primeiro esteve na Europa e depois no Pacífico, sudoeste Asiático e Japão, onde se concentrou em leituras sobre filosofia antiga e religião. No entanto, é na tradição espiritual que Viola vai se identificar, por ela ter essa constante preocupação com o indivíduo. No Ocidente ele buscou os conhecimentos da Grécia antiga e no Cristianismo, representados por São João da Cruz, Meiter Eckart e Teresa D'Avila. Já no Oriente o zen-budismo representado pelo escritor D.T. Suzuki. Ele também reverencia poetas como Rumi, Walt Whitman e William Blake. Todos esses poetas e pensadores constroem a base conceitual de sua obra.

Determinadas experiências sensoriais só podem ser obtidas a partir de um dispositivo muito sofisticado de tecnologia. Quando Bill Viola usa a alta tecnologia, ele faz um esforço enorme para fazer com que essa tecnologia não apareça, isto é, ele trabalha sim com o meio tecnológico, mas sem qualquer celebração à tecnologia. Viola contraria a tendência dos filmes de ação *hollywoodianos* _ que abusam da tecnologia para reforçar a percepção_ Ele não ostenta a máquina como o principal causador de efeitos, mas sim, através da tecnologia ele tenta **transformar** o espectador. Assim, o que fica é só o mental, a idéia e a experiência. Em momento algum tendemos a prestar atenção no dispositivo porque idéia é mais forte.

A arte para Viola tem que ser sentida como corpo total, uma experiência física. Esta sensualidade é a base da verdadeira natureza conceitual e intelectual, como ele mesmo afirma:

Tenho mais interesse no fenômeno do senso da percepção como linguagem do corpo e suas possibilidades do conhecimento próprio do que na ordem ou na análise da experiência sensorial como significado para se obter sucesso criativo, Discursiva ou simples apreciação das figuras ou objetos".

(Viola, 1995, p.22)

Referências Bibliográficas:

BATTOCK, Gregory. *New Artists Video*. New York: Dutton, 1978.

BELLOUR, Raymond. *Entre-Imagem*. São Paulo: Papirus, 1997.

NIETZSCHE, Frederic. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RICHTER, Hans. *Dada: Arte e Antiarte*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIOLA, Bill. *Reason for Knocking at an Empty House*. London-England, Thames a. Hundson. Anthony d'Offay Gallery London, 1995.

WOOD, Paul [et alii]. *Modernismo em Disputa _ A arte desde os anos quarenta*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.

Artigo de Jornal

SENRA, Stella. Metamorfose do Corpo. *Folha de São Paulo, Mais*, São Paulo, 30 de maio de 2000.

AS MÁSCARAS DE DEMONIO NAS MANIFESTAÇÕES POPULARES BAIANAS: CORPOS DE ENCRUZILHADA.

Por Isa Maria Faria Trigo

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia.

Nestes últimos vinte anos a busca, em teatro e dança, de síntese cultural envolvendo matrizes estéticas variadas aumentou e se consolidou muito na Bahia.

Espectáculos de outras praças também têm pesquisado esta mixagem, buscando a comunicação entre universos distintos, sejam eles entre matrizes culturais distintas ou entre áreas artísticas, como o teatro e a literatura¹. Em suma, a tentativa da transdisciplinaridade está na ordem do dia. A pesquisa com mídias diversas e o uso da palavra em espetáculos de dança, bem como o uso cada vez mais refinado da dança em espetáculos teatrais evidencia, mais do que uma tendência, um caminho de sobrevivência e criação de identidades artísticas mais nossas.

Em que isso nos toca? Muitas vezes na história do teatro e dança brasileiros nossas próprias manifestações e matrizes foram desprezadas como fonte temática e principalmente técnica. No entanto, a criação de espetáculos criados por corpos brasileiros em cena passa necessariamente por uma "antropofagia" do que nos foi impingido e do que temos de raiz. É no sentido do resgate e invenção de códigos corporais e temáticas mais nossas que se insere este trabalho.

O que interessa aqui é a análise do ponto de vista dos personagens de "demônios", muitas vezes não nomeados como tais; ou conhecidos como "diabos" "caretas", bichos fantásticos e outras nomeações, que aparecem nas manifestações populares da Bahia.

Essa análise resulta de pesquisas de campo e estudos iniciais feitos sobre as máscaras baianas de demônios para fins de doutoramento sobre máscaras baianas, iniciado a partir do primeiro semestre de 2001²; visa pesquisar as possibilidades de "contaminação produtiva" entre essas máscaras e a criação de máscaras para o treinamento de atores baianos. Pretende-se aqui enfatizar as vias de passagem

¹ Temos o *Vau da Sarapalha* (PB), que traduziu o célebre conto para uma linguagem cênica a partir de um trabalho inspirado nas técnicas e nos experimentos de Luiz Carlos Vasconcelos, seu diretor. Em 2000, apresentou-se em Salvador o trabalho da portuguesa Conceição Nunes: "Pedras Falhadas, voar", cujo elenco foi selecionado no Brasil, em Portugal e em Cabo Verde, buscando diálogo com resultados cênicos entre estes três países de língua portuguesa, diálogo este conseguido em alguns momentos.

² Doutorado iniciado em janeiro de 2001, sob a orientação do Prof. Dr. Armindo Bião, na linha 1 do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas - PPGAC-UFBA.

corporal entre o cotidiano e o extraordinário³, entre o "normal" e o grotesco, como operações de limites, que ocorrem, em última instância, no corpo dos atores e mascarados, a partir de estímulos diversos, relacionados ao tema dos demônios e toda a sua "poética" de ação. As idéias desta comunicação visam mapear de forma inicial essas operações de limites, que têm em Mikhail Bakhtin inspiração, quando este fala do corpo grotesco:

*Em oposição aos cânones modernos, o corpo grotesco não está separado do resto do mundo. Não está isolado, acabado nem perfeito, mas ultrapassa-se a si mesmo, franqueia seus próprios limites. (...) Coloca-se ênfase nas partes do corpo em que ele se abre ao mundo exterior, isto é, onde o mundo penetra nele ou dele sai ou ele mesmo sai para o mundo.*⁴

Assim, retornemos à cena e vejamos o que este caminho tem com a citação acima. Manifestações cênicas de diversas localidades baianas são ocasiões nas quais o povo mascarado em cortejo pelas ruas cria cenas e demônios (o cão, o capeta, diabos)⁵ com participação da população local. A relação destas figuras com o grotesco e suas bordas com o fantástico e o cotidiano, bem como as bordas entre o teatro e a rua, é um dos aspectos a serem tocados nessa comunicação.⁶

As filmagens de depoimentos de criadores de máscaras e seus portadores nas localidades de Cairu e de Mucugê são uma forma de ilustrar como se vêem e se representam nesta prática; imagens de Acupe e de Cairu, quando os caretas saem às ruas, depois de terem "ido para os matos" durante a noite, para de lá saírem vestidos em grupos diversos; e também imagens de atores utilizando máscaras e fazendo o papel de "demônios", com e sem máscara, atuando dentro da estrutura de cordel, no personagem do "diabo", oriundo do imaginário cristão nordestino, a partir da montagem didática "Isto é bom", dirigida pelo professor Armindo Bião em agosto de 2001, e da qual a autora participou como assistente de direção.

As máscaras de demônio, que se pretende que componham, junto com outros personagens mascarados, um universo ou "família" de máscaras de origem baiana (com inspiração oriunda da Commedia Dell'arte) foi a primeira a ser escolhida para estudo por várias razões; a primeira delas é a de uma grande variedade delas ser encontrada em várias manifestações baianas. Aparecem em Garcia D'Ávilla (Praia do Forte), Cairu, Acupe e Saubara, e em Mucugê, na Chapada Diamantina, de maneira mais explícita, com encenações e máscaras criadas para aquelas.

³ O professor Bião, na sua tese de doutorado, elucida a questão entre o que é espetacular e o que é da teatralidade cotidiana. É sob esta ótica que se pensa aqui a questão do ordinário e do extraordinário.

⁴ BAKHTIN, 2000, p.23.

⁵ O município de Mucugê, na Chapada Diamantina, tem no Carnaval o seu bloco, denominado "Os cães", fundado pelo Sr. Aloísio Paraguassu, vivo, músico e morador da cidade.

⁶ Tomando como referência autores como Armindo Bião, Gilbert Durand e Armando Souto Maior, entre outros.

Uma segunda razão importante é a tradição de máscaras de demônio ou associados em vários teatros no Ocidente e no Oriente. Vamos ver referências às máscaras de demônios na Commedia Dell'Arte, Nô e Kabuki, entre outros.

Uma terceira razão, não menor que as outras e que deriva das anteriores e das próprias características do personagem é o fato da máscara de demônio *poder dialogar dentro* de cenas diversas, com histórias de várias matrizes⁷, que vão desde a tradição do cordel à Commedia Dell'Arte, passando pelos autos religiosos referidos em variadas bibliografias. No contexto do Nordeste brasileiro, a quantidade de textos, especialmente de cordel, que utiliza o demônio como personagem, não raras vezes, principal, bem como sua presença e ligação ao sistema de valores e crenças populares, muitas vezes misturadas em suas matrizes ibérico-cristãs e africanas, é notável. No cordel, o diabo é personagem muitas vezes "humanizado", e troca de identidade e de poderes em cena, contracenando com os personagens humanos. Esta sendo uma característica de fronteira e facilitadora do uso dessa máscara.⁸

Corpos De Encruzilhada

E, por fim, a principal motivação da escolha da máscara de demônios é a idéia de que estes se constituem em "corpos de encruzilhadas" ou seja, "lugares" em que o fantástico e cotidiano⁹ estão vivos e imbricando-se, numa forma de representação especial. É na encruzilhada que os caminhos se multiplicam, mudam ou se decidem. A encruzilhada, mais do que um lugar, é um modo de operar. Mas porque se diz aqui que é um modo de operar? Em que consistem essas operações e para que interessam ao ator?

Corpos Dissolutos, Dissolvidos, Dissolventes; Corpos Coletivos - Orgia E Legião.

As máscaras operam ao ocultar, ao desvelar ou ao chamar/desviar a atenção do espectador para algo. Trabalham assim com continentes corporais semoventes e ilusórios: criam imagens que carecem de nossa cumplicidade perceptiva. No nível corporal, geram, ao eliciar grupamentos musculares, verdadeiras "estórias" sensomotoras inconscientes, que funcionam tanto a nível interno como a nível aparente no corpo. Estórias essas que podem e são reconfiguradas para criar

⁷ Aqui nos referimos às matrizes nordestinas, como os cordéis, bem como às festividades carnavalescas e de origem religiosa também, onde ele aparece. Mais aprofundamento sobre o tema Matrizes, ver: BIAO, 2000.

⁸ No cordel "o diabo na Festa do Forró", apresentado pelos atores no teatro SESI, na temporada de 13 a 21 de agosto, os diabos, nos dois cordéis em que aparecem, fazem exatamente isso.

⁹ O pensamento da autora é fortemente influenciado pela idéia central da tese de doutorado do Prof. BIAO, sobre teatralidade e espetacularidade, como fruto do contexto em que se observa o evento. Assim, o que é espetacular para uns pode ser cotidiano para outros, e vice-versa. Para maior aprofundamento, ver: BIAO, A. "Théâtralité" et "Spectacularité" - Une Aventure tribale contemporaine à Bahia - Paris: -1990, pp.01-241. Tese de Doutorado - Orientador Michel Maffesoli, Tome 1.

coerências corporais que funcionam como sementes de personagens, nascidos da imbricação da imagem com o músculo.

A máscara é uma coerência corporal estética; é uma poética corporal cujo signo, em muitos casos, atende pelo nome do personagem. No caso das máscaras de demônio, por esta característica de encruzilhada, esta máscara é *muitas*. Esse corpo é formado justamente por coerências corporais estéticas múltiplas *em movimento*. Porque se um demônio tem como uma de suas características justamente a hibridização, entre o humano e o animal, por exemplo, estes corpos não apenas estão presentes simultaneamente, mas *é desse diálogo no corpo que surge a especialidade* do que podemos ver do personagem. Esses movimentos têm seu traço, seu estilo. E este estilo parece se fundar na busca das bordas e limites. Suas ações são densas, envolvem estados intensos e mudanças rápidas de lugar, posição ou movimento. Em Mário Souto Maior vemos uma descrição interessante do que pode o dito cujo fazer, na qual ele Ganha todas as mulheres; dança e bebe como ninguém; disfarça-se, toca viola e canta desafio. Quando, de madrugada, descobrem ele, dá "um papoco", fura a junção e desaparece.¹⁰

Tanto fisicamente quanto em termos de estados "emocionais" a serem apresentados/ trabalhados, o personagem é forte e está sempre entre dois ou três caminhos, buscando escolhas. Ou mesmo fazendo com que várias "escolhas" possam ocorrer ao mesmo tempo, colorindo o gesto e a visão de quem o vê. Busca assim as bordas entre o cotidiano e o extraordinário; as bordas entre os gestos controlados e os descontrolados; entre características corporais ao mesmo tempo humanas e inumanas, muitas vezes escondidas, para, em dado momento, se revelarem. E causarem a sensação de espanto, abismo e desamparo, *vertigem*. Este aspecto também é importante; o de como o público, o povo, vê estas aparições. As caretas do Acupe, ao passarem pelas ruas, contam com a convivência das mães no sentido de aterrorizarem suas crianças¹¹.

Esse corpo, *vazado e em torrente*¹², confunde-se não apenas com o fantástico, mas também com *outros* corpos; possuindo-os ou dissolvendo-se neles. José Gil, ao entrevistar Vera Mantero¹³, fala de um corpo que pode abrir-se e fechar-se constantemente. E de um corpo comunitário, comunal; e isso é possível, pois não é ele território de buracos e aberturas primordiais, que lhe definiram as formas de estar

¹⁰ SOUTO MAIOR, 1975, p.75

¹¹ É interessante observar nessas máscaras e nas manifestações em geral como uma miríade de influências e estímulos pode ser incorporada ao evento. Ao lado de máscaras confeccionadas por artistas locais, há a presença das máscaras plásticas vendidas em supermercados. Sob esta ótica, se insere na forma "baiana" de espetáculos: *"a convivência - sem hierarquias - de uma grande multiplicidade de formas espetaculares..."* BIAÃO, 2000, p.18.

¹² Literalmente: quando as caretas apontam na rua, descem em grande alarido, e agem como um coletivo. A autora teve oportunidade de presenciar a saída de 2001 das caretas de Cairu na madrugada do dia 13 para 14 de outubro. Saem batendo seus instrumentos e bulindo com as pessoas pelos cantos das ruas.

¹³ Ver: MANTERO, V. GIL, J., 1998, pp 33-37.

e ser e que, de alguma maneira, também originaram, em nível imaginário, as formas de comunicação entre os sujeitos?¹⁴

O corpo em ação opera. E destas operações nascem as imagens e signos da existência e da arte. A definição de magia é a de comunicação entre distintos mundos. E no caso de personagens e máscaras expressivas, como máscaras de demônios, por exemplo, que, dentro do nosso imaginário, se originam no mais além do mundo visível, elas operam nos nossos músculos de forma específica, com suas várias tendências "cinésio-imagéticas", a criar fronteiras internas onde se encontram e comunicam discursos coreográficos musculares visíveis a olho nu, mas nem sempre conscientizados pelo lóbulo frontal¹⁵.

O Sacrifício Como Mudança de Nível

Caminhando em direção à rua e às suas manifestações e festas, como se mexe o corpo coletivo, este corpo que vemos no carnaval, nas memórias de um escritor do século XVI, e nas festas populares da Bahia? De que maneira este corpo coletivo, esta platéia cúmplice articula este corpo do sujeito-ator, deste ser individuado mascarado? O que se espera que ele represente? Que troca o sacrifício visa? Sacrifício como mudança de estado, passagem para outro nível, transmutação. De que maneira pode-se transplantar esta vivência coletiva para o espaço teatral? Estas são perguntas apenas feitas e ainda não exploradas no estudo. Servem, contudo, para sinalizar um dos caminhos a aprofundar.

Fronteiras e Efeitos Espetaculares: A Cauda do Cão Para o Treinamento do Ator.

Uma outra fronteira importante aqui é a do sujeito e a do objeto. A máscara de demônio exemplifica bem esta estrutura no corpo do sujeito. Como toda a máscara, pano, figurino, objeto pode se tornar uma outra coisa ou complemento indispensável do personagem. São as fronteiras.

No percurso de trabalhar as operações da cena teatral, podemos dar o exemplo dos panos, que podem ser objetos, lugar, roupa, pessoa, sentimento¹⁶. As mudanças de corpo a partir de ocultamento, mimetização, agrupamento, colagem, função.

Em ensaio do *Isto é Bom*, pediu-se aos atores que, agora, *considerassem as partes do corpo como componentes possíveis de estranhamento*, manipulação e combinação, tais como os panos. Uma inversão. *Pano é corpo, e corpo é pano*. Para ocultar, mudar a imagem, mudar o corpo, condicionar o corpo. A partir desse estímulo, uma das atrizes do "Isto é Bom" construiu um personagem com xale e

¹⁴ A este respeito, ver Gilbert Durand, ao falar de reflexos posturais básicos que subsidiam os gestos e a construção das imagens nos sujeitos. As incorporações e expulsões corporais; os reflexos posturais e sexuais e suas decorrências para a geração de imagens e signos humanos.

¹⁵ "Sentir uma emoção é simples(...) mas saber que temos este sentimento, "sentir" este sentimento, ocorre só depois de construirmos as representações de segunda ordem necessárias para a consciência central." DAMÁSIO, 2000, p. 354.

¹⁶ Na disciplina Desempenho de Papéis I, ministrada pelo prof. Armindo Bião, temos tido boas experiências com estas operações.

saia, com ênfase no andar a partir dos joelhos. Sugeriu-se que se imaginasse com três joelhos; depois, estimulada a imaginar que os seus joelhos dobravam para trás, ao invés de para a frente, a atriz construiu um andar diferente em um dos dias de trabalho de figurino nos ensaios da montagem. Este andar foi usado por ela na personagem de uma velha feiticeira, que convoca os demônios para lutar contra Lampião, no cordel da "Nega do Peito Só".

O estranhamento é como a cauda escondida do capeta; os seus pés, que ele tenta esconder, mas mostra eventualmente. Assim, a presença imagética dessas partes estranhas faz o ator trabalhar o corpo de forma específica.

O Corpo Humano: O Corpo Do Ator. Como Observar? Um Espelho Retrovisor.

Tal como a face de Deus, que não deve ser encarada, a curiosidade e a aproximação com o demônio não são recomendadas. Como chegar até ele sem se prejudicar? É possível usufruir disso sem se contaminar? Nasce a idéia de um espelho retrovisor. Ou de um espelho que se vê a partir de um outro espelho. E essa curiosidade e esse objeto flagrado não parecem ter a mesma consistência material. Como temos olhado/ observado/ nos contaminado por isso? Dizem os cordéis, livros e relatos sobre o assunto que alguém que o diabo já possuiu sempre guarda em si um jeito dele.

Numa colocação sobre os corpos e as diversas influências que sobre eles atuam na dança, Christine Greiner vai dizer que

O objetivo não é partir dos níveis macroscópicos de observação (e aí ficar) buscando diferentes espécies de "culturas do corpo", mas estudar o que é, ou melhor, como se processa, a cultura, ou, mais especificamente, as informações de cultura residentes no corpo, ou seja, no trânsito sensorio-motor.¹⁷

Para o que temos aqui, os níveis macroscópicos de observação do corpo interessam, por serem o que se vê e o que se tem como material. E se considerarmos que estas "culturas do corpo" podem ser entendidas como engramas complexos que incluem lembranças e representações de segunda e terceira ordem¹⁸; que conectam registros de seqüências musculares às criações imaginárias de cada ator, podemos também aceitar que buscamos diferentes "culturas do corpo". Mas pretende-se aqui também ir ao "como", através do acompanhamento do processo. Esta pontuação

¹⁷ GREINER, 2000, p.354.

¹⁸ A este respeito, ver DAMÁSIO, 2000. Ele coloca que o cérebro trabalha com representações, feitas por partes dele mesmo, das sensações que o corpo produz diante de algo, seja este algo uma lembrança, algo externo ou novas rearrumações da memória e de imagens. Essas representações seriam de segunda e terceira ordem, a depender do quanto são reprocessadas a partir da sensação corporal inicial. "Sentir uma emoção é simples (...) mas saber que temos este sentimento, "sentir" este sentimento, ocorre só depois de construirmos as representações de segunda ordem necessárias para a consciência central." DAMÁSIO, 2000, p. 354.

parte dos instantes em que se dão as imbricações de matrizes culturais; e então, avaliar *como* estes momentos chegaram à forma atual, seu percurso e desdobramentos.

A Palavra

A palavra pode funcionar como uma máscara, ou como uma música, um estímulo para o movimento. A palavra é uma das dimensões do corpo. Assim sendo, é corpo e é corpo de encantamento. É música e ritmo nos ouvidos e no sentido. É uma chave para estranhamentos e deslocamentos corporais grotescos.

Tanto o fato de a proferir muda o chamado "corpo", como o "corpo", ao mudar, pode desvelar uma palavra que atinge o corpo do *público* como uma revelação.

O movimento não tem mais apenas o seu código subjacente cultural. Ele, enquanto estrutura, se disponibiliza a receber influências internas e outras; e a criar movimentos a partir daí. É quase como se estas estruturas fossem uma espécie de *sujeito*.

Talvez, essas *operações* possam ser pensadas como unidades geradoras de inovações culturais. Já que estas se constroem é no dia a dia, no olhar e no imitar de toda uma coorte de movimentos, emoções, informações e sentimentos passados simultânea e inconscientemente. E, assim como em nível físico, há a possibilidade de troca ambiental pelos buracos e imitações, e como estas trocas nunca são só físicas, é possível que as manifestações culturais sejam o cadinho, as resultantes destas trocas, simbólicas em toda a sua extensão; da física à mental, passando pela simbologia inconsciente. O resultante dessas operações na evolução de um trabalho de atores é reconhecerem em si os vários rios e correntes, e *quererem* manipular este continente. E perceberem, através da mixagem e dos ritmos postos, de alargamento ou de paradoxo com um ambiente, de que maneira outra ordem se inventa nesse corpo movente na Bahia.

Assim, as máscaras de demônio são o ícone deste percurso de doutorado. Por transitarem entre os mundos, estabelecendo contatos; por conterem características de várias dimensões, de mais de uma máscara, de mais de um corpo, em funcionamento simultâneo; por simbolizarem este movimento de passagem, como uma marca da mudança; e ao mesmo tempo por assinalarem a possibilidade de troca, contaminação, entre as modalidades de ser.

Bibliografia

- RODRIGUES, Graziela - *Bailarino pesquisador intérprete - processo de formação*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1997.
- BIÃO, Armindo - Matrizes estéticas: o espetáculo da baianidade - in: BIÃO, A. org., *Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade*. São Paulo: Annablume, PPGAC, JIPE-CIT, 2000.

- GREINER, Christine - Por uma dramaturgia da carne: o corpo como mídia da arte - in: BIÃO, A. org., *Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade*. São Paulo: Annablume, PPGAC, JIPE-CIT, 2000, pp 353-364
- DAMÁSIO, Antonio - *O mistério da consciência - das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail - *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, Brasília: Edunb, 1999.
- DURAND, Gilbert - *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREUD, Sigmund - *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* -. 1ª Ed.. Rio de Janeiro: Imago, 1972, (Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v.7)
- MANTERO, Vera, GIL, José - A riqueza de espírito, movimento intenso - in: *Theaterschrift*, Lisboa: Cotovia, novembro de 1998, pp.33-37
- NOGUEIRA, Carlos Roberto F. *O diabo no imaginário cristão* - Bauru: EDUSC, 2000.
- SOUTO MAIOR, Mário - *Território da danação - o diabo na cultura popular do nordeste*. Rio de Janeiro: São José, 1975.

COM SOTAQUE COREOGRÁFICO: *ET VOILÁ, LE THÉ TANGO!*

Por Marina Martins

Programa de Pós-graduação em Teatro
Universidade do Rio de Janeiro

Finalmente, no Sarau não é essencial ter cabeça nem boca, porque, para alguns é regra, durante ele, pensar pelos pés e falar pelos olhos.

Joaquim Manuel de Macedo

Esta frase do romance *A Moreninha*, escrito em 1844 por Joaquim Manuel de Macedo, designa o sarau como um lugar social construído a partir de determinados códigos de comunicação. Se durante um sarau são os olhos que falam e os pés que pensam, observa-se que nos concorridos salões da Corte brasileira a ênfase nas ações e desempenhos corporais supera a preocupação com a oratória. Em verdade, falar com os olhos e pensar com os pés remete diretamente à dança e caracteriza, de certo modo, o gosto da sociedade brasileira pelo baile preocupada em fazer "borbulhar o prazer", o brilho e o bom gosto, em suas casas. Embora aparentemente ingênuo, o texto de Macedo é bem mais do que parece ser. Nele, o autor com destreza de retratista e como um verdadeiro documentarista pinta um quadro no qual enfatiza os detalhes de comportamento, modos, modas e manias da sociedade brasileira do segundo Império, descrevendo com muita nitidez as principais atividades do salão e as características de personagens que refletem os tipos frequentadores de tais festas. Logo de início, comenta:

Um sarau é o bocado mais delicioso que temos de telhado abaixo. Em um sarau todo o mundo tem o que fazer. O diplomata ajusta, com um copo de champanha na mão, os mais intrincados negócios: todos murmuram e não há quem deixe de ser murmurado. O velho lembra-se dos minuetos e das cantigas do seu tempo, e o moço goza todos os regalos da sua época; as moças são no sarau como as estrelas no céu; estão no seu elemento¹.

O salão é então enfocado como um palco, um lugar de exposição, experiência e passagem, onde atuam as máscaras das relações sociais, nele todos têm o que fazer e cada um sabe como representar o seu papel de acordo com uma pauta de ação previsível e definida por suas posições sociais:

[...] foi um sarau como todos os outros, basta dizer o seguinte: Os velhos lembraram-se do passado, os moços aproveitaram o presente, ninguém cuidou do

¹ MACEDO, Joaquim Manuel de. *A Moreninha*. São Paulo: Três Livros e Fascículos, 1984. p. 110

futuro. Os solteiros fizeram por lembrar-se do casamento, os casados trabalharam por esquecer-se dele. Os homens jogaram, falaram em política e requestaram as moças; as senhoras ouviram finezas, trataram de modas e criticaram dasapiedadamente umas às outras. As filhas deram carreirinhas ao som da música, as mães, já idosas, receberam cumprimentos por amor daquelas e as avós, por não terem que fazer nem que ouvir, levaram todo o tempo a endireitar as toucas e a comer doces. Tudo esteve debaixo destas regras gerais.²

A sociedade de Macedo cumpria fielmente as regras determinadas pela "boa conduta" e pela etiqueta, já bem absorvidas por todas as faixas etárias. Em meados do século XIX, o brilho sonoro da orquestra embalava o entusiasmo das moças que "iam pelo braço de seus pares, se deslizando pela sala e marchando em seu passeio, mais a compasso que qualquer de nossos batalhões da Guarda Nacional"³. Em meio aos giros, passeios e trocas de pares pode-se ouvir o murmúrio dos "pés que pensam" na língua das quadrilhas e das valsas e os ruídos das mãos que tremelicam os leques, o roçar das saias, luvas, lenços e casacas; os jovens arriscam, entre uma contradança e outra, captar o "brilho das estrelas" que vazam dos "olhos que falam" numa linguagem silenciosa, porém cheia de significados.

Assim, na trajetória do salão de danças, lugar de passagem e encenação, 70 anos depois, o texto teatral *Um chá das cinco*, do famoso jornalista carioca Paulo Barreto (o João do Rio), foi levado à cena em 1915 e corresponde, sem dúvida, a uma espécie de roteiro sonoro que enfatiza a futilidade e a superficialidade da burguesia carioca do início do século XX, por meio de uma "coreografia verbal", cujo desfecho apoteótico converge para uma dança da moda recém chegada dos Estados Unidos: o *one-step*. A peça, de um só ato, apresenta uma das novas formas de convívio social — freqüentar, como os ingleses, salões abertos para o chá servido às cinco horas da tarde — adquiridas pela sociedade da *belle époque* ansiosa por parecer civilizada. Em meio a este sarau inglês se incluem as declamações literárias, conjuntos musicais e números de dança, e claro, o encontro do par amoroso que se dá numa espécie de apoteose final em que todos dançam entusiasmados o *one-step*.

O texto constrói a cena pouco a pouco, apresentando figuras típicas dessas rodas e seus comentários. Além de registrar os costumes forjados pela superficialidade de um grupo de intelectuais burgueses, ironiza a pressa, o falso puritanismo e o esnobismo de tais freqüentadores do chá. Nesse sentido, o "jornalista literato de salão" Clodomiro D'Alba, justifica o *five o'clock*:

[...] O chá é a craveira da nossa vida. É a entrada da Inglaterra nos nossos costumes, que aliás foram sempre adoráveis. [...] Antigamente, o chá servia-se à noite com torradas. Patriarcal. Dominativo. Chá burguês, chá incrível, chá... chá...! [...] Mas tempos depois tivemos o chá ao almoço, digestivo, depois dos ovos. Influência positiva da Inglaterra através da Índia. Chá governador, chá higiênico, chá de garfo, chá... [...] chá *tee*!⁴

² Ibid. p.112

³ Ibid. p.111

⁴ DO RIO, João. *Um chá das cinco*. p.107-109

Desse modo, a história do chá no Rio de Janeiro é contada por meio de uma espécie de partitura cênica com "sotaque coreográfico" marcada pela própria seqüência das falas e pelo jogo entre as palavras, cujo ritmo alude às danças em voga, às opiniões e ao comportamento de cada um:

Clodomiro: — Perfeitamente. Chá *tee!* Por fim, agora, apoteose: chá pretexto para a reunião, elegância. Londres através de Paris — chá obrigação mundana. Não faz dormir.

Pedro: — Antes pelo contrário.

Clodomiro: — Não ajuda a digestão.

Albertina: — Não se toma.

Clodomiro: — Não é chá chá, não é chá *tee* — é chá *thé*.

Margarida: — Tango!

D. Maria: — Pelo amor de Deus, não lembrem o tango!

Clodomiro: — Diz muito bem: *Thé* tango! O chá polvilhado da melhor prata Argentina...

Pedro: — Eu prefiro a prata da casa.

Clodomiro: — O maxixe?

D. Maria: — Que pandemônio!⁵

A cena teatral de *Um chá das cinco* progride de acordo com os personagens-tipo e seus ritmos, que aparecem aos poucos ganhando cada qual seu momento de destaque. Este procedimento corresponde ao movimento próprio da convenção cênica do teatro musicado no sentido de preencher o palco paulatinamente para culminar numa dança de conjunto. Nesse caso, a dança do *one-step*, cuja progressão vai sempre para adiante intensificando o trote até chegar ao galope final. Outro aspecto importante a ressaltar neste diálogo é o jogo entre a fonética das palavras que tematizam o assunto principal, o chá, propondo sonoridades rítmicas que referem às danças como: "Não é chá chá chá", numa alusão direta ao *chá-chá-chá* (dança proveniente do Caribe), e o "*thé* tango", cuja seqüência de "tês" alude ao ritmo entrecortado do tango.

A peça de João do Rio representa, assim, uma sociedade que vive sob o disfarce de um falso puritanismo, mascarando desejos e mazelas morais, aparentemente ocultos na etiqueta do salão, de tal modo que parece tomada por uma espécie de neurose com a cultura nacional. Para aparentar refinamento e sentir-se moderna a burguesia fazia questão de demonstrar certo desprezo pelos ritmos latinos e locais, tidos como divertimento das camadas mais baixas, exaltando as importações de todo o tipo, principalmente as danças que estavam em voga na ascendente metrópole americana:

Tromiskroff: — E faço executar pela orquestra uma música séria, que toda a gente escuta, sem canto: — o tango!

Todos: — Oh! Sim! Bravo!

⁵ *Ibidem*: p. 108-109

D. Maria: - O tango foi proibido pelo Papa... (Tromiskroff cumprimenta e desaparece)

Luz (Embaixatriz Nicaragüense): - El Papa tiene mucho *esprit*. Hace es lo que nos hacemos con el cantor: non lo escucha...

Albertina: - O tango!

Luz: - El tango, cielito...

Mme. Bastos: - Essa dança parece ser um jogo da cabra cega com os pés.

Paulo: - O tango!

Margarida: - O tango!

Mme. de Rocha: - Pas appris encore les cortés de gauche...(Mudança brusca na orquestra)

(Caminhando insensivelmente todos se dirigem para a porta do salão. Vão saindo. As últimas são Luz e Margarida)

D. Maria: - Minhas amigas não vão dançar esta dança proibida pelo Papa.

Margarida: - Só ver.

Luz: - E lo bailar! (Saíram Paulo desce do terraço)

D. Maria: - Não, o Tango não. Adotemos uma tradução! Consinto no *one-step*!⁶

A questão das aparências é resolvida na tradução para o inglês de um ritmo de sotaque latino, proibido pela Igreja. Assim, *D. Maria* substituiu o tango, que representava a lascívia popular, por um nome estrangeiro moralmente aceito. Desse modo, o significado de uma expressão rítmica, já incorporada nacionalmente, é oculto pela justificativa das "contingências sociais", uma vez que seria de bom tom fazer como o Papa Pio X: não ouvir.⁷

Um chá das cinco pode, ainda, ser classificado como um teatro de sons recheado de ritmos diversos e de estrangeirismos. A marcação cênica indicada nas rubricas se completa por meio da própria sonoridade das falas e do ritmo dos diálogos, que servem, a seu modo, como trilha sonora para a composição dos personagens-tipo. Nesse sentido, delineiam-se as máscaras sociais, os disfarces, a vida cotidiana das senhoras que, por sua vez, podiam abandonar o chá por puritanismo e por fobia de tudo o que não fosse "autenticamente" europeu. O tango para sobreviver com alguma dignidade precisou ser revestido pelo sotaque americano.

Por seu turno, o *one-step*, objetivo final da peça, é uma dança muito animada derivada do *ragtime* e do *jazz* americano (ritmos que incorporam a *síncopa* africana), que surgiram no final do século XIX, nos Estados Unidos. O *boston* e o *one-step* foram as duas primeiras danças que se baseavam num passo (ou num certo número de passos) para adiante, começando por bater com o salto do sapato no chão, seguido de dois ou mais passos para frente nas pontas dos pés. Mais tarde, esses passos foram, por vezes, substituídos pelo cruzamento de um pé por trás do outro, movimento chamado de *lock-steps*. Pode-se encontrar, também, como referência

⁶ Ibid. p.127-130

⁷ Ibid

constante nos tais salões de chá, o *foxtrot* descendente de uma dança do *music-hall* americano, do qual deriva o *one-step*. O *music-hall*, por sua vez, surgiu nas tavernas londrinas por volta do século XVIII e firmou-se como um gênero de espetáculo musical, de crítica aos costumes, baseado em um concerto de sapateados, cuja estrutura fragmentada apresenta quadros dramáticos, um tanto quanto piegas e comoventes, combinados a números de canto, dança e acrobacias circenses, finalizando com apoteoses cívicas ou mitológicas, que lembram as paradas militares e as procissões ritualísticas. Já o *foxtrot* apareceu em New York, no verão de 1914, inventado por um ator de *vaudeville* chamado Harry Fox. Conta-se que Harry Fox mostrou alguns passos, semelhantes ao trote de um cavalo, ao som do *ragtime* (palavra que se pode traduzir como: tempo em farrapos ou tempo cortado, cujo ritmo é proveniente da cultura afro-americana), numa combinação de passos rápidos e lentos. Entretanto, o *foxtrot* é uma dança de par enlaçado baseada em quatro tempos, sobre 120 pulsações por minuto, de passos alternados. A variação mais rápida, de 160 pulsações por minuto, é chamada de *one-step* ou *two-steps*, pois se pode dar um ou dois passos a cada tempo. Frente a frente, o par enlaçado coloca o pé direito e o esquerdo em uma linha paralela, a frente de um e atrás do outro, imitando o modo de andar cruzado, em diagonal, característico do cavalo e as suas batidas no chão. No trote, o cavalo relaciona, em cruzamento, as patas dianteiras e traseiras, que avançam ao mesmo tempo: a esquerda traseira com a direita dianteira e vice-versa. Isto significa que em alguns momentos todas as quatro patas ficam fora do chão, resultando numa aterrissagem trepidante. No *foxtrot*, no entanto, este movimento é feito em seqüência, o que ameniza bastante a ação, pois o casal (que forma uma figura de quatro pés) mantém um dos pés sempre no chão, dando a impressão de uma cavalgada menos exaustiva, mais próxima de um passeio alegre.

Com efeito, o resultado da combinação do ritmo africano com a melodia européia acentuou a premissa da presença do corpo para preencher o espaço vazio entre os compassos, produzindo uma dança específica e espontânea, impulsionada pela *síncopa*, que provoca o desejo do corpo em ocupar os espaços vazios do tempo rítmico. Segundo Muniz Sodré, de fato, tanto no jazz quanto no samba, a *síncopa* atua de modo especial, incitando o ouvinte a preencher o tempo vazio com a marcação corporal. [...] É o corpo que também falta — no apelo da *síncopa*. Sua força magnética, compulsiva mesmo, vem do impulso (provocado pelo vazio rítmico) de se completar a ausência do tempo com a dinâmica do movimento no espaço.⁸

No tango, o desejo de completude dinâmica do corpo, provocado pela *síncopa*, manifesta-se na proximidade do par e no desenho traçado pelos pés no chão. A postura ereta e altiva da nobreza espanhola, a agilidade rítmica dos pés dos sapateadores e o conflito dramático do homem barroco adicionados ao calor dos trópicos e ao ritmo africano resulta numa dança sensual, marcada e precisa, em que o casal enlaça e desenlaça as pernas em passos que se cruzam, provocando uma espécie de jogo de estímulos e respostas, por meio de uma luta sutil de

⁸SODRÉ, Muniz. *Samba, o domo do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998: p.11

contratempos. Pernas, cabeça e tronco movimentam-se através de uma marcação detalhada acentuando a dramaticidade da dança na dinâmica entre os contrastes e a oposição entre o casal que a executa. Assim, a figura do par configura-se no espaço com contorno preciso e desenha movimentos tanto sinuosos e envolventes, quanto retifíneos e fortes, de tensão e apaziguamento, sugerindo, por meio dessa dinâmica, o sentimento conflituoso da paixão. Enquanto a valsa chega à vertigem romântica e difusa pelo giro e pelo sair de si, o tango atinge um alto grau de tensão pela intensidade da movimentação, entretanto, transmite também o controle e a racionalidade por meio da precisão de seus passos. Mais tarde, o tango misturou-se à *habanera* cubana, fazendo surgir a *milonga*, caracterizada pela suavidade da movimentação das pernas, perdendo, com isso, a dramaticidade do "conflito" *flamenco*.

Em verdade o *one-step* nada tem a ver com o tango, na medida em que o tango é bem mais dramático. Assim, não se pode fazer nenhuma analogia a não ser pelo pressuposto sincrético do *ragtime* e do *jazz*.

No texto de João do Rio há um exemplo verbal de alusão ao tango visto na cena da poetisa *Adriana da Gama*, cujo ímpeto se manifesta num modo apaixonado e eloqüente de declamar seus próprios versos, trazendo à tona todas as características rítmicas e dramáticas do tango — "eu quero viver, eu quero morrer [...] eu tenho medo, eu tremo, eu escuto, eu anseio, arrepio, desvario do teu desvario!". A dança havia sido proibida por seus movimentos de "gato" entrecortados e muito sensuais, e, aqui, é transposta para o palco através da declamação que empresta características próprias do tango ao caráter da personagem. Embora *Adriana* solicite uma modinha como acompanhamento para a sua *performance*, de certo modo numa falsa demonstração de pudor, as suas palavras, na verdade, descrevem o "drama" de um tango, que tanto pela melodia amorosa da serenata quanto pela imagem de um "polvo-beijo" lembram o movimento das pernas entrelaçando-se num jogo de "cabra-cega com os pés". Como escritora, no entanto, o sotaque afrancesado do poema não resiste às manifestações naturais de sua origem tropical, declamado com fervor e a favor da serenata, mas sem deixar a rebuscada forma francesa que aparece, por exemplo, nos versos: "nastros das rosas que me prendem como carícias", e nos "turbilhões de estrelas e trevas imensas que me cegam o olhar". A "musa" fala na língua dos poetas simbolistas sobre "todos os perfumes, suspiros do oceano e gemidos da terra"⁹, por meio de metáforas e de imagens sensitivas que exaltam os cheiros, as várias matizes de cores, as texturas e a musicalidade latina.¹⁰

Com efeito, a discussão gira em torno das danças em voga nos salões e nos palcos da época — o tango, o maxixe, o *one-step* — assim como são mencionados

⁹ DO RIO, João. *Um chá das cinco*. p. 121

¹⁰ Neste sentido, vale lembrar que João do Rio foi o principal tradutor de Oscar Wilde, absorvendo além do estilo comportamental do famoso dândi irlandês, o gosto pelo paradoxo, pela ironia, pela cuidadosa escolha de palavras, pelas frases filosóficas e sugestivas, pelas imagens cromáticas e multifacetadas, e pela dança, buscando o prazer individual e imediato com uma sensibilidade erótica exagerada. Essa sensibilidade, também a tinha João do Rio, assim como um interesse poético pela deterioração e pela morbidez, vide os contos que estão no volume *Dentro da Noite e A mulher e os Espelhos*, por exemplo.

os esportes da moda — o *foot-ball*, o *tennis*, a malha, o remo e a natação. Segundo Nicolau Sevcenko, no ensaio *A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio*. "se algo ocorreu com os homens, foi que além de adquirir asas (numa referência a Santos Dumont), descobriram que tinham músculos e passaram a explorar as vantagens destes sobre os velhos e surrados miolos"¹¹. Isto significa que a expressão "o Rio civiliza-se" trouxe a reboque uma curiosa mutação cultural, desencadeando uma espécie de febre esportiva, que assolou o século XX após a Primeira Guerra.

A expressão "civilização esportiva" não deve ser entendida como se referindo exclusivamente à prática generalizada de diferentes modalidades de esporte, mas à generalização de uma ética do ativismo, a idéia de que é na ação e, portanto, no engajamento corporal que se concentra a mais plena realização do destino humano. As filosofias da ação, os homens de ação, as doutrinas militantes, os atos de arrebatamento e bravura se tornam índices nos quais as pessoas passam a se inspirar e pelos quais passam a se guiar. Era da eletricidade passando para os corpos, imprimindo-lhes a compulsão do movimento, da ação, fosse espontânea, fosse mecânica, fosse em coordenação de massas.¹²

O autor explica que "o desenvolvimento dos esportes na passagem do século se destinava justamente a adaptar os corpos e as mentes à demanda acelerada das novas tecnologias"¹³. Uma vez que a metrópole era o palco por excelência para o desempenho dos novos potenciais técnicos, era lógico incluir, no projeto de reforma urbana, uma reforma dos corpos e das mentes, alterando o quadro de valores sociais com a idéia de saúde, cuja condição básica é a higiene. Essa idéia justifica a "política sanitária" de Pereira Passos, que evacuou a população pobre da cidade, empurrando-a para os morros e os subúrbios, "varrendo das ruas" aquilo que ele denominava "o rebotalho ou as fezes sociais".¹⁴

O que se verifica na peça *Um chá das cinco* é a pressa dos relógios e dos homens modernos representada tanto no próprio texto recortado em diversas cenas curtíssimas, quanto na agitação do *one-step* e no ritmo alucinado do citado personagem-jornalista *Clodomiro D'Alba*, que vai e vem de chá em chá sempre na expectativa da chegada de um carro da embaixada do Japão. O que João do Rio coloca em cena é justamente o reflexo da "trepidação cinematográfica da sociedade", referindo-se "as primeiras obras do cinema, cuja técnica de filmagem causava o curioso efeito de acelerar comicamente o movimento das imagens, acrescentando-lhes ademais uma espécie de tremor febril"¹⁵, metáfora aliás muito adequada para o "pandemônio da modernidade que se abateu sobre o mundo"¹⁶.

¹¹ SEVCENKO, Nicolau. *A Capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio* in *História da Vida Privada no Brasil: República: da Belle Époque à Era do Rádio*. v.3; coleção dirigida por Fernando A. Novais, volume organizado por Nicolau Sevcenko. São Paulo: Cia das Letras, 1998. p. 567

¹² *Ibidem*, p. 569

¹³ *Ibid.*, p. 571

¹⁴ *Ibid*

¹⁵ *Ibid.*, p. 557

¹⁶ *Ibid*

A sociedade *chic* e *snob*, do Rio de Janeiro, além de importar a tecnologia estrangeira e tudo o que derivava dela, vivia, também, nas bases do *American way of life*. Por isso não faltam, no texto de João do Rio, os tais estrangeirismos, representados por *Margarida* que sempre fala em inglês quando está comovida; pelo ministro *Tromiskroff* que tem o sotaque carregado e anda aos saltinhos; por *Luz de Lucas*. "da legação de Nicarágua", que fala em espanhol; por *Mme. de Rocha* que se comunica em francês e *Clodomiro D'Alba* que tem hábitos tão estrangeiros quanto manda o protocolo. Os personagens de *Um chá das cinco* exibem-se em frívolo pavoneamento e aparecem imersos numa atmosfera extremamente superficial, disparatada, desordenada e decadente, visível também na descrição do ambiente e nos recursos dramatúrgicos. A descrição do cenário, em outras peças sempre exuberante, aqui é seca e indicativa de uma idéia de limpeza e de assepsia.

O salão de chá e o sentimento em relação a ele são descritos com um forte tom melancólico, como se não houvesse outra alternativa nessa vida além do costume do chá das cinco. A sensação de tédio é reforçada pelo tratamento dado à dança, que surge como metáfora da frivolidade, do artificialismo e também da pressa cosmopolita, qualidades que no texto ocupam o lugar da intriga, da peripécia e do conflito. A presença marcante da música e da dança no lugar dos golpes teatrais e da sucessão de causas e efeitos, características de uma escrita dramática mais tradicional, emprestam ao *chá das cinco* ares de cinema, constituído pela dinâmica e pelos ritmos que propõe. A escolha por efeitos cinéticos assim como a forte presença da dança imprimem na cena muita movimentação e aludem, sem dúvida, à linguagem cinematográfica. De todo modo, a peça se insere no âmbito da estética decadentista, uma vez que as personagens se movimentam por se movimentar sem revelar nenhum conteúdo "dramático" propriamente dito, representando a absoluta irrealidade de suas existências. *Um chá das cinco* pode ser lido, então, como uma crítica ácida à conduta fútil da burguesia do chá, que levava em consideração a máscara e não o sujeito, a persona e não a pessoa.

A nova sociedade cosmopolita, centrada no culto da ação e do esporte, deflagrou um surto de dança. Uma nova dança, por assim dizer, não mais no seu sentido tradicional de entretenimento social cortês, movendo-se em coordenadas e gestos convencionais delicados. "A dança que surge para empolgar o panorama cultural do século XX é baseada no ritmo pulsante, sincopado, frenético, de base negra, cigana ou latina e o que é buscado nela é um estado de completo abandono, excitação e euforia extática"¹⁷ ultrapassando as fronteiras de uma cultura calcada na palavra por uma outra baseada nos valores do corpo, da ação e dos movimentos coletivos.

Irene: — Então deixe o madrigal para o papa, que é paciente e vamos dançar o *one-step*.

Pedro: — Irene! A senhora é uma santa! O *one-step* é o caminho do céu.

D. Maria: — Que vejo! Então não se foi? Então não acha má a dança?

¹⁷ *Ibid.*, p. 593

Pedro: — O seu chá, D. Maria, é o melhor dos chás do mundo! Juro que jamais esquecerei este *five-ó-clock* (vendo o relógio) todos os dias às seis horas e meia!

D. Maria: — *Et voilà* o que é um chá das cinco entre nós!

(Pedro beija a mão de Irene e enlaça-a. O pano desce, enquanto a orquestra continua a tocar o *one-step* vêm-se os pares a dançar com muito entusiasmo).¹⁸

¹⁸ *Ibid.*, p. 135

CORPO ESTRANHO: IDENTIDADE, MULTIPLICIDADE E DESCONSTRUÇÃO

Por **Ciane Fernandes¹**

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia

*Somos nossa memória
somos esse museu quimérico de formas inconstantes
esse monte de espelhos quebrados*
(Jorge Luís Borges)

*Não ter nascido bicho é uma minha secreta nostalgia.
Eles às vezes clamam do longe muitas gerações
e eu não posso responder senão ficando quieta.*
(Clarice Lispector)

Repetição e ritmo combinam-se para criar a terceira forma de teatro, memória.
(Hans-Thies Lehmann)

Introdução

Este artigo trata de diversas reflexões teóricas pertinentes ao processo criativo da peça *Corpo Estranho* (Salvador, 2001). Já na minha pesquisa de doutorado (New York University, 1995), conecto – através do princípio da *repetição/transformação* - a estética da dança-teatro, a Análise Laban de Movimento (LMA) e a estrutura que determina nossa complexa composição genética. Durante a criação do espetáculo *Sem Perda de Memória* (*No Loss of Memory*, New York, 1994), apliquei o princípio da repetição de movimentos para gerar a transformação de padrões corporais e, conseqüentemente, da imagem corporal ou mapeamento corporal: “As quatro categorias de LMA - Corpo, Expressividade, Forma e Espaço - relacionam-se como

¹ CIANE FERNANDES é professora do Departamento de Fundamentos do Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal Bahia (UFBA), M.A. (1992) e Ph.D. (1995) em Artes & Humanidades para Intérpretes das Artes Cênicas pela New York University e Analista de Movimento (1994) pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (New York), de onde é pesquisadora associada. É autora de vários artigos sobre dança-teatro e sobre a formação corporal do ator-dançarino, e dos livros *Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: Repetição e Transformação* (São Paulo: HUCITEC, 2000; New York: Peter Lang, 2001) e *O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na Formação e Pesquisa em Artes Cênicas* (São Paulo: Annablume, 2002). É também criadora, diretora e dançarina do A-FETO Grupo de Dança-Teatro da UFBA.

as quatro bases do DNA -, numa dupla hélice onde a exploração de uma categoria puxa a outra, e a outra, numa corrente de transformação e enriquecimento do movimento pessoal ou coreográfico” (Fernandes 2000, 141).

Segundo Lacan (1977), o mapeamento corporal é numa construção psico-física na qual as significações e fantasias socio-familiares repetem-se/registram-se na própria psiqué e órgãos constitutivos do corpo do indivíduo. Michel Foucault (Brandstetter 2000, 112) refere-se a este arcabouço histórico-imaginário-corpóreo como “fantasmas” que “não carregam os organismos para o imaginário; eles topologizam a materialidade do corpo”. Com uma finalidade prioritariamente estética, *Corpo Estranho* utiliza-se de princípios linguísticos, terapêuticos e científicos para re-criar mapas psico-físicos, ampliando possibilidades e identidades a partir da movimentação corporal – o articulador da espiral arte-ciência.

Geografia Corporal: Gens e Espaços em Movimento

Precisamos que os artistas nos guiem através de respostas sensuais, cinestésicas, pela topografia, nos levem a uma arqueologia e ressurreição da história social baseada na terra, nos tragam múltiplas leituras de lugares que signifiquem coisas diferentes para pessoas diferentes e em tempos diferentes. ... Para retornar à noção de lugar, a arte não pode ser uma invenção centralizadora e enraizadora a menos que o próprio artista seja centrado e enraizado. Isto não significa dizer que os alienados, os desorientados, os nômades (por exemplo, a maioria de nós) não possa fazer arte. Mas algum lugar portátil deve repousar em nossas almas. (Suzanne Lacy 1995)

Esse lugar portátil é nosso corpo, sobrepondo e des-construindo campos de conhecimento de/em movimento. Pesquisas e publicações recentes sobre a linguagem do movimento (LMA) e a transcrição da maioria do código genético, associam-se hoje a avanços tecnológicos virtuais e a ousadas propostas coreográficas, como as de Xavier Le Roy.² Segundo Lucy Lippard (1995, 129), “a natureza inclui tudo, inclusive a tecnologia, criada por humanos, que são parte da natureza”. O corpo físico, por sua vez, é simbolicamente virtual, tanto quanto o gesto na dança.³ Simultaneamente naturais e virtuais, o corpo e a tecnologia dialogam entre mapas estéticos, genéticos e geográficos: notações de dança, gens, e localidades culturais e geográficas, sobrepõem-se no processo de criação coreográfica: o corpo físico e efeitos visuais e sonoros fragmentados sobrepõem-se no espetáculo. Fronteiras entre campos teóricos e localidades tornam-se visíveis

² Le Roy é Ph.D. em biologia molecular, e um dos coreógrafos contemporâneos de maior destaque desde os anos 90 na Europa. Seu trabalho explora as impossibilidades, desproporções e incongruências de seu corpo, criando inusitadas formas geralmente não associadas à imagem de um “ser humano civilizado” e vertical.

³ “Os gestos reais do dançarino são usados para criar uma semelhança de auto-expressão e são, destarte, transformados em movimento espontâneo virtual, ou gesto virtual.” Susanne K. Langer, *Sentimento e Forma* (São Paulo: Perspectiva, 1980): 189.

focos em movimento. O corpo humano, mapa arquelógico da “evolução” - resultado de inter/retro-ações com o meio (Morin 1999) - topologiza “A Memórias dos Lugares e dos [outros] Corpos” (Fazenda 1997, 35), transformando sua composição atômica em movimento.

Já no início do século XX, Rudolf Laban (1879-1958), pioneiro da dança-teatro e do sistema de linguagem do movimento que eventualmente denominou-se Análise Laban de Movimento, associava átomos ao espaço sideral através do corpo humano. Entre seus desenhos estão caricaturas de pessoas/personagens, corpos em movimento - dançando formas abstratas ou no cotidiano, andando, sentados ou deitados - submergidos em formas geométricas que compõem um palco ou uma paisagem, como um gramado ou rochas, além de estudos de lugares, ou desenhos geométricos que relembram tanto a bioquímica microscópica quanto a disposição de planetas e estrelas no universo:⁴

Ele começou a formular uma teoria de movimento que pudesse ser totalmente abrangente. Em primeiro plano, ele viu que movimento era universal. Tudo ao redor é mudança: em crescimento e decomposição, em divisão e união, em vibração e oscilação, em ritmo e fluxo - no mar, o paraíso, a terra e abaixo da terra, nos planetas, nas marés, nos minerais e cristais. Movimento está em todas as coisas vivas. Mesmo quando as pessoas pensam que estão paradas, o movimento continua dentro delas enquanto a vida permanece. É o movimento que as habilita a discernir a vida. (Hodgson e Preston-Dunlop 1990, 16)

Assim, LMA não apenas mapeia e transforma padrões de movimento, como em *Sem Perda de Memória*, mas conecta o micro ao macroscópico - habitantes recíprocos em mut-ações cotidianas e espetaculares.

Evolução Regressiva: Múltiplas Inteligências Em Uma Coreo-Grafia Fóssil

...[A] modificação evolutiva é umas vezes gradual [ou contínua] e outras pontual [estável, com súbitas e drásticas mudanças]. Parte do debate tem a ver com saber se é mais provável o aparecimento de novas espécies [e de novos padrões de movimento] como resultado da mudança gradual ou pontual, mas isso permanece sem solução. (Lewin, 1996)

Nas últimas décadas, LMA continua desenvolvendo-se e gerando “novas formas de vida”, como nas técnicas desenvolvidas por Irngard Bartenieff (discípula de Laban) e Bonnie Bainbridge Cohen (discípula de Bartenieff). Tanto LMA, quanto os Fundamentos Bartenieff e o Centramento Corpo-Mente (Cohen) fazem parte da denominada “educação somática” (Fortin 1999), visando a “re-educação corporal” (Allison 1999), na qual o corpo encontra, através de uma estrutura técnica aberta, sua própria “lógica” corporal, desconstruindo discursos de poder registrados em sua

⁴ Vide desenhos em Rudolf Laban, *A Vision of Dynamic Space* (Londres: The Falmer Press, 1984).

psico-fisicalidade. Assim como o DNA, constantemente re-criando um imprevisível e novo mutante a partir de um material milenar, o corpo na educação somática desconstrói e reconstrói idiomas, dissolvendo cristalizações em movimento.

Estas técnicas de educação somática, incluindo também a denominada Movimento Genuíno (Whitehouse, in Allison 1999),⁵ foram utilizadas no processo criativo de *Corpo Estranho*, sobrepondo estrutura e improvisação, criação e espetáculo, individualidade e interação grupal. Através destas abordagens, o processo coreográfico constituiu-se da distribuição do poder de decisão e ação para diferentes pontos do corpo e do espaço, descentralizando a inteligência. Isto nos remete à teoria dos sistemas autônomos. Ao invés de uma tendência natural da ordem tornar-se desordem, o que pode ser invertido apenas com o investimento/gasto de energia e interferência externa, Prigogine (1988) propõe que, em um grau extremo de caos, a desordem passe a gerar uma nova ordem, e não o retorno à antiga ordem com gasto de energia. Ou seja, a partir deste ponto, sistemas autônomos criariam sua própria ordem, sem uma imposição externa. No contexto das multiplicidades inteligentes, o corpo humano re-cria formas pré-existentes, gerando novos e inusitados seres coreográficos, autonomamente organizados.

Segundo Gabriele Brandstetter (2000), coreografia é uma forma de escrever/mapear na fronteira entre presença e ausência, é uma inscrição da memória do corpo em movimento - cuja presença não pode ser mantida. Coreografar é rastrear - simultaneamente localizando e apagando - fragmentados traços de memória, des-membrando/des-lembando o corpo a ser rearmado pela percepção do público. Não casualmente, a teoria da memória em dança surgiu na mesma época de sistemas de notação de movimento, durante a renascença (112). Porém, ao invés de registrar ou fixar este corpo ausente (em constante desaparecimento/movimento), *Corpo Estranho* associa a notação à transformação e expansão do movimento, transitando entre a tênue fronteira da existência e da não-existência, do futuro e do passado, no tempo tridimensional da memória.

A memória corporal é o rastro biológico-genético-geográfico em um tempo espiral que conecta átomos a planetas em LMA:

O modelo [espiralado] de Jung parece representar a estrutura básica da vida física e psíquica...[como na] substância genética descoberta por Watson, Crick e Wilkins...uma dupla hélice....Talvez este modelo represente uma analogia biológica à idéia arquetípica do tempo como uma espiral. (Franz 1997, 19).

⁵ Na técnica de Movimento Genuíno, o grupo divide-se em duplas, nas quais os papéis de "observador" e de "realizador" é revezado durante as três horas de atividade. O realizador move-se de olhos fechados, escutando e seguindo os impulsos de seu corpo, muitas vezes imprevisíveis ou mesmo estranhos ao próprio realizador. O observador acompanha e protege o colega, porém sem interrompê-lo nem julgá-lo. Após mover-se, o realizador e seu observador trocam idéias, desenhos, poesias, etc., sobre a experiência. O processo então repete-se com papéis revezados. Ao final do ensaio, as duplas se juntam em um grande grupo para trocar idéias ou outras formas de expressão sobre as experiências.

Para Bergson (1991, 228), conceitos abstratos como mente, percepção e memória são possíveis no e através do corpo em [mut]ação, concedendo-lhe poder: “a memória de uma pessoa viva de fato parece medir, acima de tudo, suas forças de ação sobre as coisas.” Em um encontro da ontologia com a epistemologia (Greiner 2001) somos constituídos e definidos pela informação que é excessivamente projetada em nossos corpos em um tempo cada vez mais comprimido:

O corpo é a superfície inscrita dos eventos...o lugar de um Self dissociado...e um volume em desintegração perpétua. Genealogia, como uma análise da descendência, situa-se, portanto, na articulação entre corpo e história...expondo um corpo totalmente impresso pela história e os processos da destruição histórica do corpo. (Foucault 1977, 148).

Corpo Estranho aceita esta fisicalidade perecível, em constante transformação “degradativa”. Como Lispector (1994), nos deixamos ser guiados pelos medos - da loucura, da velhice, da morte - de fato, desejos: deixamos o corpo cair no abismo de sua própria ausência/desaparecimento no tempo e des-construir sua história de identidades de-formadas e inclusivas.

Como o corpo contemporâneo re-escreve o bombardeamento de informações, revertendo relações de poder que constantemente produzem e disseminam informações sobre a realidade? Como o corpo pode re-inventar esta realidade amalgamada pelo excesso da exatidão científico-tecnológica? O corpo criador de conhecimento e portanto no poder (Foucault 1977), é o cientista que des-faz e re-inventa leis e f-atos. *Corpo Estranho* não avança para melhores escalas evolutivas em um tempo linear, nem “volta” a formas anteriores/passadas e “menos evoluídas” em um tempo circular. Ao re-escrever seu texto genético-coreográfico, o corpo transmuta seu rastro de dominação, re-criando outras formas de memória em ação, através de um tempo tridimensional que avança recuando, inova repetindo. Passado e futuro são suas duas hélices torcidas, desde sua coluna vertebral repleta de possibilidades rotatórias, até interações tridimensionais com o espaço.

Assim, como bactérias em um novo meio⁶, o corpo humano não apenas sobrevive desenvolvendo características pré-existentes específicas, mas gera novas configurações em sua constituição a partir de combinações de dualidades: células-satélites, arte-ciência, estética-terapia, performer-platéia, prática-teoria, futuro-passado, repetição-transformação. No abismo entre duplas hélices físico-conceituais, o corpo esquartejado re-descobre sua organização, des-construindo sua história milenar futura. Ao re-criar movimentos de milhões de anos de idade, o corpo contemporâneo os trans-forma em novas variantes genéticas, sobrepondo futuro e passado num mapeamento mutante.

⁶ “Bactérias a que falta um gene que lhes permita digerir um determinado nutriente, parecem adquiri-lo ao serem colocadas nesse nutriente”. Juan María Martínez. *Vida e Evolução* Vol. III (Madrid: Ediciones del Prado, 1996): 169.

Enquanto os paleontólogos lidam com o corpo morto e com um tempo longo, os geneticistas lidam com o corpo vivo, presente, no tempo imediato (Greiner 1999). *Corpo Estranho* utiliza-se de um processo coreográfico “paleontológico-genético”, descobrindo fósseis de sua “evolução regressiva”. Assim, a transformação de répteis em aves voadoras – “um dos triunfos mais espetaculares da evolução” (Martínez 1996, 88) – é um dos principais temas de movimento da peça. O fóssil primitivo *Archaeopteryx* (do grego “Asa Antiga”), descoberto na Alemanha em 1860, é o símbolo da peça: “Que tipo de criatura era esta? Nenhuma criatura tem plumas exceto pássaros.... Mas este era de fato um pássaro muito estranho....Era claramente parte réptil e parte pássaro” (Attenborough 1998, 14). No fóssil, a cabeça encontra-se escondida à sua direita, abaixo da asa, e a figura geral lembra um ser acéfalo.

“Estranha Forma De Vida”⁷: Corpo Em Processo

Até hoje não sabia que se pode não dançar. Gradualmente, gradualmente, até que de repente a descoberta muito tímida: quem sabe, também eu poderia não dançar. Como é infinitamente mais ambicioso. É quase inalcançável. (livre adaptação de poema de Clarice Lispector, 1992)

No escuro, estas palavras abrem a dança em processo nesta pesquisa: *Corpo Estranho*. Dançar e não dançar, eis, de fato, a questão. Quando se pára de “dançar” códigos pré-organizados e se passa a “dançar” a “lógica” corporal? Quando o corpo (no poder) dança, ao invés de ser dançado? Como o DNA, talvez dançar seja uma dupla espiral entre estas duas dinâmicas, constantemente des-construindo a linguagem do/em movimento. Proponho aqui, então, uma modificação da nomenclatura LMA que, ao invés de traduzir-se para Laban Movement Analysis - Análise Laban de Movimento, passaria a representar Laban Moving Analysis - Análise Laban em Movimento. Neste contexto, o corpo re-cria sistemas mutáveis de linguagem através da dança. Como um gem mutante, esta LMA modificada é re-escrita por um corpo autônomo e criativo: “O genoma [e, por extensão, o corpo,] é um livro muito hábil, porque em boas condições ele pode fotocopiar e ler a si mesmo” (Ridley 2001, 16).

Autônomo de seus discursos, o corpo desconstrói suas memórias de habilidades pré-codificadas.

Kafka certa vez disse: “*Eu posso nadar como os outros, apenas tenho uma memória melhor que os outros, então não esqueci minha inabilidade de nadar. Como não a esqueci, minha habilidade de nadar perde a validade e acabo por não poder nadar*”. *Podemos desaprender nossa habilidade de realizar movimentos adquiridos (afora devido a distúrbios do cérebro e do sistema nervoso)?* (Brandstetter 2000, 118).

⁷ Joceval Santana, resenha sobre o espetáculo *Corpo Estranho* in *Correio da Bahia*, 04 de julho de 2001, Caderno *Folha da Bahia*, 2.

Ou seja, podemos “não dançar” habilidosa e pré-organizadamente ao criarmos uma coreografia?! Esta é a proposta de *Corpo Estranho*, pesquisa prática que iniciou-se juntamente com as leituras teóricas, em abril de 2001. Uma primeira versão da obra, abrindo um leque de opções de pesquisa de movimento, foi apresentada no dia 04 de julho de 2001, no projeto Quarta-que-Dança, no Espaço Xis, Salvador, Bahia. O espetáculo foi filmado na íntegra e apresentado, juntamente com entrevista à autora, no Especial da TV Educativa do dia 11 de agosto de 2001, às 19:00 hs. Este período inicial de coleta de dados incluiu cinco criadores/intérpretes e, atualmente, continua como um projeto coreográfico solo. O release do quinteto explica:

No dia da independência norte-americana – 4 de julho – o corpo sul-americano se desconstrói e expõe enquanto abismo existencial, biológico e cultural, em constante re-mapeamento simbólico, genético e geográfico. Ao som de vozes em idiomas e ritmos variados, vestimentas e maquiagem tão mutantes quanto estações simultaneamente opostas em distintos locais da terra, corpos movem-se inusitadamente, fragmentando suas locais humanas e sociais em pedaços não identificados, formas de seres mutantes, andrógenos, antropofágicos, pós-nucleares, pré-abortados. Em meio a projetados pedaços de pele, placenta, animais marinhos, alimentos rigidamente embalados e procedimentos cirúrgicos, ex-excluídos corpos estranhos - deficientes, transexuais, refugiados, ilegais, marginais – são evocados em momentos de caos, poesia, cinismo, humor e dramaticidade, re-inventando o belo além-dança, dançando... (Fernandes 2001)

Em *Corpo Estranho*, dançarinos não escondem sua dificuldade de andar, de voar, de arrastar-se ou mover-se fluidamente (como répteis e animais aquáticos). Movem-se desajeitadamente em espirais contralaterais (lados cruzados) – não somente numa alusão ao tempo tridimensional e à forma do DNA, mas à dificuldade de movimentos, que tornam-se torcidos como em nós entre diferentes partes do corpo. Muitos dos movimentos ocorrem de costas para o público, chamando a atenção para esta área esquecida e, mais uma vez, espiralada (coluna vertebral), e metaforicamente para o “passado” atrás à frente (no palco). Em grande parte dos movimentos, a cabeça não é visível, aludindo para um controle corporal do movimento, além do cérebro. Além disso, algumas cenas apresentam gestos codificados de culturas “não nativas”, expostos como imagens de um sonho, em fragmentos, ou desconstruídos enquanto padrões de movimento.

Corpo Estranho expõe um “corpo em partes” - não necessariamente “em pedaços” (Hillman e Mazzio 1997, xi) - ou seja, um corpo constituído de uma multiplicidade de órgãos e estruturas individualizadas, únicas, autônomas, inteligentes, criando e organizando suas próprias narrativas. Se, para Sacks (1997, 128), construímos e somos nossas próprias narrativas, *Corpo Estranho* questiona essas identidades construídas, em diferentes níveis, a partir do movimento de suas células/DNA em de-composição coreo-gráfica/LMA.

Se mapeamentos e procedimentos estruturais fazem parte inevitável de nossas vidas, seccionando e manipulando o corpo, usemo-os como métodos de retomada de poder pelo corpo. Arte e ciência, sinônimos na era pré-racionalista, hoje são reciprocamente dependentes, ao invés de dualidades isoladas. O século XX impôs o progresso da ciência como a fonte máxima da produção de conhecimento. Hoje, a arte toma posse deste conhecimento e o desafia; a beleza reinventada constitui o conhecimento e a consciência. O corpo des-constrói formas de saber, re-criando o conhecimento de si e do universo a partir de mutáveis explorações estéticas.

[E]stamos aqui para estudar a nós mesmos, para viver em um espírito de vigília. Com este fim, precisamos ser curiosos e inquisitivos, vivos e abertos... (Hooks 1996, 124).

Conclusão/Re-Versão: Rumo À Sau(Da)De

Para Ridley (2001, 11-12), cromossomos são dotados de “personalidade”, e o genoma humano é uma autobiografia. De forma similar, a LMA mapeia padrões de movimento associados a uma personalidade, à auto-imagem e formas de comportamento. Poderia uma transformação nos padrões de movimento, a partir da LMA modificada, gerar mudanças microscópicas e “novas” espécies? Apesar de estarmos em constante modificação genética, a partir de re-combinações de duplas hélices, ainda insistimos em fixar padrões de movimento e de comportamento, defendendo-nos do risco de, como no corpo morto do butô (Greiner 1998), morrermos para renascermos como outra coisa. Segundo Pollack (1997, 12), “O ADN é um longo e delgado conjunto de átomos cuja função, para não dizer a forma, assemelha-se à das letras num livro” e – acrescento - de poemas. Se doenças como o câncer são o resultado do “caos bioquímico” (Leite 2000), sistemas autônomos coreograficamente criativos seriam uma espécie de “revés” do câncer, favorecendo a diferença e a multiplicidade rumo a sau(da)de, corporificando a inconstância de um passado fóssil em movimento. Entre fatos e metáforas poéticas, arrisquemo-nos... *Corpo Estranho* propõe uma criação coreográfica de desconstrução de padrões cristalizados de movimento, trans-formando a cons-ciência celular, inter-pessoal e espacial, em mut-ações biológico-estéticas irreversíveis, re-mapeando a geografia genética.

No ponto zero de energia, quando tudo deve estar em descanso perfeito, as partículas ainda permanecem em vibração infinitesimal. Neste sentido, vibração é o último fio da persistência da realidade. O zero anuncia não o começo, não o fim, mas o movimento constante, microscópico, vibratório, em direção à modificação sem fim. (Brandstetter 2000)

Bibliografia

- ALLISON, Nancy, ed. *The Illustrated Encyclopedia of Body-Mind Disciplines*. New York: The Rosen Publishing Group, 1999.
- BANES, Sally. “O Corpo no Poder”. In: *Greenwich Village 1963: Avant-Garde, Performance e o Corpo Efervescete*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999: 251-309.

- BARTENIEFF, Irmgard. *Body Movement - Coping with the Environment*. Langhorne: Gordon & Breach, 1980.
- BERGSON, Henri. *Matter and Memory*. New York: Zone, 1991.
- BRANSTETTER, Gabriele. "Choreography As a Cenotaph: The Memory of Movement". In: *ReMembering the Body*. Ostfildern-Ruit, Alemanha: Hatje Cantz, 2000, 102-134.
- COHEN, Bonnie Bainbridge. *Sensing, Feeling, and Action: The Experiential Anatomy of Body-Mind Centering*. Northampton: Contact Editions, 1993.
- FAZENDA, "A Memória dos Lugares e dos Corpos: Duas Facetas do Trabalho de Madalena Victorino". In: *Movimentos Presentes: Aspectos da Dança Independente em Portugal*. Lisboa: Livros Cotovia/Danças na Cidade, 1997: 35-40.
- FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: Repetição e Transformação*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- _____. *Corpo Estranho*. Programa. Espaço Xis. Salvador, 2001.
- FORTIN, Sylvie. "Educação Somática: Novo Ingrediente da Formação Prática em Dança". In: *Cadernos do GIPE-CIT* n.2 (Janeiro 1999): 40-55. Trad. Márcia Strazacappa.
- FOUCAULT, Michel. *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Donald Bouchard, ed. Oxford: Blackwell, 1977.
- FRANZ, Marie-Louise von. *Time: Rhythm and Repose*. New York: Thames and Hudson, 1978.
- GREINER, Christine. *Butô: Pensamento em Evolução*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- _____. "O Corpo do Artista". In: *Repertório Teatro & Dança* n.5 (2001.2), in press.
- _____. "Semiótica da Cultura". Palestra. UFBA, 1999.
- GROSZ, Elizabeth. *Volatile Bodies*. Bloomington: Indiana University, 1994.
- HILLMAN, David e MAZZIO, Carla. *The Body in Parts: Fantasies of Corporeality in Early Modern Europe*. New York: Routledge, 1997.
- HODGSON, John e PRESTON-DUNLOP, Valerie. *Rudolf von Laban: An Introduction to his Work and Influence*. Plymouth: Northcote House, 1990.
- HOOBS, Bell. *Reel to Real: Race, Sex, and Class at the Movies*. New York: Routledge, 1996.
- HUTCHINSON, Ann. *Labanotation: The System of Analysing and Recording Movement*. New York: Routledge, 1991.
- KATZ, Helena. "Dança como Evolução". In: *De Sons e Signos - Música, Mídia e Contemporaneidade*. Lia Tomás, org. São Paulo: EDUC, 1998.
- KIDEL, Mark e ROWE-LEETE, Susan. "Mapping the Body". In: *Fragments for a History of the Human Body*, Part III. Michel Feher, ed. New York: Zone, 1989: 448-469.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- _____. *A Vision of Dynamic Space*. Londres: The Falmer Press, 1984.

- LACAN, Jacques. "The Mirror Stage as Formative of the Function of the I". In: *Écrits*. New York: W. W. Norton & Company Inc., 1977: 1-7.
- LACY, Suzanne. *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Washington: Bay Press, 1995.
- LANGER, Susanne K. *Sentimento e Forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980: 189.
- LEHMANN, Hans-Thies. "Time Structures: On Some Theatrical Forms at the End of the Twentieth Century". In: *Theaterschrift* n.12 (December 1997): 28-47.
- LEITE, Marcelo. "Biólogos ainda Debatem quais são as relações entre Genes e Ambiente". In: *Folha de São Paulo*, 27 de junho de 2000, Especial: 1-2.
- LEWIN, Roger. "Prefácio". In: *Vida e Evolução*, Vol. I. Juan María Martínez, ed. Madrid: Ediciones del Prado, 1996.
- LIPPARD, Lucy R. "Looking Around: Where We Are, Where We Could Be". In: *Mapping the Terrain: New Genre Public Art*. Suzanne Lacy, ed. Seattle: Bay Press, 1995.
- LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.
- _____. *Para Não Esquecer*. São Paulo: Siciliano, 1992.
- MARTÍNEZ, Juan María, ed. *Vida e Evolução*, Vol. III. Madrid: Ediciones del Prado, 1996
- MORIN, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Louis. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- POLLACK, Robert. *Signos da Vida: A Linguagem e Os Significados do ADN*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- PRIGOGINE, Ilya. *O Nascimento do Tempo*. Rio de Janeiro: Edições 70.
- RIBEIRO, Darcy. *Diários Índios: Os Urubus-Kaapor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- RIDLEY, Matt. *Genoma: A Autobiografia de Uma Espécie em 23 Capítulos*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SACKS, Oliver. *O Homem que Confundiu sua Mulher com um Chapéu*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SANTANA, Joceval. "Estranha Forma de Vida: Corpo Estranho". In: *Correio da Bahia*, 04 de julho de 2001, Caderno *Folha da Bahia*, 2.
- SCHAIK, Eva van. "The Kinetic Memory". In: *Theaterschrift* n.8 (December 1994): 170-194.
- WARR, Tracey e JONES, Amelia. *The Artist's Body*. Londres: Phaidon, 2000.

ANEXO I

CORPO ESTRANHO

FICHA TÉCNICA

Duração: 60 minutos

Direção, Concepção: Ciane Fernandes

Assistente de Direção: Lusergio Nobre

Criadores/Intérpretes: Ana de São José, Ciane Fernandes, Iara Cerqueira,
Ricardo Fagundes, Samara Martins

Imagens: Ciane Fernandes, Edições Del Prado, Lasse Hallstrom,
Mediaspeed S.r.L./Editora Abril, Wildlife Film
Productions.

Edição de Imagens: Wilson Militão

Edição de Som: Marcos Marmundi

Apoio Técnico e Maquiagem: Wagner Lacerda

Iluminação: Fernanda Mascarenhas

Figurinos: Elenco

Fotos: Márcio Lima e Aristides Alves

Diagramação Visual: César Gilaberte

Músicas e Vozes:

Beto Strada, C & C Featuring Trilogy, Celia Cruz, Cibo Matto, Ciro Monteiro/Toquinho/Vinícius/Bacalov, Eleni Karaindrou, Eric Satie, Fulanitos, Funk'Lata, George Bass (Nina Simone), George Frideric Handel (Lorraine Hunt), Gilberto Gil/Caetano Veloso (Gal Costa), Grupo Niche, Índia, Jorge Piloto (Celia Cruz), Juan Gabriel (Tito Nieves), M. Davis & M. Hall (Lady Saw), La Mega FM, N-trance, Milton Nascimento/Caetano Veloso, Oscar D'León, Paco y Orquesta Guayacan, Paolo Conte, Philadelpho Menezes, Philip Glass (UAKTI), Richard Rodgers/Lorenz Hart (Nina Simone), R.M.M. Ritmo Musical, Sandy & Papo, Savina Yannatou, Zeca Baleiro.

Textos: Bobby Miller, Clarice Lispector, listas de objetos ingeridos ou esquecidos no corpo acidentalmente, resultados de exames médicos.

Agradecimentos:

Cláudio Lacerda, Escola de Dança e Escola de Teatro da UFBA, Martina Leeker, Meire e Equipe da DIMAS, Magno Assis, Maida Withers, Peter Anders & Instituto Goethe - Bahia, Sérgio Sobreira e Equipe do Espaço Xis, Susanne Schlicher.

Apoio:

COPENE e Fundação Cultural do Estado da Bahia

CORPOS E/EM CONFLITO

PERFORMANCES NARRATIVAS DA FRONTEIRA ENTRE ARGENTINA, BRASIL E URUGUAI

Por **Luciana Hartmann**¹

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
Universidade Federal de Santa Catarina

Falemos de fronteiras.

Fronteiras disciplinares, teatro, antropologia. Fronteiras geopolíticas, Argentina, Brasil, Uruguai. Fronteiras narrativas, lobisomens, bruxas, “luz mala”, boitatá. Fronteiras corporais, mulheres, homens, jovens, idosos... contadores de histórias. São estas fronteiras e os sujeitos que as integram, criando-as e transcendendo-as, o foco principal deste trabalho, onde, muito mais do que discutir teorias que realizam o contato entre as disciplinas, pretendo demonstrar como, na prática, ou seja, em minhas análises a partir de dados etnográficos sobre performances de narradores tradicionais, venho realizando este contato. Que fique claro, no entanto, que as próprias análises e reflexões são também resultado de um encontro amigável ali mesmo na ponte que liga teoria e prática.

Definamos fronteiras.

A noção de fronteira que permeará este trabalho relaciona-se com a de “front”, que tomo emprestado de Leenhardt (2001), que o define como local privilegiado de conflitos e tensões. Acompanhada da carga simbólica (bélica) de “front”, fronteira torna-se assim um conceito-chave não apenas para pensar a zona em questão mas também o tema das performances narrativas.

Num outro sentido, é interessante pensar que a fronteira é também o local de encontro com o outro, encontro que pode revelar uma parte de nossa própria humanidade. De conflito passamos então à comunhão. Tratemos de começar conhecendo melhor uma destas fronteiras em questão:

Estavam as coroas de Portugal e Espanha preocupadas em estabelecer seus limites territoriais no sul das Américas, especialmente numa zona ainda praticamente desabitada, de imensas planícies propícias à criação de gado. Como a região não possuísse rios que servissem como marcos ou fronteiras naturais, cada imperador, por sua parte, mandou construir uma pequena edificação no que acreditavam, ou desejavam, que fosse o limite de sua propriedade. O resultado foram duas casinhas modestas, muito próximas, para onde foram enviados dois homens, um para cada uma. A princípio se viam com estranhamento, mas aos poucos, e com

¹ Doutoranda em Antropologia Social pela UFSC. Mestre em Antropologia e graduada em Artes Cênicas pela UFRGS.

o tédio que foi tomando conta de suas solitárias existências, os inimigos não encontraram outra alternativa senão a de passarem a tomar seu mate juntos. Reza a lenda que dessa forma tiveram origem as cidades de Rivera, no Uruguai, e Santana do Livramento, no Brasil, onde até hoje o viajante distraído atravessa a fronteira sem sabê-lo.

Na pesquisa de campo que vem sendo realizada nesta região, a observação do desempenho de contadores e contadoras de "causos" permitiu considerar que suas performances estão inseridas num complexo evento narrativo (Bauman, 1977; 1986), no qual os diferentes contadores incorporam e reproduzem - *incorporated knowledge* (Hastrup, 1994) - na sua ação mesma de contar, aspectos da memória do grupo. Esta memória revela-se não apenas nos termos do conteúdo das narrativas - no imaginário referido - mas através da própria vocalização e da ação corporal (Zumthor, 1993; 1997) intrínsecas à transmissão destas narrativas.

Devido à sua formação cultural semelhante e o seu contato freqüente, os habitantes desta região, que engloba uma faixa de terra envolvendo parte dos três países, possuem, em muitos sentidos, uma memória comum². Unidos, por um lado, pelas características geográficas da região - o pampa - e por uma formação histórica e organização social similares, a população da região, por outro lado, esteve muitas vezes lutando em frentes opostas, em conflitos que tiveram como consequência o estabelecimento das fronteiras políticas entre os três países.

A problemática da fronteira, inclusive pela intensidade histórica do contato nesta região, vem acompanhada de um discurso paradoxal que tende ora para afirmar a diferença - nestes momentos as tensões agravam-se e os conflitos tornam-se inevitáveis - ora para comemorar a identidade - quando a integração torna-se uma realidade. A fronteira é então o espaço onde este paradoxo entre ser igual ou ser "outro" (Todorov, 1993) mostra seus contornos mais definidos.

Nesta pesquisa, a fronteira apresenta-se, não encontro palavra melhor, como fatalidade. Os gaúchos, contadores e *cuenteros*, estão lá, transitando com suas narrativas, **apesar** da fronteira, mas acima de tudo estão e são o que são **por causa** dela. Esta ambigüidade e os conflitos daí advindos, presentes na fundação mesma da cultura do Pampa são, portanto, uma abordagem central para uma reflexão sobre o tema.

A noção de conflito utilizada ao longo deste trabalho acompanha a perspectiva de Briggs (1996: 13), para quem este não é simplesmente uma divergência dos processos sociais normais, mas, ao contrário, envolve formas complexas que participam na própria constituição da vida social. No Pampa, pensados em uma escala mais abrangente, os antigos conflitos armados, que envolveram episódios dramáticos, podem ser vistos atualmente substituídos por conflitos econômicos.

² Lopes (1994) vai falar de uma "literatura gaúcha" (que vai compreender também a produção oral), cuja identidade está vinculada à vida nos campos fronteiriços. Segundo ele (p.109), um poema como o *Martin Fierro*, de José Hernandez (1953[1872]), composto na fronteira dos três países e enraizado no homem *de baixo* do pampa, é um índice dessa unidade de identificação cultural. Essa forma de identificação através das narrativas se confirma em minha pesquisa de campo, especialmente no caso do *Martin Fierro*, que pude ouvir, em mais de uma ocasião, em performances que mesclavam o português e o espanhol.

especialmente travados por instâncias ligadas ao poder político-econômico dos três países. Mas numa perspectiva mais local, os conflitos tomam uma outra dimensão e uma outra importância talvez muito mais significativa na vida social da região, deixando de opor países e suas economias para oporem padrões e empregados, trabalhadores urbanos e rurais, jovens e idosos, homens e mulheres, tradição e modernidade, humanos e animais, natureza e sobrenatureza... Ou seja, a identidade, entre os pequenos grupos sociais, intrafrenteiros, encontra-se também, e, sobretudo, na própria convivência, manipulação, interpretação e “ficcionalização”³ de suas experiências situadas de conflito.

A questão da identidade é abordada aqui através de uma expressão simbólica comum à toda a região, os “causos” ou “cuentos” **em performance**, e mais especificamente através dos corpos e vozes dos sujeitos que os transmitem, pois da mesma forma que contadores de histórias brasileiros (gaúchos), cuenteros e pajadores argentinos e uruguaios (*gauchos*) também representam um importante papel como catalizadores, transmissores e recriadores desta memória e desta relação identitária comum.

A identidade aparece, então, também relacionada ao papel desempenhado pelo corpo, estabelecido como o lugar próprio da expressão da personalidade social e da individualidade. Embora a noção de identidade ainda seja alvo de constantes polêmicas, é possível verificar a ocorrência de uma certa unanimidade em relação ao tipo simbólico característico do Pampa. Esta imagem do gaúcho/*gaucho*, utilizada com maior ou menor ênfase nos três países, transforma-o, de certa forma, em tradutor e representante desta unidade cultural existente na região. E o papel ocupado pelo contador de “causos” neste processo de construção e de transmissão desta memória comum toma relevância quando se considera que a identidade de um povo envolve também “o imaginário local, entendido como parte do campo das representações, uma parte criadora, que chega à fantasia” (Maciel, 1993: 3). Eu acrescentaria ainda: a identidade pode envolver uma “postura” em relação ao meio e à história, relacionando corpos, comportamentos e conflitos neste contexto (Rodrigues, 1975).

A análise da performance como “uma experiência humana contextualizada” (Langdon, 1996: 6) permitirá então que se vislumbre algumas destas marcas identitárias⁴, destas ambigüidades e destes conflitos que envolvem a cultura da região.

³ Palleiro (1992: 17-18), que trabalha com narrativas folclóricas argentinas, assinala como característica distintiva destas a recriação, mediante técnicas e estratégias retóricas de construção referencial, dos elementos constitutivos da identidade cultural do grupo. Nesta construção intervêm “tanto la experiencia histórica como el patrimonio simbólico de las ideas y creencias de dicho grupo, reelaborados en un mundo posible, mediante procedimientos de textualización ficcional. Este mundo posible es presentado ante el receptor, por medio de recursos argumentativos dirigidos a producir un efecto de realidad, como un universo verosímil”. (grifo meu)

⁴ Neste sentido, Kapchan (1995), no artigo em que faz uma revisão dos estudos de performance, define as performances como práticas estéticas que envolvem padrões de comportamento, maneiras de falar, maneiras de se comportar corporalmente - cujas repetições situam os atores sociais no tempo e no espaço.

Corpos na Fronteira: conflito X integração:

O Pampa⁵ localiza-se numa zona limítrofe, entre três países, Brasil, Argentina e Uruguai, e até que estas fronteiras fossem estabelecidas e afirmadas, muito sangue teve de ser derramado no Rio Uruguai. A oscilação das fronteiras nesta região permaneceu durante quase três séculos, pois os limites atuais só foram definidos em 1811, daí uma certa ambigüidade, recorrente até os dias de hoje, na forma de identificação da população local com seus vizinhos, considerados por vezes como *hermanos*, outras vezes como inimigos. Na convivência com este conflito, a sociedade se organizava.

Pensando o homem como um "produto do meio" Oliveira Vianna (*apud* Oliven, 1992: 51) escrevia, no início do século XX: "O gaúcho é socialmente um produto do pampa, como politicamente é um produto da guerra". Preterindo possíveis determinismos, tal afirmação faz sentido no contexto aqui enfocado, já que, como verifiquei em minha pesquisa anterior na região (Hartmann, 2000), tanto o meio quanto as experiências históricas vão transparecer na composição das performances, seja em termos estéticos ou morais, seja em termos do que estas performances propõe como transformação da sociedade. Mas antes de considerar a problemática específica das performances é necessário que se compreenda como se dá a organização social nos dias de hoje, especialmente no âmbito rural, pois é este que está majoritariamente representado nas performances.

Atualmente, na zona rural de fronteira destes três países a sociedade se organiza numa "hierarquia"⁶ que pode ser verificada mais claramente na divisão do trabalho das estâncias, mas que se reflete (e é refletida) também na organização do espaço físico, nas relações sociais, de amizade e parentesco. Esta hierarquia parece ter surgido concomitantemente ao processo de organização das estâncias, que sedentarizou os tropeiros e que abrigou os homens que vagavam por aquelas terras até então sem fronteiras nem cercas (num certo sentido cercando-os também). Muitos deles vagabundos, coureadores, contrabandistas e ladrões de gado, eram chamados até aquele período - meados do século XIX -, pejorativamente, de *gaúchos*. Acostumados à errância, estes homens tiveram de se adaptar à nova

estruturando identidades individuais e de grupo. Segundo ela, através destas repetições (gestos imitados, discursos reiterados) é que se constitui a tradição.

⁵ Denominação dada às vastas planícies do Rio Grande do Sul e dos países do Prata, cobertas de excelentes pastagens, que servem para criação de gado (...)", in Nunes & Nunes (2000)

⁶ Para Dumont (1970: 84), em sua teoria do *Homo Hierarchicus*, a hierarquia seria uma forma consciente de referência das partes ao todo e que é apenas no "sentir moderno" que ela acaba tomando a conotação de "escala de mando", onde as instâncias inferiores se englobam, em sucessão regular, com as superiores. O sentido de hierarquia empregado ao longo deste trabalho, como não poderia deixar de ser, é o segundo (à despeito da visão favorável que Dumont empresta ao primeiro), especialmente porque envolve as relações de poder e suas implicações, questões de especial interesse para o caso analisado. Na região do Pampa a noção de hierarquia constituiu-se paradoxalmente ao ideal de "democracia rural", que pressupunha uma relação igualitária entre patrões e empregados - incluindo também os negros escravos - e durante muito tempo foi propagado por um setor da elite intelectual e política do estado (Oliven, 1992: 52; Albeche, 1996: 36; E. C. Flores, 1996: 25). É importante considerar ainda que a expressão hierarquia já foi apropriada emicamente, pois a ouvi em uso em muitas ocasiões durante a pesquisa de campo.

identidade que lhes era imputada, nas figuras de peões ou de soldados, agora subordinados aos grandes proprietários rurais ou aos militares, e notabilizados através da mesma palavra gaúcho, porém já “ressemantizada” (Oliven, 1992: 50) e utilizada com sentido positivo.

A imagem deste tipo heróico e ao mesmo tempo abnegado, que lutava pela pátria ou trabalhava por prazer, no entanto, parece ter sido criada no intuito de obscurecer a revolta e a marginalização causadas a estes homens pelos latifundiários e pelo serviço militar (Flores, M., 1997: 69). Saídos de uma sociedade em que primava o indivíduo, e onde suas relações com os eventuais companheiros eram relativamente igualitárias⁷, estes gaúchos, antes equiparados na marginalidade, foram submetidos a uma ordem hierárquica à qual parecem não ter se adaptado por completo. Neste sentido apoio-me em meus dados de campo, que demonstram que as relações entre patrões e empregados em diversas estâncias da região são bastante tensas e permeadas por uma série de conflitos.

Se estes conflitos, acompanhando a perspectiva de Briggs, participam na própria constituição da vida social desta comunidade, eles também estarão presentes, e com seus principais aspectos realçados, nas performances narrativas realizadas pelos membros da comunidade. Neste sentido, é importante lembrar que os conflitos são expressos simbolicamente tanto nos “eventos narrativos” - a situação discursiva da sua narração - quanto nos próprios “eventos narrados” - as palavras e ações que eles relatam (Jakobson *apud* Briggs, 1996). Abaixo desenvolvo algumas reflexões sobre esta relação entre conflito (entendido como memória e experiência presente) e performance.

Em primeiro lugar, busco identificar de que maneira o intercâmbio cultural e social⁸ característico desta região de fronteira se manifesta no corpo e na vocalização dos contadores: sua movimentação está centralizada no tronco, da cintura para cima, sendo que eles em geral permanecem sentados ou de cócoras, enfatizando o gestual com mãos e braços e as expressões faciais. Ao contrário de regiões que sofreram influência mais direta das culturas negras, onde há grande movimentação também de quadris e pernas e as narrativas são contadas de pé (Mato, 1990, 1992), aqui possivelmente foram as culturas indígenas e as culturas européias, especialmente de Portugal e Espanha, que deixaram suas marcas mais profundas. Ao invés de se colocarem numa postura verticalizada, posicionando-se, em relação aos seus ouvintes, de maneira “cenicamente” privilegiada, os contadores e contadoras com os quais tive contato não se levantam para contar seus causos e, se estão de pé, a indicação de que irão começar a narrativa é dada mesmo pelo agachar-se ou sentar-se em silêncio. A diferença em relação aos ouvintes, neste caso, é

⁷ Alcides Maya retrata literariamente, no início do século XX, um gaúcho que “caracterizou-se pelo individualismo e insubordinação em nome da liberdade” (*apud* Albeche, 1996: 142). Esta imagem, segundo a mesma autora, afigurava-se como contrapartida àquela criada pelos líderes positivistas da época (então no governo do estado), de um gaúcho submisso, ordeiro e “civilizado” pela estância.

⁸ Este intercâmbio atinge desde esferas econômicas mais formais, com pessoas que vivem num país e possuem comércio em outro, por exemplo, até relações afetivas, sendo comum os casamentos entre brasileiros/uruguayos/argentinos e a constituição de famílias bilíngües e binacionais.

estabelecida não pelo posicionamento no espaço, mas pela utilização do tempo, através da configuração da tensão entre o uso da palavra e os longos silêncios e pausas que vão marcando as narrativas desde o seu início.

Já o conflito entre as línguas originárias, português e espanhol, se manifesta no uso de expressões híbridas, no bilingüismo e mesmo utilização de um idioma fronteiriço, o "portunhol".

Verificando a formação do corpo dos contadores no seu trabalho cotidiano encontra-se expressa uma forma de conflito entre cultura e natureza: na lida campeira, tratando diretamente com os animais (principalmente gado e cavalos), os homens e mulheres da região, pela necessidade de imposição e manifestação de força frente a estes, desenvolvem uma considerável agilidade e fazem uso freqüente de onomatopéias e de fortes sons sem articulação que, de maneira visível (e audível), vão estar presentes nas narrativas contadas no final do dia. Esta relação entre corporalidade e meio também pode ser constatada através da observação de uma constante horizontalidade dos gestos, que identifica uma forte influência da paisagem da região, extremamente plana, na expressão gestual utilizada pelos contadores. Também em termos de sua expressão vocal, o silêncio do pampa é substancializado nos longos intervalos e na cadência habitualmente lenta das narrativas.

Há uma atitude corporal que parece retomar o conflito em relação à estrutura hierárquica das estâncias, que é uma notável projeção do peito (Marocco, 1996), especialmente utilizada pelos homens da região, como que denotando uma postura de insubordinação. Também no conteúdo das narrativas o conflito entre a ordem instituída e as liberdades individuais ganha relevo, como ocorre com as narrativas sobre contrabando, bastante freqüentes na fronteira, que adquirem aí uma feição heróica, tornando essa forma de comércio totalmente legitimada pela comunidade em questão.

Em termos de conteúdo, ou seja, dos "eventos narrados", a oposição entre natureza e sobrenatureza também tem especial participação nestas performances, onde são enfatizados encontros, temores e expectativas em relação à personagens como o lobisomem, a bruxa, o gaúcho sem cabeça ou a "luz mala".

Um último viés de análise pode considerar ainda a constituição da corporalidade dos contadores da região a partir da uma experiência histórica marcante na região, a das guerras. A memória dos conflitos armados, seja oriunda de uma vivência direta, seja motivada pelas próprias narrativas, opõe-se ao esquecimento, gerando um tipo de manifestação corporal bastante característica, demonstrada através de uma forte economia de movimentos, da grande precisão gestual e de uma "postura guerreira", que simula gestos de ataque e defesa durante a performance narrativa e transpõe o desafio para o nível da oralidade, como no caso da trova, do trote, da mentira, etc.

Bibliografia

- ALBECHE, Daysi Lange. *Imagens do Gaúcho - História e Mitificação*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1996.
- BAUMANN, Richard. *Verbal Art as Performance*. Rowley, Newbury House Publishers, 1977.
- BAUMAN, Richard (ed.) *Story, Performance and Event - Contextual Studies of Oral Narrative*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- BRIGGS, Charles. *Introduction*. in: BRIGGS, Charles (ed.) *Disorderly Discourse - narrative, conflict and inequality*. New York/Oxford, Oxford University Press, 1996.
- DUMONT, Louis. *Homo Hierarchicus - ensayo sobre el sistema de castas*. Trad. Rafael Perez Delgado. Madrid, Aguilar, 1970.
- FLORES, Elio Chaves. *No Tempo das Degolas - Revoluções Imperfeitas*. Porto Alegre, Martins Livreiro, 1996.
- FLORES, Moacyr. *História do Rio Grande do Sul*. 6ª ed. Porto Alegre, Nova Dimensão, 1997.
- HASTRUP, Kirsten. *Anthropological knowledge incorporated: discussion* In HASTRUP, K; HERVIK, P. (orgs.) *Social Experience and Anthropological Knowledge*. London, Routledge, 1994.
- HARTMANN, Luciana. *Oralidades, Corpos, Memória - performances de contadores e contadoras de "causos" da Campanha do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Florianópolis, PPGAS/UFSC, 2000.
- HERNANDEZ, José. *Martin Fierro*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1953 [1872].
- KAPCHAN, Deborah A. *Common Ground: keywords for the study of expressive culture - Performance* In *Journal of American Folklore*, v. 108, n. 430, 1995.
- LANGDON, Esther Jean. *Performance e Preocupações Pós-Modernas em Antropologia* In *Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis, PPGAS/UFSC, nº 11, 1996.
- LEENHARDT, Jacques. *A Invocação do Terceiro Espaço* In *CULT - Revista Brasileira de Literatura*. N. 45, 2001.
- LOPES, Cícero Galeno. *Cultura e Literatura na Fronteira*. In: LEHNEN, Arno C.; CASTELLO, Iara R., SCHÄFFER, Neiva O. (orgs.). *Fronteiras no Mercosul*. Porto Alegre, Ed. da UFRGS/Prefeitura de Uruguaiana, 1994.
- MACIEL, Maria Eunice de Souza. *Figuras, Emblemas e Estigmas*. Comunicação Apresentada na IV Reunião Regional da ABA-Sul. Florianópolis, 1993.
- MAROCCO, Inês Alcaraz. *Le Geste Spéculaire Dans la Culture "Gaucha" du Rio Grande do Sul - Brésil*. Tese de Doctorat en Esthétique, Sciences et Technologie des Arts, Université de Paris VIII, Saint-Denis - Vincennes, 1996.
- MATO, Daniel. *Cuenteros Afrovenezuelanos en Acción*. In: *Oralidad - lenguas, identidad y memoria de America*, La Habana, n. 2, 1990. *Narradores en Acción - problemas epistemológicos, consideraciones teoricas y observaciones de campo en Venezuela*. Caracas, Academia Nacional de la Historia/Fundacion Latino, 1992.

- NUNES, Zeno Cardoso & NUNES, Rui Cardoso. *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul*. 9ª ed. Porto Alegre, Martins Livreiro, 2000.
- OLIVEN, Ruben G. *A Parte e o Todo: a diversidade cultural no Brasil-nação*. Petrópolis, Vozes, 1992.
- PALLEIRO, María Inés. *Nuevos Estudios de Narrativa Folklorica*. Buenos Aires, RundiNuskín Editor, 1992.
- RODRIGUES, José Carlos. *Tabu do Corpo*. Rio de Janeiro, Edições Achiamé, 1975.
- TODOROV, Tzvetan. "Nós e os Outros" - *a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.
- ZUMTHOR, Paul. *A Letra e a Voz - a "literatura" medieval*. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa P. Ferreira. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- Introdução à Poesia Oral*. Tradução de Jerusa P. Ferreira. Campinas, HUCITEC, 1997.

DRAMATURGIAS DO CONTEMPORÂNEO

Por **Sílvia Fernandes**

Escola de Comunicação e Artes
Universidade de São Paulo

Talvez se possa olhar a dramaturgia paulista produzida nos últimos anos não pelo filtro negativo das resenhas de fim de década, que teimam em lastimar a falta de textos de teatro, mas sob uma perspectiva de tensão no interior dos modelos tradicionais. O que se nota hoje é uma disseminação de novas dramaturgias, que tende a converter-se em experiência generalizada no teatro.

Especialmente nos anos recentes, chama a atenção uma variação sistemática na criação e na forma das peças, manifesta tanto em exercícios de composição conjunta por dramaturgo, atores e diretor, quanto em movimentos de incorporação da narrativa ao drama e de retomada e adaptação, via palco, de gêneros como a novela, o conto, a poesia e, mais recentemente, os textos filosóficos, como os diálogos de Platão ou os aforismos de Descartes apresentados no último festival de São José do Rio Preto.

Essas variações têm contrapartida na aparente falta de especialização dos dramaturgos mais novos. As constantes passagens do jornalismo para o romance e o conto minimalista, com estágios nos roteiros de cinema, perceptíveis na prática de Fernando Bonassi, por exemplo, parecem provar que os autores do teatro recente são avessos a modelos rígidos e preferem experimentar muitas vias no interior dos processos criativos a que estão ligados. O que talvez possa indicar um exercício de correspondências entre dramaturgia, roteiro, prosa e reportagem, ou entre produção teatral, literária e visual. Nesse sentido, Bonassi continua um bom exemplo, especialmente no estilo seco e contundente dos contos curtos, híbridos de drama e narrativa, recentemente encenados por Beth Lopes em São Paulo é uma festa, ou nos duelos verbais de Um céu de estrelas, romance posteriormente adaptado para cinema e teatro.

Semanticamente fortes, as produções de Bonassi têm uma relação imediata, quase selvagem, com a violência que explode no Brasil de hoje. Seu realismo cru sinaliza a atração da dramaturgia recente pelo submundo de marginalizados, prostitutas, policiais corruptos e sub-empregados envolvidos em tragédias de rua da grande cidade. É pelo escrever sucinto e direto, que se impõe como modelo de um novo teatro urbano, herdeiro violento dos romances de Rubem Fonseca e dos flagrantes dramáticos de Plínio Marçós.

Índícios desse procedimento são encontrados sob formas bastante diferentes nos textos dos últimos anos. Passando pelas incursões teatrais de Patrícia Melo, em Dois mulheres e um cadáver, com sua obsessão pelo crime e o triângulo amoroso, pelo embate de professores e alunos de periferia em Vermuth, que Aimar Labaki situa na

zona leste paulistana, pela retomada de formas características do monólogo no Jantar de Luiz Cabral ou pelas releituras da temática urbana, feitas por Bosco Brasil em Atos e omissões, que espelha assustadoramente a invasão do cotidiano mais íntimo pela brutalidade. O mesmo ocorre com Pedro Vicente, na repetição de temas urbanos que expõe, de forma urgente e direta, a crueldade das drogas e dos desencontros em Banheiro. Ou os bêbados de PromisQuidade, que misturam sexo a planos de ataque terrorista a *shopping-centers*, reeditando por aqui os *serial killers* urbanos de Quentin Tarantino e as perversidades de todos os gêneros da dramaturgia inglesa de Sarah Kane e Mark Ravenhill. Impulso de expor a violência de modo casual que persiste em Disk Ofensa linha vermelha, desta vez através de um serviço de agressões telefônicas. Mas talvez seja Mário Bortolotto quem mais se aproxime, em Medusa de Rayban, de um hiper-realismo no retrato da classe média baixa, assumindo influências de Charles Bukovski e Sam Shepard, associadas a automatismos de comportamento de assassinos de aluguel, bêbados e artistas frustrados, resgatados de um mundo que o dramaturgo conhece bem, e talvez seja o mais próximo do universo dramático de Plínio Marcos.

Por outro lado, um "desconforto narrativo" parece acompanhar essas dramatizações da insegurança social e da criminalização sistemática das questões públicas, semelhante ao que Flora Sussekind observa na literatura dos 90. Na dramaturgia de Bonassi, ele é bastante visível na produção de uma espécie de duplicidade no tratamento do tema, capaz de associar efeitos de real, ou de autenticidade, a recursos da mais radical teatralidade. São exemplos desse processo os desdobramentos em Um céu de estrelas, onde o dramaturgo trabalha de forma aparentemente realista a história do desempregado que invade a casa da ex-noiva para cometer todo tipo de violência, até acabar cercado pela polícia. A evolução do roteiro através de guinadas propositais de inverossimilhança deixa claro que o que está em jogo é a tensão entre o emprego de uma estrutura dramática linear, compacta, e o exercício de interrupção do efeito de realidade, como o que orienta a ação da mãe, que nem nome tem, ou a chegada da polícia sem ser chamada, ou a omissão deliberada de certos elos de ligação do contexto e da trama.

Em As coisas ruins da nossa cabeça, recentemente filmado por Toni Venturi como Latitude 9º, Bonassi situa a trama aparentemente realista em um bar de estrada na Amazônia. Jogando com diálogos plausíveis, aproxima três personagens de situações-limite, mas omite os nexos causais da violência. Esse tratamento de choque aplicado à forma realista produz uma síntese dramática próxima de seus contos minimalistas; ou da concentração estrutural da tragédia, nesse caso, como no modelo tradicional, atuada por personagens que não compreendem nem são donos de suas ações.

Movimento complementar marca a expressão de Bonassi em Apocalipse I, 11, escrito para o Teatro da Vertigem de Antonio Araújo. Exemplo da prática conhecida como "processo colaborativo", comum entre os autores de hoje, o texto filtra as vozes heterogêneas do grupo numa espécie de roteiro cênico, cruel e poético ao ligar a violenta exclusão social brasileira às alegorias do apocalipse bíblico, mantendo a tensão enunciativa anterior.

Talvez O livro de Jó, de Luiz Alberto de Abreu, escrito com o mesmo Teatro da Vertigem, seja precursor dessa dramaturgia de muitas vozes, pautada em quadros autônomos, mas interligados pelo protagonista. Apontando para o trabalho de regulação espacial planejado por Araújo no Hospital Humberto I, Abreu organiza o enredo numa trajetória ascensional, que reforça a passagem para o final transcendente.

Também nos textos de Dionísio Neto é clara a incorporação de recursos de cena e atuação, talvez como resultado da influência dos diretores Antunes Filho e Gerald Thomas, com quem trabalhou. A par disso, é visível a filiação do dramaturgo ao teatro de Zé Celso, de quem empresta a urgência de ser cronista de seu tempo. De fato, a violência da grande cidade brasileira explode no registro do tecido social esgarçado nas cenas de Desembest@i, em que marginais e artistas associam a discussão existencial ao crime, às drogas e à descrença, enquanto adolescentes praticam crimes macabros, lembrando certas passagens do Roberto Zucco, de Koltès. Em Opus Profundum, que chegou a oito versões, modificadas no processo de montagem, Dionísio se inspira em Tongues, de Sam Shepard, para criar a estrutura de um *show* que progride segundo variações rítmicas, intercalando dança, teatro e música numa espécie de móbil dramático, registrado em rubricas. A "peça-show para atores, cantores e banda de rock" mistura autobiografia a figuras da mídia, música a monólogos líricos de amor e solidão, coreografias de *street dance* a descrições de batida policial, num tensionamento simultâneo entre palco e rua. Tanto o desdobramento numa sucessão de quadros independentes, que desmaterializa a trama, quanto a ausência de qualquer substância estável de personagens, transformados nas figuras-clichê de Antiga - a milagrosa história da imagem que perdeu seu herói, caracterizam a proliferação de vozes heterogêneas em que se converte a escrita teatral de hoje. Como acontece em NarrAAdor de Rubens Rewald, também criado num processo que articula informações de dramaturgo, diretor, cenógrafo, sonoplasta e atores, assimilando ruídos e flutuações ao jogo entre uma personagem cega, de inspiração beckettiana, para quem o mundo é uma grande novela radiofônica, e uma narradora que se incumba da mediação visual. Tanto Dionísio quanto Rewald definem a prática híbrida, polifônica, da dramaturgia recente, ao trabalhar no cruzamento das variações de registro, no contraste entre voz e visualidade, método dramático e forma teatral, acentuando a tensão crítica entre texto e *performance*.

WITTGENSTEIN E O TEATRO

Por Ana Teresa Jardim Reynaud

Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO

Minha intenção nesse artigo é contribuir para a reflexão sobre as questões levantadas pelas performances contemporâneas e suas fronteiras apresentando brevemente a filosofia extremamente original de Ludwig Wittgenstein (1889-1951) em suas relações com o teatro. Wittgenstein legou ao nosso século escritos filosóficos que iluminam, cada vez mais, uma variedade de disciplinas acadêmicas e uma obra cujas implicações estão longe de ter sido esgotadas.¹ Da sua “primeira filosofia” destaca-se o *Tractatus Logico-philosophicus*, uma tentativa de clarificar nossa linguagem para captar nela “a boa lógica”, que seria, segundo o filósofo, freqüentemente mascarada pela gramática superficial de nossas proposições.² Quando Wittgenstein escreve, posteriormente, *Investigações filosóficas*, a visão unitária da linguagem implícita na obra anterior é ultrapassada. As *Investigações* instauram a noção de jogos de linguagem, que estariam, por sua vez, enraizados no que Wittgenstein chama de formas de vida.³ A lição da “segunda filosofia” é que, se pode haver uma filosofia, ela deve se abster de toda explicação e se contentar com uma descrição. E os fatos a descrever não são superfatos, mas os fatos mais comuns que temos cotidianamente diante dos olhos.⁴

Wittgenstein pouco escreveu sobre o teatro e tinha gostos estéticos bastante conservadores. Mas alguns breves comentários sobre Shakespeare, escritos entre 1939 e 1950, pertencentes a um eixo de reflexões sobre as relações entre interior/exterior, realidade/aparência e verdade/fingimento, abrem campo para interessantes possibilidades de se pensar a atuação.⁵

As observações de Wittgenstein não são as de um admirador de Shakespeare. O filósofo está intrigado pelo dramaturgo:

“Parece-me que suas peças são imensos esboços, e não pinturas; como se tivessem sido respingadas por alguém que, por assim dizer, tudo se pode permitir. Compreendo que alguém possa admirá-las e considerá-las a arte suprema, mas não posso concordar que o seja”.⁶

E acrescenta, mais adiante:

¹ Uma avaliação mais recente da importância da filosofia de Wittgenstein pode ser encontrada em GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

² WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus et investigations philosophiques*. Paris: Gallimard, 1961.

³ WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophical Investigations*. Nova Iorque: The Macmillan Company, 1953.

⁴ CHAUVIRÉ, Christiane. *Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1989, p. 134.

⁵ WITTGENSTEIN, Ludwig. *Remarques mêlées*. Mauvezin: Trans-Europ-Repress, 1990.

⁶ *Ibidem*, p.106. A tradução dos trechos citados dessa obra é minha.

“A razão pela qual não consigo compreender Shakespeare é que, em toda assimetria, quero encontrar uma simetria”.⁷

Wittgenstein não quer fazer uma apreciação estética ou crítica das peças de Shakespeare, mas explorar questões da sua própria filosofia. Encontra na obra do escritor inglês uma forma de representação capaz de apresentar uma multiplicidade de sentidos sem necessariamente sintetizá-los. Para ilustrar esse ponto, faz uma comparação da estrutura da obra shakespeariana com a do sonho.

Shakespeare e o sonho. Um sonho é completamente incoerente, absurdo, complexo e, entretanto, completamente coerente, e *essa* estranha conexão causa-nos uma impressão. Por quê? Não sei. E se Shakespeare é grande, como se diz sempre, dever-se-ia poder dizer a seu respeito: tudo é falso, *não se encaixa* – e ainda assim, é coerente segundo uma lei própria. Também se poderia dizer desse modo: se Shakespeare é grande, só o pode ser em relação à massa de suas peças, que criam sua própria linguagem e seu próprio mundo. É, portanto, completamente irrealista, (Como o sonho).⁸

Mas quando diz que Shakespeare é irrealista, Wittgenstein não está enfrentando a questão do realismo em arte. Seu objetivo é desmistificar a primazia da categoria do verdadeiro em oposição ao falso.

Não é que Shakespeare tenha retratado fielmente uma galeria de tipos humanos, e que seja conseqüentemente *verdadeiro*. *Não é* verdadeiro segundo a natureza. Mas possui uma mão tão *solta*, e um *traço* tão particular, que cada uma de suas figuras parece *significativa* e digna de interesse.⁹

O que interessa a Wittgenstein mostrar é que as peças de Shakespeare possuem uma realidade própria e só são irrealis em relação a alguma coisa exterior a elas.

*Poder-se-ia dizer que Shakespeare mostra a dança das paixões humanas. Por isso deve ser objetivo, caso contrário não mostraria a dança das paixões humanas, e sim falaria a respeito delas. Mas ele mostra essas paixões em sua dança, e não naturalisticamente.*¹⁰

A comparação com a dança sugere uma idéia de movimento, de não cristalização. A distinção dizer-mostrar (a dança mostra, apresenta) já era uma das questões centrais no Tractatus e subsiste na “segunda filosofia” de Wittgenstein. O objetivo dessa distinção é valorizar a experiência. Afinal, nas Investigações filosóficas, Wittgenstein propõe uma filosofia descritiva, que analise caso a caso ao invés de aplicar conceitos gerais e unitários sobre experiências diversas, que se engajam em diferentes jogos de linguagem e estão ancoradas em diferentes formas de vida. A conclusão de Wittgenstein a respeito de Shakespeare é uma pergunta:

⁷ Idem.

⁸ Ibidem, p.103.

⁹ Ibidem, p.106.

¹⁰ Ibidem, p. 52.

“Não creio que possamos equiparar Shakespeare a qualquer outro poeta que jamais tenha existido. Teria sido ele um criador de linguagem, mais que um poeta?”

Muito antes das mudanças de paradigmas das ciências no final século XX – e que ainda atingem dramaticamente os campos do saber e as disciplinas – Wittgenstein criticava os sistemas fechados de interpretação. Um dos exemplos dos quais se utiliza em sua crítica é o método psicanalítico.

Na análise freudiana, o sonho se decompõe, por assim dizer. Perde por completo seu primeiro sentido. (...) É como se um homem, tendo diante de si a imagem decomposta, gritasse: “Sim! Aí está a solução! Foi isso que eu sonhei, sem as lacunas e as distorções”. Será precisamente esse reconhecimento que fará da solução uma solução. Do mesmo modo que você, ao escrever, procura uma palavra, e grita de repente: “Aí está! Era isso que eu queria dizer!” É esse reconhecimento que autentica essa palavra como sendo uma palavra encontrada, e, portanto inicialmente procurada.¹¹

Contemporâneo de Wittgenstein, Bertolt Brecht também se debruçou sobre a relação da arte com a ciência. O ator que Brecht queria formar não devia, segundo ele, dar um “testemunho da magia”, e sim “fazer teatro para uma época científica”.

A nova ciência social, o materialismo dialético, que vem coroar de sentido toda a investigação científica natural, vê na ciência uma arma contra o obscurantismo e propõe que arte e ciência se dêem as mãos na construção do novo homem.¹²

Mas Brecht estava sendo claramente inspirado pelo pensamento dialético que, baseado em Hegel, trabalha com antinomias, binômios, opostos. Sugeriu, por exemplo, incluir na estruturação da sua personagem a alternativa “não, antes pelo contrário”. Falava em “configurar na imagem a contradição” e produzir “ações em disparidade consigo próprias”.¹³

Já o que Wittgenstein procura é uma superação da dialética. Sua relação com a ciência é outra.

“Não me interessa levantar uma construção, sem ter diante de mim, transparentes, as bases das construções possíveis. Meu objetivo, portanto, é distinto do científico, e minha maneira de pensar diversa da sua”.¹⁴

Como vimos, Wittgenstein sugere que Shakespeare era irrealista, no sentido de que suas peças criavam uma realidade própria que independia da regras de realidade impostas pelo exterior. Isso não significa que a realidade tenha sido esquecida, mas que a noção de realidade, no caso, foi posta em questão, e a atuação e a interpretação da experiência colocadas em seu lugar.¹⁵ Numa instigante passagem em que

¹¹ *Ibidem*, p. 87.

¹² BRECHT, Bertold. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978, p. 85.

¹³ *Ibidem*, p. 123.

¹⁴ WITTGENSTEIN. *Op. cit.*, 1990, p. 19.

¹⁵ HUGHES, Peter. “Painting the Ghost”. *New Literary History*, vol. 19, n. 2. Baltimore: John Hopkins University Press, Winter 1988, p. 375.

questiona nossas acepções tradicionais a respeito do superficial, do aparente e do que seria real e profundo, Wittgenstein usa novamente um exemplo tirado do teatro.

*"Que o ator possa representar a dor, demonstra a incerteza das aparências externas, mas o fato de ele poder representar a dor demonstra também a realidade das aparências externas".*¹⁶

Encontramos, dentro da obra de Wittgenstein, várias tensões, e uma delas é a recorrência de uma espécie de "utopia" da própria abolição da linguagem. Esse desejo (que se manifesta no final do *Tractatus*) nasce da angústia provocada pela opacidade da linguagem que, mesmo desdobrada em jogos, não consegue plenamente dar conta da realidade. Wittgenstein chegou a entrever uma situação ideal em que "os desejos da mente efetivamente superariam a mostraçãõ das coisas, ao nela se transformarem".¹⁷

O que fica para nós, que fazemos e estudamos teatro, dessas breves observações do filósofo? Em primeiro lugar, a idéia de que é possível libertar a arte (assim como a filosofia) de um compromisso com a causalidade e de um preconceito em relação ao exterior, à aparência, ao fingimento. A representação seria um jogo de linguagem que contém realidade e irrealidade – um jogo de linguagem com regras próprias. O ator está "fingindo" ter uma emoção que não sente? Falseando uma realidade? Não importa. A questão não é essa.

Poder-se-ia imaginar, também, uma atuação, por parte do ator, que oferecesse uma ressonância de significados como a encontrada no texto shakespeariano. Que fosse da ordem da mostraçãõ e mostrasse a dança das paixões humanas ao invés de comentar a seu respeito. Um ator que fosse, como Shakespeare, criador de linguagem.

¹⁶ Ibidem, p. 381.

¹⁷ HUGHES, Peter. Op. cit., p. 381.

INTERDISCIPLINARIDADE ARTÍSTICA E LA FURA DELS BAUS¹: OUTRAS DIMENSÕES EM PERFORMANCE²

Por Fernando Antonio Pinheiro Villar de Queiroz

Universidade de Brasília

'La Fura dels Baus não é teatro'. Esta afirmação se repete em debates e críticas em diferentes partes do planeta. Este comentário nega não só a transformação da arte teatral durante o século XX, mas também o lugar especial que La Fura ocupa dentro desta transformação.

É impressionante a quantidade de classificações que foram veiculadas para descrever o trabalho do La Fura. 'Teatro total', 'novo teatro da crueldade' e 'teatro pós-moderno' são os rótulos mais repetidos na trajetória desta companhia. O grupo é também categorizado como 'grupo de performance art', 'banda de rock pesado', 'revolução na ópera', 'confluência máxima entre artes plásticas e teatro', como 'grupo de dança catalão', 'butoh industrial', 'Happening mais violento', 'circo punk' e/ou 'teatro ritual'.

Segundo Roland Barthes, é justamente essa dificuldade em categorizar que permite a diagnose de uma certa mutação, que caracteriza um objetivo a interdisciplinaridade (1977, 155).³ Barthes aponta que interdisciplinaridade não acontece na tranqüilidade da troca segura entre disciplinas 'mas sim no choque que pode ser mesmo violento entre ciências e artes unidas na busca de um novo objeto ou de uma nova linguagem' (1977, 155). Interdisciplinas poderiam ser antidisciplinas, pós-disciplinas ou indisciplinas. Interdisciplinas artísticas seriam intermédias que transgridem fronteiras formais de campos de conhecimentos distintos com seus diferentes conteúdos, métodos e procedimentos.⁴

O hibridismo ou a mestiçagem artística marca as artes do século XX, mas interdisciplinaridade artística permeia o teatro há muito mais tempo. Uma

¹ 'Fura' significa 'furão' ou 'doninha' em catalão. 'Baus' era um esgoto em Moià (um povoado de 3.000 habitantes a 60 Km de Barcelona), onde três dos cinco fundadores do grupo nasceram e viveram até mudarem-se para Barcelona, onde fundaram a companhia em 1979.

² Este artigo apresenta trechos de "Will All the World Be a Stage? The *Big Opera Mundi* of La Fura dels Baus", apresentado por mim em 1997 na 8th London Conference on Catalan Studies na Senate House da University of London e em outras universidades inglesas, e publicado em 1999 na *Romance Quarterly*, Washington, Heldref Publications, 46.4, pp. 248-53.

³ Roland Barthes, *Image-Music-Text*, trad. Stephen Heath (New York: Hill and Wang, 1977).

⁴ 'Intermedia' foi cunhado por Dick Higgins (Fluxus) em 1978. Dança-teatro, performance art, bioquímica, estudos do caos, psicodrama ou engenharia do sólido cristalino são exemplos de interdisciplinas.

perspectiva histórica brevíssima desta interdisciplinaridade artística em teatro não encontraria um apoio na *Poética* (por volta de 400 AC) de Aristóteles. Mas se abordamos o manual indiano para artistas cênicos *Natya-Sastra* de Bharatamuni podemos encontrar um enfoque diverso.⁵ Em trinta e seis capítulos, o *Natya-Sastra* privilegia a integração com outras artes, os aspectos audiovisuais da linguagem cênica e a negação de enunciados que se proponham como definitivos seja em interpretação, direção ou produção. O tratado indiano pode ser indicado como, talvez, o primeiro suporte teórico para um conceito de teatro interdisciplinar ou como arena fundamental para a experimentação da interdisciplinaridade artística.

Este pensamento interdisciplinar também caracterizou obras cênicas do Renascimento italiano, do Barroco e da radical reatralização do teatro proposto pelas Vanguardas Históricas nas primeiras décadas do século XX. Simbolistas, Construtivistas, Futuristas, Dadaístas, Surrealistas, Georg Fuchs, Loïe Fuller, Meyerhold, Craig, Appia, Bauhaus e Artaud entre outros também contradizem a associação exclusiva de interdisciplinaridade e performance com a infância do pós-modernismo nos anos 60. No entanto, depois da Segunda Guerra Mundial, as colaborações entre diferentes artistas visuais, cênicos e musicais se aceleram radicalmente até nossos dias; a continuidade dos gatilhos interdisciplinares pode ser vislumbrada nas artes cênicas nos anos 70 e 80 com teatro dança, *butoh*, teatro de imagens, teatro físico, teatro visual.

Em 1980, Timothy J. Wiles lançava em seu *The Theatre Event* (Chicago: The University of Chicago Press, 1980) o termo 'teatro performance', para descrever uma diversidade cênica revelada por uma dramaturgia e estilos de interpretação distintos do naturalismo ou do teatro épico. Essa diversidade também era revelada por inovações formais que, segundo Wiles, haviam criado 'uma situação desconfortável para todos os historiadores de estética' (1980, 112). 'Performance teatro' assume um espaço intermediário entre performance art e teatro, onde a primazia dada à performance questiona encapsulamentos da linguagem cênica em limites da literatura dramática.

Durante a década de 90, as referências cruzadas e trocas entre gêneros artísticos foram se acelerando nas redes da supermodernidade, simultaneamente dificultando e promovendo novos termos e rótulos. Fechando o século XX, 'performance' parece ser um conceito guarda-chuva que abriga uma livre pluralidade de expressões teatrais, visuais e sônicas. Para os estudos de teatro, a metodologia e sistema de criticismo propostos pela performance resgatam o irreproduzível, efêmero, transitório momento de exposição da linguagem cênica com a presença de atores e

⁵ Segundo R. P. Kulkarni, as opiniões de diferentes acadêmicos e pesquisadores indianos sobre o tempo de Bharatamuni (possivelmente um ator), variam entre os 500 AC e os 200 DC (1994, 13), mas Jatinder Verma, diretor teatral e acadêmico afirma que o tratado teria sido escrito em 400 DC (1996, 199). R. P. Kulkarni, *The Theatre according to Natya-Sastra of Bharata* (Delhi: Kanisha, 1994). Jatinder Verma, "The Challenge of Bilingual: Analysing Multi-cultural Productions", em Patrick Campbell, org., *Analysing Performance: A Critical Reading* (Manchester e New York: Manchester University Press, 1996).

espectadores: privilegia-se a performance como um dos principais focos de significados do teatro.

Inúmeros estudos das artes revelam um comportamento cauteloso para evitar novas definições que não respeitem as diferenças e o caráter das artes em desordenar e escapar de novas categorizações. Performance inclui, entre outros campos de estudo, rituais, festas populares, repetição de comportamento e desempenho no cotidiano, *performing self*, cultura, o evento teatral, a encenação de peças, drama literário, dramaturgia de imagens, aula-performance, crítica em performance e outras produções multi, pluri, anti ou interdisciplinares em frente de platéias em diversos tipos de espaço cênico, além do teatro, englobando lingüística, ciências sociais, psicologia, pedagogia, neurologia, letras e artes. O termo e conceito performance vai contra visões logocêntricas e excludentes de teatro.

Performance em Espanha e Catalunha atingiu um ponto decisivo no chamado *Teatro Independiente*. Esta fase do teatro espanhol durou de 1960 a 1980 e pode ser entendida como uma versão local das profundas alterações na linguagem cênica que explodiam no hemisfério norte e na América Latina. O *Teatro Independiente* foi responsável por criar novas platéias e espaços cênicos, incrementando profissionalização e transformando a prática teatral na Espanha.

O movimento foi notoriamente contrário a mediocridade e escapismo que ornamentavam o teatro burguês e oficial, e acima de tudo, contra a ideologia Franquista. A predominância de um teatro baseado na imagem e no movimento desvelava um protesto contra a proibição do idioma catalão, uma parte significativa do sistemático genocídio cultural contra a identidade catalã engendrado por Franco. O distanciamento do teatro verbal era também um drible na opressiva censura da ditadura, ancorada no controle dos textos escritos.

O *Teatro Independiente* foi também fundamental em definir parâmetros de uma linguagem teatral com os quais La Fura trabalhou em seu início. Podem ser apontados especialmente a fuga da boca de cena e o descaso com imitação naturalista. O grupo também negou por um longo tempo a presença teológica do autor e/ou do diretor. La Fura é parte de uma segunda geração que alargou ainda mais as fronteiras artísticas quebradas pela primeira geração do *Teatro Independiente*.

La Fura vem construindo uma história que pode ser dividida em três períodos. O primeiro período de 1979 a 1983, é a fase do teatro de rua, decisiva para desenvolver a habilidade dos *fureros* em lidar com multidões, espaços abertos, improvisação, pirotecnia e técnicas circenses. Durante estes anos, o grupo teve diferentes formações, mas em 1982, um coletivo de nove membros define a companhia por toda a década. Ao trio de Moia (Carles Padrissa, Pere Tàntinyà e Marcel·lí Antúnez), se juntam Jordi Arús, Miki Espuma, Pep Gatell, Àlex Ollé, Jürgen Müller e Hansel Cereza.

Cada um dos nove artistas do La Fura e suas diferentes experiências e origens (teatro, música, artes plásticas, circo e dança), são re combinadas numa troca intuitiva e eclética buscando novas formas de expressão dentro da arte teatral. Diferenciando-se dos festivos grupos de animação, dos quais o Comediants.

fundado em 1971, é o mais conhecido exemplo, La Fura optou por um papel de reanimação no sentido médico do termo. Enquanto música pós-punk e industrial são ruidosamente executadas, consumismo, cotidiano, violência urbana e a sociedade industrial são satirizadas em colagens cênicas, solidificando uma diferença entre o trabalho do La Fura e demais grupos espanhóis de rua.

Mas é em 1983 com *Accions* (1983-87), que os nove *fureros* marcam uma ruptura estética nos processos criativos do grupo, o início do segundo período e o salto interdisciplinar de La Fura. As criações artisticamente pluridisciplinares da companhia são radicalmente expandidas em espetáculos mais longos, enclausurados em espaços cênicos não convencionais (fábricas, funerárias, galpões, ginásios, etc.). A interdisciplinaridade artística, que poderia ser considerada um potencial inerente à expressão teatral, é amplamente demonstrada no teatro do La Fura, onde o literário cede espaço, sendo mesmo preterido pelo visual e plástico, sônico e cinético, sensorial e físico.

Os *fureros* eram atores-performers antinaturalistas dentro de uma dramaturgia não verbal que questiona narrativas tradicionais. No programa de *Accions* em 1984, os *fureros* divulgaram o *Manifesto Canalha*, onde se apresentavam como uma organização subversiva dentro do panorama contemporâneo teatral. O trabalho dos artistas autodidatas do La Fura e seus colaboradores conseguiu subverter o panorama teatral não apenas de seu país. O ensemble catalão é ininterruptamente convidado a participar em festivais e congressos internacionais em diferentes artes e áreas de conhecimento.

La Fura é mais um claro exemplo da impossibilidade de reprodução do texto performático, mas também exemplifica um farto material para criação crítica. A efemeridade, presença, desaparecimento, e transitoriedade são características ontológicas de performances ao vivo, cuja investigação e análise são mais problematizadas em um espetáculo encenado por La Fura e seus coros sem ensaios em uma *assemblage* audiovisual em constante movimento. Os espaços não convencionais nos quais eles atuam também emolduram uma transformação contínua pelo movimento constante dos atores e da platéia, em um jogo dinâmico onde a energia gerada é quase palpável. A mascarada *furera* testa sua prontidão sensorial enquanto platéia lidando com uma coreografia que foi criada sem você, mas contando com você durante a apresentação.

Os artistas cênicos se deparam com uma multidão que, não ensaiada, vai dançar a mesma coreografia que os *fureros* vem ensaiando. As deixas, gestos e ações que eles têm que desempenhar são executadas dentro, entre, acima, abaixo e com a platéia. Não há muito tempo para análise. O tempo está contra você, membro do público, porque você tem que correr. Ou você é empurrado. Você pode também tropeçar em outro membro do público ou em um dos artistas tentando chegar em algum lugar do espaço. Seu espaço temporário está no caminho do espaço temporário do ator. Você está no seu caminho. O show apenas começou e você está atuando sem ensaios entre centenas de outros que vivenciam a mesma situação. Centenas de performances acontecem ao mesmo tempo. Os artistas ensaiados encontram novos parceiros e parceiras cada noite em uma contínua improvisação,

arriscando alguns ossos aqui e suas próprias vidas ali, ou mesmo uma platéia hostil. Você nunca pode ter um aparente controle total sobre a cena sendo interpretada como você está acostumado ou acostumada quando senta-se na escuridão entre os outros membros invisíveis do público de teatro convencional. Quem são os atores? La Fura divide questões. E essas questões são literalmente vividas durante a performance.

Pode ser dito que até 1996, não houve espectadores ou assistentes nas produções do La Fura, mas somente performers. Sujeito e objeto podem cambiar constantemente de lugar durante o elaborado tempo/espço que os *fureros* dividem com seus públicos. A freqüentemente citada definição de Barthes de teatro como uma 'máquina cibernética' (1979, 29),⁶ encontra no La Fura dels Baus um espelho múltiplo. La Fura provê o espectador com lentes desfamiliarizadoras, que embaçam os espelhos e certezas destes espectadores. O chão parece em constante movimento, transformando até noções habituais de tempo e espaço.

El lenguaje furero, termo criado após *Accions, Suz/o/Suz* (1985-91) e *Tier Mon* (1988-90), é o principal campo de estudo de interdisciplinaridade artística na trajetória do La Fura.⁷ A linguagem *furera* pode ser sintetizada em quatro características. A primeira delas é a movimentação contínua de público e elenco e a falta de barreiras ou quarta parede entre os dois. A segunda característica é que essas apresentações se desenrolam sempre em espaços não convencionais, ou fora do edifício tradicionalmente associado ao teatro. A terceira, que deixou de existir em 1990, é o fato de toda a produção artística ser concebida, dirigida, produzida e apresentada pelos nove autores-atores-performers-diretores-encenadores-produtores. A quarta característica da linguagem engendrada pelo La Fura é a disciplinaridade do seu teatro cruzada com outras artes. A comunicação e expressão rizomática entre estas quatro características e seus nexos interdependentes caracterizam simultaneamente a linguagem *furera* e a interdisciplinaridade artística alcançada pelo grupo.

Em 1990, o início do terceiro e atual período, os membros do grupo (com exceção de Müller) foram deixando de atuar em suas produções, substituídos por atores e atrizes escolhidos em concorridas audições. Contra uma indesejável estagnação criativa, previsível após tantos anos de trabalho juntos, os *fureros* vêm se associando com artistas de diferentes territórios artísticos e geo-políticos. Os seis fundadores que permanecem no grupo (Espuma, Gatell, Müller, Ollè, Padrissa e Tantinà) decidem juntos os novos projetos individuais, em duplas, em trios ou com colaboradores externos, seja para ópera, propaganda, cinema, teatro digital, oficinas para atores ou empreitadas multimídia.

Em 1998, novos trabalhos foram encenados pela primeira vez em teatros, com a tradicional separação de atores e espectadores, palco e platéia, além do uso de

⁶ Roland Barthes. "Theatre and Signification", *Theatre Quarterly*, 9.33, (1979), pp. 29-30.

⁷ La Fura retoma *el lenguaje furero* interrompida desde *Manes* (1994-96), com *ØBS* (2000), ainda excursionando pelo mundo no tempo da revisão deste artigo, 17 de outubro de 2001. *ØBS* poderia ser apressadamente sintetizado como o *Macbeth* de La Fura. Veja www.lafura.com. A página inclui campos de ação e trechos em vídeo das produções do grupo.

textos e autores como Goethe (*F@UST 3.0*) e García Lorca (*Ombra*). Estes trabalhos foram, portanto, produções não habituais para os *fureros* e alguns de seus espectadores. La Fura continua multiplicando suas atividades numa dinâmica estrutura que parece não perder a vontade nem a ousadia de arriscar em diferentes campos, performando sobre as performances do mundo.

'Estamos vivendo uma revisão de imobilidades disciplinares em diferentes artes e ciências, que podem questionar mesmo paradigmas científicos como a relatividade de Albert Einstein' (Villar de Queiroz: 2001, 305).⁸ Nem interdisciplinaridade artística nem La Fura desrespeitam ou contradizem teatro; ambos tentam dar um passo mais adiante. Interdisciplinaridade e La Fura podem ser considerados como ameaçadores e/ou demolidores das fundações do teatro do século XX, somente se teatro for entendido como uma arte que tem que defender fronteiras disciplinares e certezas absolutistas. Até que o próximo Big Bang atinja o nosso Universo, as artes, provavelmente, continuarão mudando suas linguagens e funções anárquicas. Esta constante transformação pode desesperar aqueles que baseiam suas práticas em limites fixos ou no medo de assumir riscos e dúvidas. Este não é o caso nem de interdisciplinaridades artísticas nem de La Fura dels Baus.

⁸ Villar de Queiroz, Fernando Antonio Pinheiro. *Artistic Interdisciplinarity and La Fura dels Baus (1979-1989)*. tese de PhD não publicada, defendida e aprovada no Queen Mary's College da University of London em 8 de janeiro de 2001.

ESPAÇO E CORPO NO TEATRO ITALIANO ATUAL

Por Sara Rojo

FALE – Universidade Federal de Minas Gerais

1 – Conceito

Entendo que o espaço da imagem apresentado no interior de um espetáculo está configurado tanto pelo físico quanto pelo psico-social, e que as conotações que possa passar, dependem também da relação que estabeleça com outras linguagens e das formas nas quais sejam utilizadas para construir a relação espetáculo/público. Estas são as características que determinam sua contínua mobilidade, inclusive no interior de uma mesma montagem e, ao mesmo tempo, sua estrutura é que determina as possibilidades semióticas das outras linguagens. Analisando estes aspectos, chegou-se a estabelecer a importância, no teatro atual, do que se dominou dramaturgia do espaço, como proposta que se estabelece no palco (entendendo por este, qualquer lugar onde se desenvolve a ação) e que determina espacialmente o tipo de comunicação desejada. Posso dizer, seguindo as reflexões da teorização atual, que se produziu uma evolução desde o espaço dramático como lugar físico-objeto, à dramaturgia do espaço, ou seja, a este como construtor sujeito-ativo.¹

Por seu lado, o corpo, no teatro atual, é um lugar de pesquisa, portanto um material de trabalho que, em algumas ocasiões, pode ser utilizado para a construção de uma personagem e, em outras, pode se apresentar como o objeto em si do espetáculo, como lugar de chegada do processo investigativo teatral. O corpo significa, entre outras coisas, transcrição das práticas de poder, lugar da diferença, corpo da literatura e, dentro dessa linha, corpo do texto. Contudo, devemos reconhecer que: "(...) possui seus próprios códigos, sua própria linguagem, sua própria metodologia, e sua linguagem é tão opaca, tão difícil de lidar como qualquer outro material. Deve-se, portanto, contar com suas próprias cargas que "transporta", que sem dúvida são bastante duras: desnudes, sexualidade, sofrimento, etc."² Pode, desta forma, representar uma personagem ou se apresentar a si mesmo como o objeto em si da cena. Ao mesmo tempo em que, dependendo da montagem, pode funcionar como o corpo individual do ator (atriz) ou ser o resultante rítmico do conjunto de individualidades, ou seja, o global da montagem. Neste último caso, constrói-se como uma máquina. É o caso da montagem *Fenicie* do Teatro Settimo, Teatro Stabile di Torino, que foi apresentada no Teatro Valle (Roma), em 2001. Os atores, nessa peça, através de cantos e danças, coordenados em diversos ritmos – inclusive de capoeira –, marcam o tempo da ação e constroem corporalmente – por

¹ Ver DE MARINIS. 2000.

² BESACIER in PICAZO. 1993, p. 133.

presença ou ausência – o corpo dramático da tragédia de Eurípidés. A montagem é um organismo vivente que se arma e desarma ritmicamente para cada situação, é um só corpo que funciona como material da dramaturgia espacial. Um corpo articulado que tem como objetivo entregar outro, o da montagem e esse, a sua vez, o das duas histórias que são apresentadas paralelamente: a da tragédia clássica e a dos conflitos étnicos que se vivem no mundo contemporâneo.

Os conceitos de espaço, corpo e comportamento recuperado permeiam as construções experimentais de teatro de maneira similar a como o fazem nos eventos que, por seu caráter, receberam a dominação de performances. Esta observação pode ser lida em contraposição com a leitura que assinala que o teatro experimental e o social não têm pontos de encontro. Particularmente, penso que essa afirmação muitas vezes carece de fundamento. Por exemplo, na montagem *Esodo* de Pippo Delbono, apresentada no Teatro Argentina (Roma), em 2001, trabalha-se com corpos que funcionam como gesto social brechtiano com o objetivo de refletir, sob uma ótica européia, sobre a condição humana subalterna, ao mesmo tempo em que eles mesmos se conformam como objetos de experimentação através da dança e da condição biológica de alguns dos atores: uma mulher obesa, um homem distinto, etc.

Nas montagens de investigação de todo o século XX, passando pelos surrealistas, Artaud e Brecht destrói-se conscientemente a representatividade do referente externo que se tentou criar através da estética realista. Esta fronteira, se pensamos somente na história do teatro ocidental, é de curta extensão; sabemos por exemplo, que não existia nas obras como *El gran teatro del mundo* de Calderón de la Barca. Hoje, entende-se de maneira bastante generalizada que ao chegar a realidade ao cenário, esta sempre se transforma e se converte em outra coisa, que o jogo referencial-representação se anula na reprodução do objeto. Podemos dizer, que uma das diferenças mais notórias, nesta linha, é que o teatro atual conjuga, num mesmo nível hierárquico, esferas de distintas ordens e isso o faz, especialmente, através da interconexão do biográfico e o mítico. Esta inclusão, quer se queira temática, é re-semantizada com imagens polivalentes criadas tanto a partir do espaço, quanto do corpo e em diálogo ou integração com as outras linguagens do espetáculo. O biográfico, o corpo e o espaço estiveram presentes na criação artística desde seus inícios. A diferença é que agora o estão hierarquicamente em um patamar de igualdade com o mito ou com os outros componentes do espetáculo. Em grande parte do teatro atual, rompeu-se com diversos reinados (texto, diretor, ator, etc.) para se conjugar no mesmo plano todas as formas e linguagens possíveis. Este tipo de produção gerou uma nova dramaturgia que recebeu diversos nomes, entre esses, o de dramaturgia do espaço.

Interessa-me refletir também, sobre a nova função do corpo neste tipo de espetáculos, seja do corpo humano danificado que, desde Antonin Artaud, transformou-se num eixo em torno do qual girou a produção artística e grande parte da crítica, ou a do corpo humano e a mente como uma coisa só, que rompe com a visão cartesiana da mente e do corpo como pertencentes a duas esferas separadas. Mauro Ceruti propõe que, se somos radicais, podemos chegar a entender o corpo como um lugar de experimentação do surgimento do sentido e afirma que esta

valorização "(...) vale para o corpo individual e para aquele corpo coletivo que é constituído pelo patrimônio genético de uma espécie".³

Destas reflexões, chegamos à valorização do corpo-mente e da mente-corpo, como lugares de ensaio e de sentido da existência, é esta posição que primará nos espetáculos das últimas gerações do teatro italiano. O corpo, entendido como um todo, nestes espetáculos, como um objeto sobre o qual se experimenta ao mesmo tempo que continua sendo o sujeito de tal processo. O espaço e o corpo constroem, neste teatro de pesquisa, uma dramaturgia que funciona em vários níveis. Entre estes, estão os de espaço-ator, espaço-ator-público. Ambos adquirem um caráter móvel e mutante, deixam de ser lugares seguros e se transformam constantemente, exigindo do público uma disposição para participar das regras cambiantes do jogo, provenientes de diversas linguagens e não regulamentadas a priori. Este ponto é um dos ângulos onde conflui este tipo de experiências teatrais com as performances, pois inscrevem o corpo como material ativo por ser também sujeito, no interior de um espaço que é também objeto e sujeito. Por sua vez, muitas vezes, estes espetáculos teatrais buscam a apresentação-representação, da mesma forma que as performances, um *não aqui* e um *não agora* que lhe dê sentido ao *aqui* e ao *agora*.

Por outro lado, se aceitamos que o público é um corpo ativo no espaço, devemos concordar que este tem vida própria. Sendo essa, portanto, uma das razões pelas quais um espetáculo nunca poderá ser o mesmo. A platéia modifica cada apresentação e daí a importância da proposta de comunicação e do tipo de dramaturgia que se estabelece a partir de cada espaço particular: este pode reprimir ou potenciar esse corpo em latência. Os espetáculos experimentais das últimas gerações buscam trabalhar com esta dimensão através de novas formas de encontro e para obtê-las, recorrem à utilização sem hierarquias de diversas linguagens e a disposições cênicas que se distanciam dos palcos à italiana.

2 – Os antecessores

As intertextualidades espetaculares e as analogias produzem uma espécie de memória visual que constrói uma relação sógnica flexível entre as montagens dos grupos mais jovens e as de seus antecessores mais recentes, que não por isso, adquirem um caráter de maestros em *strictu sensu*, ainda que se estabeleça uma espécie de teia que o público e a crítica vai reconhecendo.

Posso afirmar que uma constante do teatro de investigação italiano desde os anos 60/70 é o funcionamento de toda montagem como uma máquina cênica, trata-se de um corpo no espaço que se enfrenta a outro: o do público. Carlson expõe que Blau, seguindo seus estudos fenomenológicos e as teorias de Derrida, Lacan e Foucault, diz que a platéia não é: "(...) um mero ajuntamento de pessoas, e sim um corpo de pensamento e desejo". Ela se torna um corpo "precipitado" pela representação".⁴

³ CERUTI in MUSATI, 1995, p. 197.

⁴ CARLSON, 1997, p. 503.

3 – Uma montagem de um grupo dos anos oitenta: *L'isola di Alcina. Concerto per corno e voce romagnola* do Teatro delle Albe

Este grupo inicia seu trabalho, em 1983, com *Mondi paralleli*, direção e dramaturgia de Marco Martinelli. No ano 2000, obteve por *L'isola di Alcina. Concerto per corno e voce romagnola* de Nevio Spadoni, sob a direção do mesmo Marco Martinelli, uma alta aceitação da crítica e do público. Como um reconhecimento, por exemplo, Ermanna Montanari recebeu o prêmio de melhor atriz italiana.

L'isola di Alcina. Concerto per corno e voce romagnola se constrói a partir das evocações do passado e da vivência atual de duas irmãs numa vila de Emilia Romagna que, abandonadas primeiro pelo pai, apaixonado leitor de *Orlando el furioso* de Ariosto, e por um jovem estrangeiro de quem se apaixonam, perderam a razão.

Nesta peça, que, sem dúvida, na sua totalidade, tem um caráter experimental, há três aspectos nos quais desejo me ater:

- O trabalho de voz de Ermanna Montanari como estruturador dramático, na linha de Carmelo Bene, ator italiano que vem desde os anos 60 realizando um trabalho vocal que marcou as gerações atuais. Ermanna Montanari produz uma diversidade de tons que possibilitam um entendimento em relação ao espaço-sensorial de uma peça apresentada em um dialeto da Emilia Romagna, que não é compreensível nem sequer para grande parte do público italiano. Sua forma de trabalho e a música convertem este texto em "(...) língua que se faz corpo, modelada sobre a respiração do intérprete (...) não só diz o comunicável como também encena o incomunicável".⁵ A atriz utiliza um microfone que, neste caso, não se vê, para produzir um conjunto de timbres que se mesclam, como si fossem um corpo único, com a música de Ceccarelli. Desta forma, música e voz constroem um só corpo, uma só partitura.
- O movimento quase mínimo no espaço, não em relação à imobilização da montagem *Invulnerabilità d'Achille* de Carmelo Bene que se baseia somente na voz do ator, enfatiza o monólogo delirante e de variações de timbre de marca alucinante de Alcina, como o estruturador dramático-espacial principal. Esta ênfase coloca no centro do espetáculo o caráter de "concerto para vozes de Emilia Romagna", subtítulo da peça e anáfora de sentido. Separado na primeira cena por cortinas transparentes do público, o cenário não realista consta de apenas dois espaços: acima as duas irmãs sentadas num quarto de cores esquizofrênicas onde ressoam a voz de Alcina lançando injúrias de forte impacto, entre estas algumas contra os homens e os risos de louca da sua irmã; abaixo, os cachorros famintos do canil que receberam como herança do pai. Os cachorros (atores) se movimentam como animais enjaulados, produzindo um contraponto com a imobilidade das irmãs. Os corpos, dessa maneira, mais que pelo que dizem

⁵ MANZELLA, 2000.

do que como se conjugam entre si, apóiam o sentido da montagem que conota uma denuncia ao sistema patriarcal.

- A relação existente entre o trabalho deste grupo e o de Fanny & Alexander, um grupo jovem que, ainda que realiza uma peça completamente diferente, *Romeo e Giulietta - et ultra*, recupera a atmosfera escura e alucinante e o trabalho de voz do Teatro delle Albe. Fanny & Alexander, por exemplo, através do uso de microfones, resgata o trabalho do grupo analisado, permitindo a criação de variações e jogos tonais de artificialidade procurada, que não só estão presentes no Teatro delle Albe como também em vários dos anos 60-80.

4 – O teatro atual

Como dizia, nos grupos das promoções anteriores do teatro de experimentação assim como nos atuais, espaço e corpo são eixos investigativos e pilares de uma nova linguagem psicofísica ao nível interior e exterior da montagem. O que, por certo, não significa que estejamos confrontados a continuidades teatrais sem rupturas, pelo contrário, segundo Gerardo Guccini e Claudio Meldolesi:

Nos anos 60 e 70, a identidade do novo se construiu por oposição e superação. Enquanto nos anos 80, (...) o particular tipo de teatrista que andou configurando por necessidade cultural "abraçou sem limites e sem nenhum bloqueio todas as possibilidades do teatral". Agora, pelo que podemos ver do último período dos anos 90, a identidade do novo vem a coincidir com a consciência que os singulares teatristas têm de si mesmos.⁶

Posso concordar com o proposto por estes teóricos em relação a que este teatro se diferencia em suas buscas, formas de trabalho e configurações, desde a ruptura dos anos 60/70 à consciência de si nos 90, mas devo acrescentar que formalmente existe pelo menos uma continuidade: funcionam, como já disse, desde os anos 60/70 como uma "máquina cênica" onde o espaço é muito mais que o lugar da ação dramática. Posso enfatizar, que essa máquina funciona, utilizando um mesmo nível hierárquico, ritmos determinados em cada montagem, pulsações específicas dos corpos, luzes que se transformam de acordo às possibilidades expressivas, etc. Posso inclusive delimitar, que nos grupos mais recentes, o espaço já não é só o do espetáculo plurisemântico senão um lugar polivalente ao qual se chegou depois de um processo, descrito por Bignami⁷ como a passagem do lugar próprio do espetáculo aos lugares em que se abre à complexidade da cultura. A sua vez, nessas mesmas expressões artísticas, o corpo tem a dupla dimensão de ser sujeito e objeto.

5 – Uma montagem de um grupo dos noventa: *Orpheus Glance* de Motus

⁶ GUCCINI e MELDOLESI, 1999, p. 3.

⁷ BIGNAMI, 1997, p. 32.

Orpheus Glance foi apresentado pela Associazione Culturale Interzona em novembro de 2000, em Verona, no Frigorífico N°10 ex Magazzino Generale. Essa montagem constrói associações com outros artistas, com outras produções (o espetáculo é dedicado a Jean Cocteau e a Nick Cave), com o mito de Orfeu, com a história da arte, com um povo em estado de guerra e com a cotidianidade em sua expressão icônica mais simples: um cachorro que se desloca livremente e que não pretende ser outra coisa, a não ser o que é.

É importante conotar que essa montagem surge, performaticamente, tanto de um workshop realizado pelo grupo Motus, por e em Sarajevo, como do mito e que ambos fatos a unem à idéia de "comportamento recuperado", ao sentido da vida.⁸

(...) o legendário cantor que tentou, fracassando, trazer à vida a amada Eurídice, que tinha morrido e descido ao Inferno. Logo que conseguiu seduzir com sua melodia os deuses de ultratumba, Orfeo desobedece a proibição de voltar (...) Assim, perdeu a partida e vaga desesperado pelo mundo (...)⁹

Entretanto, apesar disso, seu desejo incansável é, em nosso imaginário, resistente à morte, inclusive para Sarajevo. Não importa o custo, o que vale é seguir o canto e é isso o que expressa *Orpheus Glance*.

Na apresentação organizada pela Interzona em Verona, estabelecia-se uma relação particular com o lugar da montagem, um frigorífico. Neste espaço, parecia que a dureza do metal contribuía para a sensação de contenção e resistência que transmitia a obra através da imagem deste personagem, que luta para alcançar o impossível.

As associações culturais e vivenciais que apresenta a peça *Orpheus Glance* vão sendo elaboradas desde aquele *Workshop* em Sarajevo à montagem final, que leva a marca desse primeiro evento. Esta se relaciona com as condições sociais extremas nas quais nasce o espetáculo, com a força do imaginário apresentado e, também, com o espaço físico e mental, extremamente particular, no qual se desenvolveu o evento original:

(...) o espetáculo nasceu dentro do espaço, desenhado inteiramente dos corpos, dos percursos sobre as linhas já traçadas da grande sala circular de Skenderije, enorme caixa de ressonância, das respirações, das vozes... Foi a configuração arquitetônica do espaço que indicou o trajeto: (...)¹⁰

Por esses elementos, posso dizer que a resistência à dor pós-bélica através da arte permanece e reside em *Orpheus Glance* que o faz através da força da palavra

⁸ SCHECHNER, 1999.

⁹ <http://www.waliasnet/scrigno/orfeo.htm>

¹⁰ BUSCARINO, M. in MOLINARI e VENTRUCCI, 2000. p 139.

contida no canto de Orfeo, baseado no jogo tonal desconstrutivo de Nick Cave com o qual se inicia a peça e que estrutura anaforicamente o espetáculo e da quebra da imagem fragmentada: “A palavra está encerrada entre a violência que traz a morte e o encanto da impossibilidade da morte. (...)”.¹¹ Isto se produz porque a arte e a cultura são muito mais que conhecimento de formas ou consecução de determinados objetivos, são, entre outras coisas, associações vivenciais. Eagleton diz: “Cultura não é somente o que nós vivemos por. É também, em grande medida, o que nós vivemos para. Afeto, relacionamento, memória, relação de sangue, lugar, comunidade, emoção plena, entretenimento intelectual (...)”.¹² Enfim, para a vida afetiva que inclui também a dor contida.

O plurisemantismo, inclusive o plurilingüismo, pois a peça é apresentada em várias línguas (inglês, italiano, francês), permite que o público opte entre cenas e cruze tempos e atmosferas, sem romper o imaginário de Orfeo fragmentado de Motus. Figura icônica e construtora do sentido de uma montagem, mais que personagem representada. O texto espetacular, em sua fragmentação, leva sua marca semiótica simbólica.

Esta leitura se vê possibilitada, também, por uma visão cinematográfica da construção do espaço. O grupo trabalha cada cena como uma seqüência de um filme ou de um *comics* e isto pluraliza, ao mesmo tempo que une o sentido do espetáculo. Cristina Ventrucci faz uma entrevista com Motus, na qual Enrico Casagrande sinaliza a importância do cinematográfico dentro do teatro da divisão de uma seqüência sem perder o sentido, dos múltiplos planos e da importância da utilização da luz.¹³ são estes tipos de elementos que configuram a dramaturgia espacial de *Orpheus Glance* como se fosse feita de retalhos conexos.

Finalmente, vale a pena ressaltar que, no teatro italiano atual, é o corpo (e não a personagem) que se estabelece como eixo construtor. Entendido este sempre em diálogo com as outras linguagens e o dimensionando como sujeito e objeto dentro de um lugar que deixou ser um mero contenedor para se constituir num configurador da dramaturgia espacial que estrutura os espetáculos.

Referências Bibliográficas

BERNARDI, Francesco. La mística Floresta de Motus. *Tuttoteatro*.

<http://tuttoteatro.com>

BESACIER, Hubert. *Reflexiones sobre el fenómeno de la Performance*. (Coord) PICAZO, Gloria. *Estudios sobre performance*. Sevilla: Centro Andaluz de Teatro-Gráficas del Sur, 1993.

BIGNAMI, PAOLA. Spazio fisico e spazio mentale: ovvero dalla sciographia all'empty space. *Gli oggetti nello spazio del teatro. Atti dei Convegno Spazi del teatro, idee e luoghi di spettacolo e Il teatro degli oggetti, gli oggetti del teatro*. Roma: Bulzoni, 1997.

¹¹ Programa de *Orpheus Glance*. 2000, s.l.p.

¹² EAGLETON: 2000, p. 131.

¹³ MOLINARI e VENTRUCCI. 2000. p. 62.

- CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro. Estudo teórico crítico dos gregos à atualidade*. SP: Unesp, 1997.
- CORSETTI, Giorgio Barberio. Nella foresta di ferro. *La porta aperta* 7. Roma: Comune di Roma, setembro-outubro, 2000.
- COSTA, Gia. *Programa Esplorazioni*. Roma: Associazione Futura, 2000.
- CERUTI, Mauro. in Luigi Maria Musati (org.) *Le parole del teatro (Atti del convegno le parole del teatro 1990-1993)*. Siena: Transeuropa 1990 a 1995.
- CHINZARI, Stefania e Paolo Ruffini. *Nuova scena italiana. Il teatro dell'ultima generazione*. Roma: Castelvocchi, 2000.
- DE MARINIS, Marco. *Semiótica del teatro. L'analisi testuale dello spettacolo*. Milão: Bompiani, 1992.
- . *La danza alla rovescia di Artaud. Il secondo Teatro della Crudeltà (1945-1948)*. Bolonha: Gallimard, 1999.
- . *In cerca dell'attore. Un bilancio del Novecento teatrale*. Roma: Bulzoni, 2000.
- DI MARCA, Pippo. *Tra memoria e presente. Breve storia del teatro di ricerca in Italia nel racconto dei protagonisti. Teatrogafia (1959-1997)*. Roma: Artemidi, 1998.
- EAGLETON, Terry. *The idea of culture*. Oxford-Massachusetts: Blackwell Publishers, 2000.
- GUCCINI, Gerardo e Claudio Meldolesi. Editoriale. *Prove di Drammaturgia*. Università degli Studi di Bologna. Bolonha: CIMES, 01 de julho de 1999.
- INTERZONA SEGR. ORGANIZZATIVA.
<http://www.ecn.org/interzona/teatro/index.htm>
- LAMANTEA, Roberto. "Romeo e Giulietta" negli abissi dell' amore. *La nuova Venezia*. Veneza, 29 de fevereiro, 2000.
- MACRÌ, Teresa. *Il corpo postorganico. Sconfinamenti della performance*. Gênova: Costa & Nolan, 1996.
- MANZELA, Gianni. Estasi d'amore. *Il manifesto*. Veneza. Sábado 10 de junho, 2000.
- MARTINELLI, Marco. *Teatro impuro*. Ravenna: Montanari Editore, 1997.
- MOTUS. *Crash into me. Orpheus Gance*. Catálogo. Milão-Vérona: Infinito, 2000.
- MOLINARI, Renata e Cristina Ventrucci. *Certi prototipi di teatro*. Milão: Ubulibri, 2000.
- PICAZO, Gloria. La performance: de las primeras acciones a los multimedia de los ochenta en (Coord) PICAZO, Gloria. *Estudios sobre performance*. Sevilha: Centro Andaluz de Teatro-Gráficas del Sur, 1993.
- PONTE DI PINO, Oliviero. *Home Page*, <http://www.trax.it/olivieropdp/materiali.htm>.
- . *Il nuovo teatro italiano 1975-1988*. Florença: Usher, 1988.
- PROGRAMA de Fenicie de Teatro Settimo. Teatro Stabile di Torino, 2001.
- PROGRAMA de *Orpheus Gance* de Motus, 2000.
- ROSSI GHIGLIONE, Alessandra. *Barboni il teatro di Pippo Delbono*. Milão: Ubulibri, 2000.
- SCHECHNER, Richard. *Magnitudini della performance*. Roma: Bulzoni, 1999.
- VENTRUCCI, Cristina. *Lo straniero*. Documento entregado por Teatrino Clandestino, 11 de dezembro de 2000. Tradução: Marcos Alexandre e Jane D'Arc

O FIGURINO COMO ELO ENTRE LINGUAGENS

Por Amabilis de Jesus da Silva¹

Departamento de Teatro - Faculdade de Artes do Paraná

O rompimento do figurino com a narrativa psicológica apontou um novo olhar para a pesquisa do figurino teatral e um novo paradigma na relação do diretor com o(a) figurinista. Em uma monografia, observei três tópicos fundamentais a serem notados pelo profissional do figurino: a) da estrutura da linguagem visual, abrangendo suporte (corpo do ator), plano de base (traje) angular, reto e curvo, forma, forma sobre forma, cor, materiais, textura, e o uso semiológico (cf. KOWZAN) que “vão exigir, do (da) figurinista, um olhar global ao observar equilíbrio, simetria, figura e fundo. Cada figurino contracenará com outros figurinos e com o cenário. Portanto esses quesitos devem ser considerados individual e coletivamente, estáticos e em movimento”. (SILVA, p. 6); b) dos sistemas de significação, abrangendo a indumentária com funções de proteção, estética, diferenciação de sexos e status, desenvolvendo diversos códigos assimilados pelos povos, e suas interações na história da economia, da política, da moral, da ética e das religiões. A representação arquetípica em diferentes culturas, a função do traje no ritual, moda e modismo e o figurino teatral, que levado ao palco torna-se referencial do referencial; c) da concepção estética do encenador, uma revisão bibliográfica das várias concepções estéticas da segunda metade do século XIX para frente, quando Wieland Wagner, conforme nos fala Roubine, adota a atitude-signo amparada pelo figurino-signo, e os novos discursos que fortalecem sua relevância na cena. Reporto-me a Gordon Craig, por exemplo, na observância do uso das cores, simplificação e uniformização das formas, criando grandes manchas a se movimentar pelo palco, ou a Brecht, na dialética do figurino que contradiz o texto verbal. É importante dizer que se fez a opção pela estética do encenador não somente pela harmonia de linguagens buscada no teatro moderno, mas também pela falta de material com depoimentos e estudos sobre os(as) figurinistas deste período.

Contudo, quando o figurino deixa de ser apenas apêndice (muleta) para o trabalho do ator, surge a intrincada situação da autoria, pois advém desta ordem o que denomino figurino-dramaturgia, ou seja, o figurino que toma funções de dramaturgia não textual, quando renuncia a caracterização em favor da presença semântica. Roubine nos fala das exigências impostas para este novo figurinista, transeunte de linguagens, e a dificuldade de se traçar seu perfil: “antes de recorrer a artistas plásticos, cuja personalidade criadora nem sempre se submeteria facilmente às exigências do teatro e do encenador, este último prefere trabalhar em equipe com

¹ A autora é professora de Indumentária no Curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Faculdade de Artes do Paraná (FAP - Curitiba), onde também lecionou o módulo de Indumentária no curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Teatro (2000).

um artista especializado, capaz de resolver os problemas técnicos que é preciso resolver para realizar exatamente aquilo que é pedido pela visão do diretor” (ROUBINE, p. 128). Ora, a princípio o artista plástico cumpriria com os requisitos exigidos no discurso destes encenadores, mas esbarraria na questão da descentralização da direção.

Tomando como referência os estudos de Gordon Craig, sua visão contraditória impulsiona e refreia os limites de linguagens. Impulsiona quando supõe a “indumentária da imaginação”, que sugestiona, sem sê-la de fato, criando uma atmosfera do desejado, conforme ele mesmo nos diz (CRAIG, p.63). E podemos prosseguir pensando no seu tratado sobre o Teatro Total, teatro que “é mais para ver do que para ouvir” e na grande contribuição trazida por estes estudos (CRAIG, p.21). Contudo, lembramos, também, de sua insistência nas leis do teatro, delimitando a linguagem teatral.

Esta postura adotada por Gordon Craig e outros encenadores do início do século XX abarcam a problemática da criação coletiva no teatro, feita por profissionais de diversas áreas. A década de sessenta abriu um precedente para este assunto. Miralles fala da linha teatral “espetáculo” e a importância dada aos elementos plásticos, forjando o deslocamento da autoria. O artista plástico Robert Morris pode ser citado como exemplo, ao comungar de uma experiência com o Living Theatre, em Nova York, por ocasião de seu trabalho Coluna, apresentado primeiramente como performance e não como escultura deixando clara a adoção da co-autoria:

No decorrer de sete minutos do evento, a coluna ficava ereta e imóvel por três minutos e meio no centro de um palco vazio. Em seguida caía e permanecia horizontal e imóvel por outros três minutos e meio. Morris tinha pretendido ficar dentro da forma oca para derrubá-la ele próprio; no final ela acabou sendo usada vazia e movida com um barbante desde os bastidores. Coluna é, então, num certo nível, uma espécie de abstração de figura; a performance, uma redução da dança a um movimento único, elementar, destituído de gesto ou expressividade (BATCHELOR, p. 26).

Não tenho a intenção de fazer apologias a uma desestruturação do teatro convencional, pois isto me parece, sempre, uma questão de opção. Apenas noto a dificuldade encontrada pelos profissionais, que tive a oportunidade de entrevistar - e creio poder estendê-la a muitos outros - com relação à pergunta: Como pesquisar? Como pesquisar dentro de uma estrutura que privilegia o olhar e a pesquisa do diretor? Como pesquisar e contribuir para a materialização das idéias da encenação abdicando da autoria? Encontro, aqui, o que chamo de paradoxo do figurinista: se de um lado ele(a) não pode manter sua pesquisa individualizada por estar submissa à encenação - estou me referindo à linguagem e não à técnica - por outro, sempre carece estar vinculado a um grupo de pesquisa teatral constante, o que sabemos não é tão comum.

Em entrevistas feitas com Luiz Afonso Burigo, Tony Siveira, Fernando Marés, Paulinho Maia e Mozart Machado, figurinistas mais atuantes do teatro em Curitiba, aparece a forte tendência ao autodidatismo, em função da inexistência de escolas e oficinas especializadas em figurino teatral, demandando um esforço solitário, e até isolado, por parte destes profissionais. O ponto de partida são as pesquisas calcadas no realismo e naturalismo, com prerrogativas para a história do costume. A negação destes movimentos surge por ocasião de parcerias eventuais com profissionais de outros estados, geralmente do eixo Rio/São Paulo, que por sua vez incorrem em duas condições: a) a oportunidade de reciclagem dos figurinistas, e o vislumbre de outras referências; b) a imposição da mentalidade deste eixo, tornada globalizadora. Do processo criativo, apontou-se um grande interesse no uso semiológico do figurino, apesar de seu uso ou não uso estar vinculado a uma aprovação, em alguns casos sugestão, do encenador. Com relação aos elementos cor e textura, a maior preocupação recai na coerência com a época, status, ambientalização, efeito estético e efeito dramático. As funções arquetípicas e ritualísticas são notadas com origem na concepção da encenação: "isso, só se o diretor pedir, se ele utilizar na encenação. Uma vez, na *A Falecida*, de Nelson Rodrigues, o Edson Bueno [diretor teatral de Curitiba] quis fazer o ritual do velório. Não tinha no texto, mas ele fez. Daí eu tive a oportunidade de trabalhar esse ritual no figurino" (Marés, apud SILVA, p. 58). É comum o entendimento do figurino como um dos signos do espetáculo, sendo necessariamente harmonioso com os demais signos (KOWZAN). Silveira, um dos entrevistados, acredita que esta utilização é procedente da década de oitenta, chamada por ele de geração de encenadores. A possibilidade de se trabalhar com ícones pareceu mais remota, e apenas um dos entrevistados exemplificou, lembrando de um figurino onde a personagem Ema foi vestida "com vários cestinhos em sua roupa. Não era uma ema, mas ao mesmo tempo era" (Maia, apud SILVA, p.58). Num último item, sobre o desenvolvimento do trabalho, um dos entrevistados disse que propõe ao cliente, outro, parte do pedido do diretor e os outros três preferem a criação em conjunto com o grupo.

É imprescindível atentar, ainda, para algumas considerações: a variedade de estilos de encenações a que são convidados a trabalhar, gerando uma não continuidade na pesquisa teórica e de materiais, e a adaptabilidade a estes padrões; a impossibilidade de questionar a "encomenda" - levando em conta a sobrevivência destes profissionais; a falta de materiais especializados e a falta de hábito de estender as discussões da encenação para todos os elementos que a compõe. Tudo isto, torna-se um percalço na instigação como pesquisador, mas também a torna significativa.

Para enriquecer estas questões, numa visão mais otimista e menos queixosa, trago ao conhecimento, ou à lembrança, a peça *Auto do Automóvel* com direção de Moacir e figurinos de Rossana Guimarães (Curitiba, 1985), num recorte equivalente ao que Leote faz da peça *Ham-let* de José Celso Martinez Correa, quando fala do potencial performático "em outros meios híbridos": "dentro dessa estrutura teatral estão implícitos inúmeros atos performáticos que foram integrados ali por uma óbvia herança do *Living Theatre*, por sua vez do happening, origem comum da

performance” (LEOTE, p.140). Também no *Auto do Automóvel* reconhecemos este caráter híbrido, quando surge, em determinado momento, um desfile de jovens garotas candidatas a miss, trajadas, adornadas, talvez escultradas? - ainda não consegui um termo adequado - de roupas em folha de alumínio, que lhes cobrem apenas a frente, num modelito da década de 50. Esculturas andantes, e, como intitulam alguns, figurinos falantes. Um texto visual. A figurinista pode assinar como co-autora desta performance dentro da peça teatral, e seus figurinos transitam entre linguagens: em algumas leituras são esculturas, em outras, pinturas, ou trajes, máscaras corporais, desenho animado, ou objetos.

Com relação à leitura destes trajes como escultura, aprecio a valorização da tridimensionalidade do corpo do ator, marcando sua relação com o espaço, por ser esta a principal questão da escultura. Também, remetem-se, tais figurinos, à pinturas em painéis, e da mesma forma, denotam o espaço, mas num sentido oposto: a pintura é bidimensional e acentua ou atenua a tridimensionalidade do corpo. E ainda, sob a ótica de Schlemmer, além da relação com o espaço, ressalta a instigante manifestação do movimento: “escultura y pintura – son artes estáticas: movimientos que han sido fijados en un momento dado. Su esencia es la inmutabilidad de una cosa, no fortuita pero tipificada, el equilibrio de fuerzas en la existencia (permanencia)” (apud CEBALLOS, p. 237). O convívio do corpo com esta forma estática leva a pensar no efeito - tão buscado por Schlemmer - das máscaras para as expressões do rosto do ator. Aqui o corpo é que se mantém com uma única expressão. Contudo, como no jogo das máscaras, conforme nos fixamos na imutabilidade das expressões acentuam-se seu potencial de movimento. Além disso, os corpos se tornam estáticos ou as esculturas – ou pinturas – se movimentam?

Continuando no olhar de Schlemmer:

La transformación del cuerpo humano y su camuflamiento, se obtiene por medio del vestuario y el travestimiento. Vestuario y máscara subrayan su aparición o la modifican, permiten expresar lo esencial o, por el contrario, contribuyen a mantenernos en el terreno de lo ilusorio, refuerzan su conformidad orgánica o mecánica a las leyes o la impiden (apud CEBALLOS, p. 240).

Imaginar as formas quase carnavalescas do figurino de Guimarães é fazer uma ponte entre Schlemmer e Brecht, na dialética relação da realidade com a ilusão. O belo, o patético e o agigantado justapondo-se nos limiares do ritualístico. Referindo-me à formas animadas, reperto à estruturação da forma destes trajes levadas ao hirto. De forte valor semântico, estas formas são lidas de uma única vez, criando uma figura geométrica inesquecível, que agem como ícones de identidade. E relacioná-las à pop-art é um impulso inevitável, principalmente pela notável presença do produto em série: “o termo *pop’art* recobre atualmente todo o setor do realismo contemporâneo nascido de um novo senso da natureza moderna, industrial e urbana” (RESTANY, p. 131). A utilização do material reforça esta leitura, e faz pensar num folclore urbano. Ou, quem sabe, à embalagens: corpos empacotados e etiquetados,

repetindo padrões de beleza estabelecidos, confirmando as normas dos concursos de "miss."

Numa última consideração, evoco estes trajes como objetos. A coexistência do figurino e do corpo do ator fundem-se numa nova figura, reconstituída do nosso dia-a-dia, mas maximizada, como nos trabalhos do novo realismo. Restany trancreve da ata escrita pelos artistas: "O que é o novo realismo: um novo aproximar-se perceptivo do real" (RESTANY, p. 29). A feitura dos trajes em material não usual sublima a percepção que temos destes, e passa, instantes depois, a ser a realidade tangível. Guimarães não mais escreve com os trajes, mas apropria-se deles.

Suscitei o trabalho de Guimarães com o intuito de empurrar as cercas da pesquisa do figurino, aplaudindo o uso da metalinguagem, no sentido que nos falam Deleuze e Guatari: "As multiplicidades se definem pelo fora: linha abstrata, linha de fuga ou desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras" (DELEUZE, GUATARI, p. 17). Indago sobre a escultura e/ou pintura que abandonando o princípio de sua linguagem encontram-se com outra - a do teatro - criando uma terceira. Me apoiando, ainda mais, no texto *Rizoma*, aproveito a idéia destes autores, numa analogia imediata àquela da orquídea e da vespa, na seguinte reflexão: a escultura e/ou pintura trabalham a reterritorialização na conjunção com a linguagem teatral. A peça teatral, por sua vez, trabalha a desterritorialização quando acolhe uma estrutura diferenciada da sua. Ao mesmo tempo, a escultura e/ou pintura se desterritorializam quando se tornam parte da peça teatral, fazendo com que a peça teatral se reterritorialize numa nova linguagem. E aí, podemos compreender a escultura e/ou pintura, no seu código estrutural (vale dizer que Guimarães participou de salões de pintura e expôs, este trabalho, também, precedido de uma performance intitulada *Máscaras*). A escultura e/ou pintura existem por si só. O mesmo acontece com a peça teatral. Porém, no enlace, dos dois eventos não há submissão de linguagens: "não mais imitação, mas captura de código, mais valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir; devir-vespa da orquídea, devir-orquídea da vespa, cada um destes devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe" (DELEUZE, GUATARI, p. 19).

Deste modo, enalteço as colaborações de Gordon Craig e outros, mas faço notar o quão distantes estão da cena contemporânea, uma vez que pactuamos com o desenvolver da totalidade, tendo em nossa memória mais recente as contribuições dos happenings, performances e outras tendências da década de sessenta. Aponto, então, o figurino como elo entre linguagens e persisto na pergunta: Como pesquisar figurino? Talvez possamos começar repensando a metalinguagem, a fim de contribuir para a construção de um vocabulário que contemple as novas discussões.

Bibliografia

- APPIA, Adolphe. *A obra de arte viva*. Tradução e notas de ensaio de Redondo Júnior. Lisboa: Ed. Arcádia.
- BATCHELOR, David. *Minimalismo*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.
- BARTHES, Roland. *O sistema da moda*. São Paulo: Ed. Nacional: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1979.
- CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro, estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CEBALLOS, Edgar. *Principios de dirección escénica*. México: Col. Escenologia, v.16, 1999.
- CRAIG, E. Gordon. *Da arte do teatro*. Tradução de Redondo Júnior. Lisboa: Ed. Arcádia.
- DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. *Mil Platôs, Capitalismo e Esquizofrenia*. Col. Trans. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- KOWZAN, Tadeusz. Os signos no teatro. In Guinsburg Jr. Et al. *Semiologia do teatro* São Paulo: Perspectiva, 1988, p. 93-123.
- LEOTE, Rosângela. *O potencial performático, das novas mídias às performances biocibernéticas*. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA-USP, 2000.
- MIRALLES, Alberto. *Novos rumos do teatro*. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1979.
- PEIXOTO, Fernando. *Brecht, vida e obra*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1974.
- RESTANY, Pierre. *Os novos realistas*. São Paulo: Ed. Perspectiva, Debates, 1979.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1980.
- SILVA, Amabilis de J. da. *Características da prática dos figurinistas do teatro curitibano nas décadas de oitenta e noventa*. Monografia apresentada para o Curso de Especialização em Fundamentos Estéticos para Arte-Educação. Orientação: Profa. Dra. Margarida G. Rauen. Curitiba: FAP, 1999.

PERFORMANCE E DESCONSTRUÇÃO DE MODELOS DE IDENTIDADE

Por Sheyla May¹

Universidade Federal Fluminense

Um fazer teórico consoante com aquilo que se pretende afirmar sobre os objetos de análise que habitam o território da performance e da materialidade cênica tem nos parecido falho em grande escala. Práticas discursivas fenomenológicas, hermenêuticas e estruturalistas continuam extremamente presentes em enunciados dedicados ao pós-moderno e permeados por termos que, em seu conjunto, são de filiação conceitual pós-estruturalista e, portanto, antimetafísica. Se o pós-moderno extingue a necessidade de coerência e a crença em teorias totalizantes, certamente isto não implica que aceite um discurso de base essencialista. Como a linguagem enquanto estruturação do pensamento e elemento de comunicação é também representacional, em última instância não podemos nos eximir de nosso tributo à metafísica em seu sentido amplo.

Recentes estudos da neurobiologia também nos privam de uma expectativa de contato direto consciente com o mundo (mesmo que a partir de experiências sensíveis e não discursivas), uma vez que só reconhecem *efeitos* desse contato sobre o nosso sistema nervoso, os quais ele processa produzindo então uma consciência sobre o tal contato. Novamente nos encontramos no território da representação, mas eis que seu lugar é aquele do pensamento: é ele que representa para si mesmo as coisas do mundo, isto é, cria representações. E tudo o que ele pode é representar. Mas, em contrapartida, isto não se constitui em argumento suficiente para que não exerçamos a linguagem de modo sempre dedicado à explicitação da inevitabilidade do caráter contingente e arbitrário do pensamento que nós mesmos nos esforçamos para construir. Nossa constante necessidade de modelizar² as coisas e acontecimentos para entendê-las ou, para delas nos apropriarmos, ou ainda, para com elas nos relacionarmos, uma vez autoconsciente, já escapa ao pecado metafísico: a *dissimulação* de que um modelo foi construído e eleito em detrimento de todo e qualquer outro, como se fosse único e, portanto, absoluto.

É na busca de estratégias discursivas que se eximam da condição da preexistência de estruturas imanentes (mesmo que em última instância tenhamos que assumir o paradoxo cético de que isto seja uma doutrina do antidoutrinarismo), que

¹ S. May é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Art da Universidade Federal Fluminense UFF

² - ver DUPUY, Jean-Pierre. "O fascínio pelo modelo" in *Nas origens das ciências cognitivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

seguimos Jacques Derrida em seu projeto de constante *desconstrução* da *epistémè* como opção contrária ao *ensino* de doutrinas alternativas³. Para Derrida como para Nietzsche, tudo é metáfora, não há transparência e, assim sendo, também não pode haver verdade e mentira: conclusão à qual também nos levam os estudos da neurobiologia.

Também tributários de Nietzsche, Gilles Deleuze e Michel Foucault trabalham sob o método da desconstrução. Tomamos a estes autores, especialmente: a Deleuze, a desconstrução do modelo platônico de identidade por meio da explicitação da hierarquia entre as qualidades de cópia (cópia boa ou cópia ícone e cópia má ou simulacro fantasma) como pretendentes em relação ao modelo⁴; a noção de multiplicidade (múltiplo como fragmento do uno que se opõe à pluralidade como repetição do mesmo); a noção de virtual como campo problemático, não previsto por um objeto (virtualização como construção inusitada que problematiza, pergunta a um objeto o quanto pode esgarçar seus limites, e têm como complemento a atualização: invenção de solução formal e material para essa pergunta. O par virtual(ização)-atual(ização) tem como par positivo: potencialização como formação de um conjunto de possíveis pré-determinados, e a realização como a concretização de alguns dos elementos possíveis previstos pelo objeto, ou seja de suas potencialidades ou possibilidades)⁵; a noção de caos (não como ausência de determinações, mas “como a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam; não como o movimento de uma a outra, mas como a impossibilidade de uma relação entre uma e outra, já que uma não aparece plenamente sem que a outra tenha terminado de desaparecer”...)⁶; a Foucault, a homologação do método da desconstrução para os aspectos da sexualidade, das estratégias discursivas, e dos processos de subjetivação.⁷

Filiada a essa mesma corrente e dedicada a revisão das desqualificações platônicas e aristotélicas ao sensível, ao singular e ao efêmero, Jacqueline Lichtenstein⁸ vem exacerbar esse processo de desconstrução dos paradigmas tanto platônico quanto aristotélico, explicitando a força da permanência de uma inapreensibilidade pelo discurso que elementos como a cor e o movimento de um corpo ou o timbre de uma voz detêm, respectivamente, na pintura e no teatro ou na oratória. Fortes em sua epifania por permanecerem libertos da classificação e da

³ - ver LEVINE, Peter. *Nietzsche and the modern crisis of the humanities*. NY State University of NY Press [State University Plaza, Albany, NY]

⁴ - DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. (especialmente p.166 e p.340) e Id. *Lógica do sentido*. (especialmente p.350-351) Apud. MACHADO, Roberto. *Deleuze e a filosofia*. Rio de Janeiro: Graal, 1990. (texto que didatiza e reúne discussões distribuídas de forma esparsa na obra deleuziana)

⁵ - DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 19___. (Noções retomadas por LEVY, Pierre. *O que é o virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.)

⁶ - Id. *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (especialmente p.59)

⁷ - FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.; *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979; e *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

⁸ - LICHTENSTEIN, Jacqueline. *A cor eloqüente*. São Paulo: Siciliano, 1994.

interpretação, mas esquecidos porque excluídos do campo de pensamento pelo mesmo motivo: só podemos apontá-los, mostrá-los. E isto não interessa à vontade de potência e à vontade de verdade dos discursos científicos.

Pois são esses elementos que nos interessa defender como capazes de realizar coisas. Como explica Lichtenstein, são aqueles elementos que não pertencem à arte, à *téchne* mas ao artista. São sempre singulares e, por isto, desqualificados pela Arte Retórica e pela Arte Poética aristotélicas que buscam detectar procedimentos analisáveis e ensináveis. São, portanto, elementos que nos colocam em aliança com a arte da *performance* quando valoriza os elementos do universo singular do artista, e com sua proposta de ruptura de fronteiras entre arte e vida - aspecto que vimos observando desde o início de nossa pesquisa a partir do texto de Renato Cohen em parceria com Jacó Guinsburg dedicado a relações entre teatro e performance⁹ e que, agora, homologamos para o campo da canção popular. Se em nosso texto para o I Encontro da ABRACE discutimos a necessidade de privilegiar o ator e demais elementos materiais do acontecimento teatral em relação à concepção do espetáculo - que, a nosso ver, havia simplesmente substituído o autor dramaturgico na ocupação do lugar de criador, de autor da encenação -, neste encontro propomos a homologação dessa discussão para o privilégio das características particulares dos cantores para a eficácia da canção, em oposição ao privilégio de versão original ou concepção da composição ambas de caráter autoral. No entanto essas características pessoais às quais nos referimos já não são apenas materiais no seu sentido mais estrito, mas também culturais. A imagem pública de um cantor, sua atuação em videocliques, a necessidade de sua presença em programas televisivos de auditório e em entrevistas produzida pela mídia -que nutre o mercado de consumo-, são elementos que tomamos aqui como multiplicação da presença do cantor e de suas características pessoais, as quais se decalam nas canções. Fazendo uma homologação das palavras de Silvia Fernandes¹⁰ -em sua observação do teatro e da *performance art* contemporâneos - para o cantor popular como *performer* e artista cênico, transformamos o aparato tecnológico de divulgação publicitária naquilo que foi considerado por ela como pertinente ao teatro ou à *performance* no recurso tecnológico: "trabalhar como ou para uma extensão ou desdobramento do corpo do ator".

Como percebemos nos diferentes exercícios do método da desconstrução por parte dos autores já mencionados, nenhuma disciplina poderia dar conta de um tal projeto, pois precisa estabelecer campos epistemológicos próprios. A desconstrução se apresenta como um mecanismo operador de constante reformulação das noções das quais cada campo se vale. Para o nosso exercício, portanto, a única possibilidade de encaminhamento seria a de uma transdisciplinaridade. Um transitar de um campo

⁹ - COHEN, Renato e GUINSBURG, Jacó. *Do teatro à performance: aspectos da significação da cena*. In GUINSBURG, J. *Diálogos sobre teatro*. São Paulo: EDUSP, 1992. . em que faz um mapa de relações entre arte e vida na arte da *performance* e suas relações com o campo da arte teatral. Bem como o desenvolvimento destas e outras questões em textos mais amplos do mesmo autor.

¹⁰ - Reflexões durante o processo de coordenação deste GT.

ou território a outro, estabelecendo relações que possam: reiterar seus limites, deslocá-los ou esvanecer suas fronteiras.

Neste aspecto, não só a arte da *performance*, mas especialmente o campo de estudos da *performance* – o qual ultrapassa o território da arte e inclui elementos da cultura em geral –, veio a constituir-se em nova aliança teórico-metodológica para estratégias de desconstrução. Janelle Reinelt e Joseph Roach, na introdução geral do livro por eles organizado¹¹, reconhecem a associação imediata entre *performance* e a idéia de uma “topografia do pós”, ao mesmo tempo em que problematizam a noção. No entanto, reconhecem o pós-modernismo como apresentado por Jean-François Lyotard: uma *condição* que reflete o colapso das categorias. Nesta condição, desconfia-se das reivindicações de autenticidade, originalidade e coerência, reapropria-se escombros de estilos anteriores, renega-se obras primas e teorias totalizantes, e aposta-se nas simulações. Os organizadores do volume a que nos referimos citam exemplos de substituições e refigurações de categorias por parte de autores como Henry Sayre e Clifford Geertz, respectivamente um historiador da vanguarda americana e um antropólogo, ambos consagrados e atentos à *performance*, e explicitam a utilização de mecanismos da teoria crítica como “um tipo de performance do fazer teórico”¹²:

Cada uma das oito seções que se seguem começa com uma introdução às principais teorias críticas pertinentes ao que chamamos abrangentemente de *performance*. Cada introdução inclui, também, a identificação de textos seminais ou de terminologia-chave, sendo seguida de vários ensaios que demonstram como a teoria crítica é usada por especialistas em seus campos específicos. Poderia ter sido feita uma taxonomia diferente, mas esta constitui um mapa do campo como nos aparece neste momento. Três categorias: marxismo, feminismo e, discutivelmente, estudos da cultura derivam de uma posição ou de um grupo de posições interdisciplinares e explicitamente doutrinárias. Outras: semiótica, psicanálise e história organizam-se em torno de suas respectivas práticas metodológicas disciplinares. Outras ainda: desconstrução, hermenêutica e fenomenologia representam estratégias de leitura e de interpretação filosoficamente embasadas. Isto não quer dizer que a disciplina história não possua aspecto doutrinário ou que falte ao marxismo uma base filosófica; ao contrário, implica reconhecer que as categorias se duplicam em redes complexas de influência e filiação. Temos visado reconhecer tais filiações e, ao mesmo tempo, inaugurado um espaço para a improvisação taxonômica em três vias.

Seguindo a explicitação dos mecanismos operacionais transdisciplinares que consideramos de grande interesse para o nosso fazer teórico e que, particularmente, permitiu a escritura de minha dissertação de mestrado, Reinelt e Roach esclarecem a formulação do cruzamento interdisciplinar: primeiro apresentam “ensaios que

¹¹ - REINELT, Janelle e ROACH, Joseph. [Ed.] *Critical theory and performance*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1992.

¹² - Tradução nossa.

possuem base metodológica situada em um campo do conhecimento e categorias organizadas em torno de outro” (e exemplifica); segundo, esperam ter produzido um “sistema de cruzamento de referências no qual as palavras-chave apresentem-se apropriadamente indexadas e interpretadas”; terceiro, convidaram dois de seus colaboradores para concluir o volume escrevendo “ensaios sumários sob a rubrica de convergências críticas: lugar efêmero em que as idéias se unem sem a pressuposição de permanência”. Ressaltam também o caráter político da análise de performance, que emergiu da teoria crítica: “ela revisa, desafia, reescreve, interroga, e por vezes condena significados estabelecidos”.

Neste ponto, nossos cruzamentos interdisciplinares parecem participar da idéia deleuziana de rizoma, ou ainda, formar um *nó* no sentido usado nas redes informáticas. Foucault, Deleuze e Derrida encontram-se no projeto da desconstrução pós-estruturalista e - em sua interseção com o pós-moderno - no cruzamento do simulacro perfeito de Baudrillard¹³ com da hiper-representação na condição pós-moderna de Lyotard¹⁴.

Ainda nesse cruzamento, um outro grupo de teóricos vem a compor nossa rede transdisciplinar: o daqueles que, escapando à caracterização dos “pós” como monolitos fundados sobre a derrocada de outros monolitos — a eles anteriores — como advertem Reinel e Roach, transitaram dos escombros do estruturalismo em seu caráter metafísico — que mantinha o pressuposto de estruturas imanentes, apenas deslocando-as da intenção do autor para o texto (grande trabalho do estruturalismo) — para um caráter pós-estruturalista que mantém do primeiro as estratégias metodológicas ao mesmo tempo em que o supera ou ultrapassa: abandonando o pressuposto de estruturas imanentes ao texto como marca de identidade absoluta e abrindo-se para a noção de texto como tessitura, trabalho de escrituração (Roland Barthes); de discurso como atitude política e diálogo em que se institui a pluralidade (com Deleuze preferiríamos multiplicidade) de vozes: o dialogismo e a polifonia (Mikhail Bakhtin); de texto como produtividade, e do jogo sem fim das intertextualidades, ampliando a noção bakhtiniana para o âmbito do discurso ou texto não-verbal (Julia Kristeva)¹⁵.

Na contramão, cruza-se também a semiótica greimasiana – homologada por Luis Tatit¹⁶ para o território da canção popular -, que permanece fundada idealmente em seu modelo de estruturas imanentes e não cessa de buscar interpretar o mundo segundo sua grade estruturalista. E por quê? Porque é por meio da explicitação de sua modelização do simulacro que procedemos a desconstrução do mesmo segundo

¹³ - BAUDRILLARD, Jean. *A arte da desapareição*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

¹⁴ - LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro:

¹⁵ - Ver DICTIONARY OF CONCEPTS IN LITERARY CRITICISM AND THEORY. Wendel V. Harris. New York: Westport, Connecticut: London Greenwood Press, 1992. Especialmente os verbetes: “narratology”; “text”; “context”; “discourse”; “discourse analysis”; e “intertextuality”.

¹⁶ - TATIT, Luis. *Elementos Semióticos para uma tipologia da canção popular brasileira*. Tese de doutoramento apresentada na Área de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística e Línguas Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: 1986.

os parâmetros do pós-moderno e do pós-estruturalismo. Isto, no entanto, se dá articuladamente com outro setor da cultura que participa do modelo imanentista e que tem seu desmonte propiciado pela canção que elegemos para estudo de caso devido aos três *performers* que a veicularam. Trata-se da noção sociológica de gênero, colocada em contraste com a discussão foucaultiana sobre os procedimentos de controle do discurso, especialmente aquele de exclusão dedicado à sexualidade: o mecanismo de interdição.

Foucault apresenta¹⁷, em um longo período histórico da sociedade ocidental, três grupos de procedimentos de delimitação e controle do discurso:

o grupo dos procedimentos sob o princípio da exclusão: o da interdição — dedicado ao discurso da sexualidade (o qual muito tem sido tematizado pelos estudos e pelas práticas da *performance*) —, o da separação e rejeição — dedicado ao discurso da loucura (e que vimos em nosso GT o registro de um exercício estético de reapropriação positiva e incluyente na *performance* dirigida por Renato Cohen) —, e o da vontade de verdade ou separação entre verdadeiro e falso — que mostra ter tido apropriações em movimentos de sentidos contrários diacronicamente pelos discursos científico e literário no que diz respeito à valorização da autoria ou do anonimato (neste se inserem as disciplinas).

o grupo dos procedimentos internos ao próprio discurso que visam subjugar as dimensões de acontecimento e de acaso: seus princípios são o da classificação, o da ordenação e o da distribuição. Aqui surge a noção de comentário: a multiplicidade de sentidos é aceita nas leituras de um texto, mas há um desnível entre o texto primeiro e os textos segundos: tudo está essencialmente presente no texto primeiro podendo apenas ter permanecido oculto ou silencioso até que uma leitura o desvele (base metafísica).

Neste ponto, Foucault traz a oposição entre as disciplinas e os comentários: as disciplinas não se baseiam na repetição de uma identidade ou na descoberta de um sentido previamente existente, mas na construção de novos enunciados: formular indefinidamente proposições novas.

o grupo dos procedimentos de controle que se apoiam sobre o princípio de qualificação dos sujeitos que falam, e aqueles que não estabelecem restrição prévia. O ritual, tão privilegiado pelos estudos da *performance*, é considerado por esta classificação foucaultiana como um dos mais complexos sistemas de restrição: os rapsodos detinham o segredo e os exercícios de memória que lhe permitiam recitar e, por vezes, fazer variar ou transformar não havendo permuta possível entre o lugar de recitação e o de escuta. A doutrina, em contrapartida e à primeira vista, necessita de uma ampla divulgação para ser considerada aceita e, para isto, precisa ser dita pelo maior número possível de sujeitos.

Pois bem, podemos observar que esses critérios se cruzam e se alteram, se relativizam, mas que permitem um certo mapeamento das práticas discursivas e de sua subordinação a mecanismos de controle que são determinantes sobre o senso comum de uma cultura. E é por esse jogo entre práticas discursivas e modelos de

¹⁷ - FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996

identidade hegemônicas que “Mesmo que seja eu” na performance de Erasmo Carlos. Marina Lima e Ney Matogrosso, foi o acontecimento discursivo ou o agenciamento coletivo eleito como estudo de caso para questionar o conceito de identidade na canção e na noção sociológica de gênero.

No título de minha dissertação de mestrado: “ECCE HOMO transitivo: ‘Mesmo que seja eu’”, apresento uma transitividade do lugar do masculino (Eis o homem transitivo) jogando com a alusão à auto-apresentação de Nietzsche quando intitula seu livro considerado um exemplo singular de autobiografia “ECCE HOMO” e, ainda no título, recoloco a duplicidade de sentido entre a afirmação e a citação quando faço suceder ao dêitico o nome da canção (entre aspas e após dois pontos): “Mesmo que seja eu”. (porque “ecce” traduz-se por “eis” que, assim como “eu”, “você”, “esse”, “este”, etc. é um dêitico ou *shifter* jackobsoniano¹⁸: um elemento lingüístico que *aponta*, que engata realidade lingüística e extralingüística, apaga suas fronteiras ao ser enunciado, pois não tem significado nem referente próprio, apenas contextual, contingente no e do ato da enunciação, isto é, uma função e corresponde ao índice, na terminologia peirceana).

Propomos, então, uma homologação da noção complexa de *performer* para o lugar dos cantores, tomando-os como sujeitos da enunciação da canção e esta como um ato de fala¹⁹, um discurso, um texto enunciados por meio de “palavra cantada”²⁰.

Mais que Ney Matogrosso, Marina Lima explora virtualidades da canção quando, sendo mulher, usa o poder de transformar e fazer variar, reconhecido ao rapsodo –como dos informa Foucault - ao substituir o “*esse*” da versão a antecede (e que aponta para aquilo de que se fala, um genérico) por “*este*” (que aponta para a primeira pessoa do colóquio, quem fala, “*eu*”, que na situação de enunciação é uma mulher): “Você precisa é de um homem pr’a chamar de seu, mesmo que *este* homem seja eu”. E ainda acrescenta uma introdução que, por sua vez, acrescenta ao universo masculino a necessidade que até então vinha sendo inferida ao feminino: “É... cada *um* de nós precisa... precisa de *um homem*... pr’a chamar de *seu*.”

O que haveria de particular neste caso que o faz chamar mais a atenção do que todos aqueles em que um enunciado é cantado em uma voz diferente daquela do gênero gramatical da primeira pessoa do colóquio?

Duas possibilidades de resposta se colocam, lembrando Lichtenstein sobre Aristóteles. Uma recorre ao privilégio do discurso e da *téchnè*, e produz outra pergunta: por que Erasmo Carlos, digno representante do modelo hegemônico de gênero masculino. (heterossexual, branco de classe média), construiu a inferência da necessidade de um homem apoiada na noção de concessividade que, segundo a

¹⁸ - ver BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1971.

¹⁹ - ver especialmente sobre atos performativos e força ilocucionária ou ilocutória, verbete “*speech-act theory*” in HARRIS, Wendel V. *Op.cit.*

²⁰ - Expressão cunhada por Mário de Andrade e apropriada para intitular o I Encontro de Estudos da Palavra Cantada. Niterói-UFF: setembro de 2000 (já publicado em livro do qual não disponho de referência no momento). Nesse encontro, José Ramos Tinhorão proferiu a conferência: *O encanto histórico da palavra cantada*, que reitera nossa proposta da eficácia do discurso atribuída às qualidades de seu enunciator-cantor.

definição gramatical, implica algo contrário ao objetivo, embora não seja capaz de impedi-lo: “*mesmo que?*” Ao que o texto da canção responde: porque é um homem abstrato e fictício: a voz do cantor que só tem presença nas ondas do rádio da mulher que está “sozinha no silêncio do seu quarto”. Outra, que recorre ao privilégio das qualidades individuais do artista: o que faz com que muita gente só se lembre da canção nas versões de Ney ou de Marina, nem ao menos tendo conhecimento de que Erasmo Carlos a gravou? Eu diria, com inspiração em Lichtenstein, em Tinhorão e em Foucault, que as vozes que inauguram ironicamente o lugar de discurso de sexualidades interditas são eficazes porque são parcelas dos encantos pessoais que participam da materialidade das atualizações da canção. E não nos caberia fazer um exercício hermenêutico sobre esses encantos.

O simulacro de colóquio como estratégia de persuasão homologado por Tatit da semiótica greimasiana para o universo da canção se mostra eficiente para analisar as estratégias de uma poética do texto verbal, nos permitindo mostrar que a canção exacerba a coloquialidade, declarando ser o cantor mesmo quem enuncia seus dizeres.

Mas, em nossa análise, o caráter de estratégia de ilusão de um colóquio e, portanto, de engano e falsidade cede lugar à noção de simulação pós-moderna da hiper-realidade baudrillardiana: o mesmo enunciado na voz de Marina e de Ney supera o território descrito pela semiótica e instaura um fazer ser: quem enuncia-canta habita um território sexual diferente daquele referido pelo gênero gramatical que determina o sexo do falante, enunciador, e decalca suas qualidades sobre o discurso que profere. Se o sofista foi desqualificado por Platão por tornar mais forte a verdade mais fraca (e, já sabemos, porque aquela do mais fraco, daquele que tinha menos chances de falar na *pólis*), simular agora é produzir efeitos de e na realidade. Afirmo Foucault²¹:

Não se trata de liberar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que toda verdade é poder – mas de desvincular a verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento.

E ainda²²:

...sua articulação foi a de saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente.

Estamos diante da proposta empírica de uma estética da existência em que o *performer* se oferece como ação, estilo, cor, voz, gesto, arte do artista sem dependência de subordinação ao discurso da *techné* ou da *techné* do discurso.

²¹ - FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Op.cit. (Cap.I.p.14)

²² - Id. Modificações in *História da sexualidade II: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1995. (p.14)

TRÂNSITO DE IMAGENS: A TEATRALIDADE NA OBRA DE PETER GREENAWAY

Por Giovana Dantas¹

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia

"A pintura, por algum motivo, soube manter o fio condutor da cultura, mesmo quando organizada pelo Estado, mesmo a serviço da religião ou da burguesia. O conceito mesmo da pintura faz com que ela seja uma arte barata e a forma mais investigativa de tornar real um conteúdo filosófico sobre o mundo. Ela está sempre aí, na vanguarda. Basta lembrar os movimentos marcantes do século XX, sempre abertos pela pintura, o cubismo, o minimalismo e a pós-modernidade. Os outros artistas correram atrás. Pintores são profetas e os diretores de cinema deveriam se lembrar disso". (Greenaway. O Estado de São Paulo, 21/03/97)

O Cinema de Peter Greenaway

Constantes citações de obras de outros artistas e épocas, inclusão de suas próprias obras, formas capturadas das tradicionais imagens da história da arte européia, questões científicas e filosóficas como nascimento e morte, cenas que mais parecem performances filmadas e cenários ambientados como instalações, uso de vídeo e multimídia, são apenas algumas das características desse cineasta, artista plástico na sua formação, que migrando para o cinema, faz transitar elementos de formas poéticas antes quase isoladas, abrindo possibilidades de se reconfigurar através de um cinema "visual" a experiência do espectador, ao tempo em que cria uma rede de significados que se deslocam em várias direções e níveis.

Em *O Livro de Cabeceira*, fragmentos e simultaneidade de imagens, superposições, montagens complexas do tempo na narrativa, vêm reiterar, também pela possibilidade de uso de uma tecnologia avançada no campo da edição de imagens, a idéia de trânsito. Operar nas passagens parece ser uma tendência nas poéticas contemporâneas, mas nos filmes de Greenaway, o trânsito, a citação, a reciclagem manifestam-se como princípio poético.

¹Giovana Dantas é graduada em Artes Plásticas pela Escola de Belas Artes e cursa o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - UFBA, com orientação do Prof. Dr. Ewald Hackler.

Pode-se dizer que o cinema de Peter Greenaway potencializa relações de trânsito entre arte e tecnologia, formas expressivas e multimeios, e levanta a discussão sobre o modo como o fazer artístico incorpora essas novas possibilidades, provocando o surgimento de novos tipos de sociabilidade e configurando novas formas de recepção estética. Insere com isso, na construção da poética da imagem, também novos padrões de formatividade. A ópera *Os Cem Objetos que Representam o Mundo*, trazida ao Brasil em 1998, é uma demonstração dessa tendência contemporânea - espetáculo multimídia que envolve teatro, dança, instalações, performances, artes plásticas e vídeo. Essa diversidade de linguagens é tomada por Greenaway na construção também de seus filmes, como afirma em entrevista concedida ao jornal *O Estado de São Paulo*:

O que faço é utilizar esse privilégio de que disponho para tentar forçar os limites de um meio de comunicação. Mexer com o imobilismo. Não sou o único a fazer isso, claro. Bill Viola, para mim, vale mais que dez Scorceses. (...) Não acredito que o cinema, hoje, esteja trabalhando para a expansão da imaginação humana. Ao contrário. (...) Hoje se deve tentar todas as possibilidades. Elas precisam ser bem acolhidas por quem faz arte e não rechaçadas. O artista autocrático está decadente. Pela primeira vez na história, todos podemos ser um pouco como Picasso, utilizando as novas tecnologias. (Greenaway, 11/12/96)

Inevitavelmente, o que Greenaway propõe em sua poética vai requisitar uma determinada forma de recepção estética para o cinema, menos pautada na narrativa do que no poder da imagem. Menos atrelada à cronologia tradicional do filme do que no poder de presentificação do tempo. Vale destacar que não se trata de fixar uma idéia em torno exclusivamente do nível abstrato do cinema, como propunham as vanguardas históricas, mas permitir um diálogo entre narrativa e percepção primária, ou seja, não estamos falando de um cinema experimental, mas, um cinema investigativo. Greenaway persegue uma unidade na experiência fílmica onde a dimensão narrativa não obscurece a dimensão plástica, como por outro lado, a intensidade imagística vem desencadear formas não convencionais de narrar.

“Muito do meu cinema tem tentado negar o texto, tem tentado negar a narrativa, mas isso é contraditório - eu também tenho um profundo desejo de contar histórias, então eu quero contar aquelas histórias visualmente”. (Greenaway, in: Woods, 1996, p.265)

No entanto, a experiência fílmica em Peter Greenaway vai além dessa relação recíproca, quando consideramos a sua origem de artista plástico. Sua vivência pictórica, pautada em um empenho artístico que requer expansão da imaginação simbólica - sua atuação anterior como produtor de sentido no meio "pintura" sugere um caráter mais específico nessa recepção. O meio "cinema" vai incorporar características do meio anterior pelo livre trânsito dessas imagens em Greenaway. Este caráter mais específico ao qual me refiro é justamente a potencialização estética das qualidades perceptivas dos objetos representados na tela.

Pintura

Greenaway passeia pela história da arte durante a elaboração de seus projetos de cinema. Manipula desde um imaginário da tradição artístico-cultural européia até possibilidades tecnológicas de última geração, como sofisticadas ilhas de edição japonesas, que permitem um jogo, já conhecido em pintura, de justaposições, transparências e simultaneidade. Essas imagens, apropriadas da tradição e da contemporaneidade artística, às vezes produzidas por ele mesmo como desenhos, pinturas, colagens, etc, colocadas como referência de composição de cenas, figurino ou cenário vêm reafirmar o trânsito que se opera, e em vários níveis, no cinema de Greenaway, como afirma David Pascoe:

Greenaway's cinema invests heavily in art history, and he invariably hangs his films on painting. His own canvases and colages punctuate the early experimental film "A Walk Through H"; Georges de La Tour Januarius Zick provide the key to "The Draughtsman's Contract"; Vermeer presides over "Z&00", Bronzino and Piero della Francesca over "The Belly of an Architect", the Pre-Raphaelites over "Drawing by Numbers", Frans Hals and the genre of Dutch still-life over "The Cook, the Thief". Titian, Giorgione, Botticelli and Bellini, among many others, feature in "Prospero's Books"; artists as obscure and various as da Crevalcore, Desiderio and Bellini are used in "The Baby of Mâcon"; and most recently "The Pillow Book" borrows from Utamaro and Hokusai, to depict lovers of the 'floating world'. (Pascoe, 1997, p.22)

Não poderia deixar de mencionar o nome de Robert Fludd, homem de conhecimento universalista, que viveu no século XVII e organizou uma retrospectiva das mentalidades e imagística do período renascentista. Fludd é citado em *Prospero's Books* de maneira direta, através de suas gravuras que aparecem em cena ou servem como plano de composição, deixando transparecer que não se trata de uma simples releitura. Greenaway cria uma forte tensão poética ao colocar de maneira crua o trabalho de Fludd ao lado de seu próprio trabalho cinematográfico. Isso mostra também que Greenaway talvez seja, entre os cineastas contemporâneos, o mais dedicado pesquisador de fontes incomuns e inesperadas, cuja utilização é igualmente inovadora.

Performance

No final dos anos 60, surge a performance no panorama internacional das artes, como uma das muitas livres expressões (*body art, happenings, actions*, etc.). Esse movimento artístico adentra os anos setenta, alcançando aí seu auge. A performance, ao longo do século XX, sempre trabalhou no sentido de romper limites e categorias, envolvendo várias linguagens, abrindo campos de investigação artística. Sempre marcou presença, passando pelos movimentos *Dada*, pela *Bauhaus*, *Action Painting*, pela *Arte Conceitual*, pela *Vídeo-arte* chegando até as gerações que trabalham com os diferentes conceitos da multimídia.

A performance amplia um fenômeno que já se evidenciava no mundo artístico, quando ultrapassa os limites do suporte e técnicas tradicionais, fortalecendo identidade com o corpo, com o envolvimento do espectador e o tempo presente.

A abordagem da performance no cinema é problemática: tempo real e presença viva do performer e espectador não são mantidas. No entanto, outras características, igualmente fortes, marcam a presença da performance no cinema e, em especial, no cinema de Peter Greenaway.

No cinema, os corpos do performer e do espectador se aproximam através da "câmera-olho" que registra detalhes, closes, cortes fragmentos, ritmos que ajudam a constituir o conjunto expressivo da ação performática. Os múltiplos sentidos, não só a visão são evocados na tela e potencializados no detalhamento da imagem. Observe a cenas dos filmes *A Zed and Two Noughts* (1985) e *The Cook, the thief, his Wife and her Lover* (1989) No primeiro, o cinema dentro do cinema mostra a deterioração de um animal em câmera acelerada, com dois espectadores em posição frontal em relação à tela. Uma cena que suscita o sentido do olfato e insere tempo dentro do tempo regular da ação. No segundo filme, temos a cena de um casal, dentro de um carro de carnes já em estado de putrefação. O homem e a mulher estão nus. Seus corpos se embaraçam naqueles pedaços de carne. Trata-se de uma fuga, que faz parte do enredo da história, mas tem a função primordial de performance. Em ambos os casos, prevalece menos o sentido da narrativa do que o poder expressivo e simbólico da construção da imagem e da ação.

O Cenário como instalação

A mesma dificuldade conceitual apontada para o caso da performance se apresenta quando tratamos da instalação. Não existe, também nesse caso, o contato direto do espectador com o ambiente e suas provocações sensoriais. Este não interfere diretamente na construção da obra. No entanto, a plasticidade do cenário e sua interação com seus ocupantes, vistas através da "câmera-olho", acabam por provocar sensações próprias dessa situação de construção poética.

Desde os anos setenta, primeiro nos Estados Unidos e depois na Europa, a instalação vem se apresentando como forte movimento dentro do panorama da arte contemporânea. Esse gênero artístico privilegia o espaço, que pode ser eleito tanto em áreas abertas como em galerias. Não se trata de uma simples ambientação ou arranjo cenográfico. Delicadas relações de formatividade estão intrínsecas na sua construção. A questão da história do espaço e da identidade cultural estão presentes, solicita qualidades sensoriais e arquiteturais, preserva e redimensiona a memória do lugar.

No cinema de Peter Greenaway, tomo como exemplo a arquitetura interna da cozinha em "The Cook, the Thief" que funciona como uma grande instalação. Os objetos contemplam uma materialidade e historicidade desse espaço dedicado à preparação de alimentos. Os sentidos do espectador são evocados, a simbologia dos arranjos plásticos é visível e o tratamento da luz é especial. As grandes dimensões verticais e horizontais do espaço contrastam com os personagens e muitas das cenas que se desenvolvem neste local são regadas por uma variedade de ações

performáticas dos atores que interagem com painéis, pedaços de carne, vegetais, animais mortos, sob uma construção sonora que vai do canto aos tradicionais ruídos de uma cozinha que tem todo sua dinâmica exagerada em favor da leitura visual da cena.

O Tratamento Poético do Espaço em Próspero's Books

Em *Prospero's Books*, concebido a partir da adaptação do texto de William Shakespeare - *A Tempestade*, Greenaway reafirma sua marca contemporânea de trânsito, de investigação formal no sentido da montagem, de plasticidade narrativa, utilizando-se de meios tecnológicos de última geração no trabalho de edição, em contraponto a referências da pintura barroca pela utilização do espaço em profundidade, numa perspectiva de modelo renascentista.

Greenaway não esquece da questão do meio como formador da tessitura poética do objeto artístico em construção como afirma McLuhan. Nosso cineasta enfatiza o código cinema sem esquecer de inserir nesse objeto artístico multidisciplinar questões estéticas que aludem às origens de sua construção. Além da mencionada referência à pintura na composição de cena, e a outras linguagens da arte contemporânea como instalação e performance, fica clara a referência e homenagem ao teatro, ponto de partida, dentre tantos outros, da linguagem cinematográfica, numa construção de metalinguagem, onde a câmera parada capta, em grandes planos, uma imagem que estaria nos olhos de um observador localizado na platéia.

O caráter teatral do filme está presente nos cenários, na estrutura narrativa, na interpretação dos atores - o ator principal, John Gielgud é um clássico autor da dramaturgia shakespeariana. Faz parte de seu empenho cinematográfico desvelar ao público a origem do roteiro, rendendo homenagem a esse meio anterior ao cinema - o teatro. *Prospero's Books* tem uma autonomia poética de construção, que o afasta completamente de se constituir numa simples ilustração do texto original. Numa transposição semiótica rica em aberturas estéticas, *Prospero's Books* tem sua própria moldura cinemática.

Diversos aspectos referentes à representação teatral foram trazidos para o filme, potencializando um pródigo conflito na interface dessas duas linguagens. Aspectos como trabalho vocal, colocação dos atores em cena, artifícios circenses e performáticos, tomadas em planos gerais ou de conjunto com a câmera fixa, movimentação lateral dos atores e grandes travellings de acompanhamento estão presentes. Ele evita o uso do tradicional corte cinematográfico. Provoca um choque estético ao colocar sob conflito a compreensão narrativa do tempo da enunciação - justaposição de imagens convive com o tempo distendido dos planos gerais. Continuando em trânsito, Greenaway volta-se para esse momento de origem, resgatando a imagem do *flâneur* citada por Walter Benjamin, onde uma "câmera-olho" desliza pelo cenário, passeando descomprometidamente, num perambular mesclado de fascinação, como por uma galeria ou uma paisagem urbana.

A idéia do passeio do *flâneur*, ou seja, instaura um estado de semelhança entre movimento de câmera e sensação de movimento no corpo do espectador. Greenaway

convida-nos a adentrar o filme, resgatando mais um procedimento que participou da construção da percepção do homem no final do século XIX - a ilusão de espaço através da representação. Um homem que adestrava sua percepção para o choque da luz elétrica, da velocidade dos bondes, da saturação visual das propagandas e cartazes, mas em especial, um homem que vivenciou a histeria consumista em torno de aparatos técnicos que ofereciam a ilusão do real e que serviam como objetos de divertimento na cidade de Paris, ao tempo em que engendravam uma espécie de narrativa visual que antecede ao cinema.

Podemos citar entre esses aparatos técnicos e hábitos, as constantes visitas ao necrotério, que era celebrado como um teatro público, com cadáveres em exposição; o Musée Grévin com suas figuras de cera formando *tableaux vivants* da vida cotidiana, com seus ilustres personagens ou fatos que eram publicados pelos jornais e ganhava no museu uma forma plástica-narrativa desses fatos; o Museu do Folclore com suas coleções históricas e etnográficas. Temos também os dioramas e panoramas, verdadeiros antecedentes do cinema, com seus detalhes, usando a fotografia como técnica para obtenção do desejado realismo. Muitas atrações simularam o movimento com sucesso. Em 1894, os parisienses viram fotografias em movimento no kinetoscópio de Edison, e a partir de dezembro de 1895, as projeções dos irmãos Lumière, no Grand Café. Na Bahia, cidade de Salvador, nos anos 60, como uma prática que se estendeu, podia-se ir ao museu para ver as cabeças de Lampião, Maria Bonita e outros cangaceiros do grupo expostas em série.

Dentro dessa perspectiva de construção multidirecional do objeto artístico, que se compõe por uma operacionalidade poética em rede, Greenaway transita por vias históricas, estéticas e filosóficas.

No tratamento do espaço, onde composições acentuam linhas de perspectiva artificial dando ilusão de profundidade, Greenaway retoma a idéia vinda da pintura realista em que "a noção de suporte material do quadro é afastada em definitivo e substituída pela noção de plano *transparente*, que o nosso olhar supõe atravessar para afundar num espaço imaginário, o qual, por sua vez, não é mais limitado". (Machado, 1984, p. 69).

Greenaway transgride as conquistas do espaço plástico, realizadas pela arte moderna e contemporânea. Ele reafirma a tradição renascentista, às vezes do ponto de fuga único e central, como desejasse a entrada do espectador na tela e daí sua participação. Em contrapartida estética, Greenaway abandona a narrativa tradicional, trabalhando com fragmentos de autonomia plástica, retomando o conceito de choque e conflito das colagens cubistas. Essa sintaxe de inclusão e exclusão do espectador deixa os sinais do fazer de um *espaço em obra*¹. Um jogo poético, dentre tantos outros que nos propõe o cinema de Peter Greenaway.

¹ Ver em Alberto Tassinari (2001, p. 125) sobre *espaço em obra*. Ele toma o trabalho de Anselm Kiefer, *A Via Láctea* (1987) para ilustrar a possibilidade dinâmica do uso da perspectiva linear, quando a coloca em oposição a objetos colados na tela, instaurando um choque, um jogo de inclusão e exclusão do espectador, na experiência da percepção estética.

Referências Bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CHARNEY, Leo e SCHWARTZ, Vanessa R. (org). *O cinema e a invenção da vida moderna*, São Paulo: Cosac e Naify, 2001.
- GODWIN, Joscelyn. *Robert Fludd: hermetic philosopher and surveyor of two worlds*. London: Thames & Hudson, 1979.
- MACHADO, Arlindo. *A ilusão especular: introdução à fotografia*. São Paulo: Brasiliense/FUNARTE, 1984.
- _____. *Pré-cinemas e pós-cinemas*. São Paulo: Papirus, 1997.
- PASCOE, David. *Peter Greenaway: museums and moving images*. London: Reaktion Books Ltd, 1997.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. *Paisagens Urbanas*. São Paulo: SENAC/FAPESP, 1996.
- TASSINARI, Alberto. *O espaço moderno*. São Paulo: Cosac e Naify, 2001.
- WOODS, Alan. *Being naked - playing dead: the art of Peter Greenaway*. Manchester: Manchester University Press, 1996.
- O ESTADO DE SÃO PAULO, 21 de março / 1997
- O ESTADO DE SÃO PAULO, 11 de dezembro / 1996

PERFORMANCE E TECNOLOGIA: O ESPAÇO DAS TECNOCULTURAS

Por Renato Cohen¹

Programa de Comunicação e Semiótica da Puc/SP
Instituto de Artes –Unicamp

1. Estatutos da Performance e as Passagens Contemporâneas

A cena da performance, nomeada como “Arte Performance”, nos anos 60, instaura-se pela entrada de um sujeito na cena, criador e criatura, autor e persona rompendo a idéia de intérprete e de representação emanada no Teatro. Essas ações se dão por operações intrusivas do corpo na cena (*Body Art*), um corpo que se corta, se dobra, instala novos territórios: as ações agônicas de Joseph Beuys e Marina Abramovic, mergulhados em mel e em ratos, na sua “via dos faquires”, os parangolés de Oiticica, os objetos relacionais de Lúcia Clark, e as mulheres xipofágas de Tunga, criando dobras corporais, a figura silenciosa de Cage, o uivo melódico de Meredith Monk criam presenças corporais, onde o artista é a própria mídia e materialização de sua obra-conceito.

Esses novos espaços dramáticos, advindos da performance e conquistados na Modernidade, na égide do relativismo, de uma nova estética das intensidades, do ultra-realismo, operam no trânsito das Artes, dos corpos-instalados, das palavras amplificadas, dos primeiros suportes eletroacústicos. A performance instala-se como arte híbrida, ambígua, oscilando entre a plena materialidade dos corpos e a fugacidade dos conceitos.

As novas expressões da *body art*, da videoarte, da videoperformance buscam transições entre os suportes corporais e de presença aos amplificadores e extensores dos novos mídia eletrônicos. A partir dos anos 80, os novos mídia tecnológicos (web-art, artetelemática, net-art) com novos recursos de mediatização, virtualização e amplificação de presença passam a impor outras direções às experiências radicais da Performance: Johannes Birringer² nomeia um novo espaço monádico de performance—a sala tecnológica, recebendo *inputs* em tempo real—em contraposição à sala instalação, remetida às Artes Plásticas. Como em sua criação Vespucci (1999)³, performance com uso de espaço computacional, cantoras líricas e bailarinas, alimentadas em tempo real por informações da Nasa e redes de CD-Rom,

¹ Professor do Programa de Comunicação e Semiótica da Puc-SP e do Instituto de Artes da Unicamp, coordena o Núcleo de Estudos da Performance. É autor de *Work in Progress na Cena Contemporânea*. Perspectiva, 199

² Em BIRINGER, Johannes. “Contemporary Performance/Technology”. *Theatre Journal* 51, 361-381. 1999.

³ Vespucci (Direção Johannes Birringer, 1999). Dalas, Usa. Alien Nation Co.

onde o público recompõe todo o hipertexto da criação, Birringer nomeia novos espaços de performance, intensamente alimentados por dados --em tempo real-- que colocam os performers e a audiência em espaços simulados de improviso e presentificação.

As telas digitais, de cristal líquido, os espaços da *cave*, os artistas plugados e sintonizados na rede, passam a substituir os espaços materializados das Artes Plásticas.

Tendo sua gênese nas idéias da *Gesamtkunstwerk* (Obra de Arte Total), proposta por Wagner, que propõe totalizações e sincronias das artes, incorporando a cinética, a visualidade, os usos de simultaneidade, as partituras do texto, a Arte Performance é por natureza uma arte midiática, das revoluções de suporte, operadora dos trânsitos e passagens contemporâneas.

Nesse contexto, contemporâneo, a "performance" (experimentação) contrapõe-se aos paradigmas da representação, aos espaços "auráticos" da cena (edifícios-teatro, museus) contrapõe-se o espaço vivo das ruas, dos galpões, dos domínios da rede (Web-Art). À recepção passiva da obra nomeia-se um espectador interator. À conhecida equação cênica texto-público-atuante⁴, matriz do Teatro, interpõem-se, na performance contemporânea uma cena descontínua, amplificada, operada em outros espaço-tempos que prescindam da presencialidade: Karen O'Rourke⁵, performa, ao vivo, em tele-presença para platéias de outros países.

As novas mídias telemáticas, introduzem à cena, as potencialidade de mediatização e virtualização alterando e estendendo nossas percepções de corpo, presença e acontecimento. Retomando operações já presentes no teatro moderno, como a busca de um corpo hibridizado, ou "pós-humano"⁶ a performance retoma o *leit-motiv* das relações homem-máquina: na rota das sur-marionetes de Gordon Craig, nas utopias futuristas de Khlébnikov, Shlemmer e El Lissitski, que intentam um corpo que atravessasse os médiums (khlébnikov fala de uma linguagem mediúnica, o *zaum*), que escape dos desvios do emocionalismo, dos impasses da perspectiva são enunciados projetos que buscam a superação da representação, um aporte dos fenômenos em toda sua potência.

A questão central da arte da performance, na busca de mediação e intervenção nos planos de realidade, superando e criando ambigüidades aos estatutos do real e do ficcional está amplificada pelos novos mídia tecnológicos. Nesse intento, das intervenções, a performance contemporânea propõe desde trabalhos "brutistas", como as performances com loucos, realizadas por Shlingensief, no campo da "culturas das bordas" até complexas operações mediáticas. O performer alemão Shlingensief⁷ conduz pacientes psiquiátricos à estação de trem, local de todas as passagens, em intervenção pública que transgride os limites estéticos da cena. Não

⁴ Proposto por Jacó Guinsburg (Teoria do Teatro)

⁵ Karen O'Rourke, artista do grupo francês Art-Réseaux.

⁶ O performer australiano Stelarc, constrói um corpo de próteses tecnológicas e defende a idéia da obsolescência do corpo humano físico.

⁷ Ver a Dissertação- Christoph Schlingensief: Performance. Ação e Ideologia de Paulo Lustig (Puc/SP-2001)

se conformando aos espaços demarcados da cena, nem às relações enquadradas atuante/receptor, Schlingensiefel, com seu "teatro do oprimido" cria diálogos insólitos entre seu grupo e os transeuntes, numa cena que ele nomeia *Realitätsinszenierung* (Encenação de Realidade).

No campo da virtualidade, trabalhos de telepresença como os de O'Rourke, colocando seu corpo pulsante, em tamanho real, à distantes platéias, em transmissões telemáticas, conferem vida e mistério à sua presença impalpável. Essas novas arenas da performance consubstanciam espaços dramáticos sustentados pela noção de evento, de acontecimento, em contraposição aos espaços da repetição e reiteração de textos.

A cena da performance tem, portanto, sua gênese e sua potência numa das questões axiais da Cena Moderna: a ruptura com a representação. Distinguindo-se dos caminhos clássicos propostos por Aristóteles que buscava coligir o *pathos* humano em códigos da representação e, numa retomada da via dionisíaca-dos descontroles, da desmesura - a arte performance sempre enveredou pelos caminhos da produção, da vivificação, da "apresentação", da ritualização, da busca do real.

Em atos diversos, que incluíram corpos cortados (Gina Pane), gritos no espaço, rasuras, atualizações de ritos anárquicos, caminhadas, corpos instalados, trabalhos com alteridades (Joseph Beuys diante do coiote), a trilha da performance sempre demarcou o território do risco, do não contextualizado, da não convencionalidade. Os atos performáticos estão ancorados no acontecimento, no manifesto, na conjunção de alteridades, no risco da relação entre produtores e receptores, na invocação de forças imanentes à ação humana. As novas redes tecnológicas reinstauram as situações de "tempo real", buscadas nos anos 60, favorecendo a proliferação e a captação de acontecimentos ao vivo, bem como o aporte dos meios sensíveis e de mediação à mão de inúmeros criadores e testemunhos e, não somente, as grandes redes de *broadcasting*.

Operando criação e performance - intimamente ligados nesse processo - o atuante lida com um permanente *'acting out'* buscando *morphos* para seus espaços sensíveis e intuitivos. Não há, nesse processo, a contínua intervenção de um pré-texto dramaturgico, da mesma forma, a ação instantânea da cena, se não chega ao nível do jorro inconsciente - utopia dos surrealistas, escapa por outro lado da mediações organizadoras do logos. Existe representação, no sentido kantiano, como recorte e fixação de sensações, visões de mundo, mas essa construção é permeada por todos os sentidos, pela corporiedade, pelos fluxos desejanter, pela constante relação com o mundo e com os outros performadores.

O salto performático, em relação ao teatro é o da instantaneidade, do fluxo, da libertação e liberação da palavra e da logos formadora. Semeia-se uma cena das pulsões, da primareidade⁸. Operações que são amplificadas pelos novos extensores, sensores e suportes de tecnologia e imagem.

⁸ É importante destacar que a cena da performance não se compõe só de impulsos e happenings, existindo inúmeros trabalhos de complexidade de signos e operações no âmbito da arte conceitual.

Nesse sentido, a performance consubstancia uma cena da literalidade, onde partes do corpo, das matérias, agregam 'numens' e forças imanentes ao espaço da cena. O processo criativo não se dá pela via simbólica - como em grande parte do teatro - mas pela materialidade dos corpos e objetos, pela alquimia dos presenças e dos fluxos. A criação se dá por decantação, por misturação, por corporificação: é muito mais uma cena de presenças do que de ausências.

Engana-se alguém como Ane Ubersfeld que nomeia o espaço da performance como ausente de ficcionalidade. Que se trata da pura e banal vivificação da realidade. A cena da performance, pelo contrário, dimensionaliza e ficcionaliza o real, o acontecimento em sua plena produção. O caminho que se percorre, muitas vezes epifânico, é inverso ao de certas operações teatrais: as ações ganham sentido na sua apresentação, as personas ou os personagens, ou os arquês revelam-se no ato da cena. De certa forma, a codificação de mundo, a ficcionalização, que acontecia na pena dos dramaturgos, desloca-se para o momento da cena. Uma cena em apuros, uma cena em aberto, uma cena à busca de sentido. A própria noção de Obra Aberta, colocada por Eco, aqui toma sua total dimensão. Não se produz uma "obra aberta" apenas na recepção, como plano incompleto à busca de múltiplas significações, mas em toda a processualidade, em toda a criação, aberta à todas as transversalidades do caminho desejanete.

Nesse sentido, a nosso ver, o grande operador contemporâneo, mote da performance é o *work in progress* criativo, motor cênico que impede a cristalização e abarca as diversas intermediações que se apresentam na criação e, principalmente no instante da performance. Numa linha muito mais aberta, o contexto performático demarca territórios e cartografias ambíguas, polimorfos, muito mais apoiadas em sintaxes que em sentidos imediatos.

A operação textual - ou "dramatúrgica" - que opera esses processos é da inclusão das polifonias, da construção de textos móveis, da incorporação do texto em toda sua semiose - abarcando registros sonoros, gestuais, orais, não visíveis, literários, sinestésicos: registros de percursos, textos de inspiração, marcações, partituras, desenhos de cinestésias corporais são alguns textos que compõe os mapas de partida. O próprio ato da performance - realizado em tom muitas vezes "mediúnico", inspirado, é que vai consubstanciar o momento da construção do texto, às vezes de realização única. O performer - em atuação - dialoga com seus pré-textos, com seu inconsciente que se apresenta, com memórias, com a conjunção das forças e pessoas presentes, cada uma corporificando um texto no momento da performance.

2 Performance em Novos Suportes

Os novos suportes midiáticos vão propor outras linhas de investigação à performance: trabalhando corpos, bases de dados, comunicações, informações à distância as operações transitam de forma heurística sob o novo paradigma da simulação-interação. São construídos, maquinicamente, sistemas de simulação, que reinterpretem dados e situações à distância. O paradigma da simulação, de certa

forma, reitera o campo de representação, por trabalhar a referencialidade, porém opera o território da criação de realidades virtuais.

A questão da telepresença, nos espaços simulados é relevante nesse contexto, o ficcionista Robert Heinlein⁹ define o campo proposto por essa realidade mediada por robôs-avatares:

...o contexto da telepresença cria condições na qual os interatores experimentam mundos remotos de perspectivas diferentes das humanas uma vez que esses mundos são percebidos através do aparato dos robôs....Imagine você imerso em um ambiente de realidade virtual onde o sistema mede todas as suas ações e fornece imagens, sons e outros estímulos sensoriais aos seus sentidos.

Imagine, também, que suas ações e percepções (inputs e outputs) estão linkadas ao aparato sensorial de um robô. As imagens que você vê são captadas pelos olhos-câmeras do robô, de acordo com os movimentos de sua cabeça. Seus movimentos movem o robô e, em perfeita sincronicidade, os movimentos do robô são transmitidos a você. Quando ele pega algo, teleoperando para você, essa ação é enviada a seus músculos e mãos que sentem o peso, a forma e a textura do objeto.

Emprestando as faculdades perceptivas e cognitivas aos robôs, você estende seus olhos, pernas e braços o que lhe possibilita reparar uma estação espacial, escavar no oceano profundo, bombardear uma base militar ou, simplesmente, transcender limitações físicas ou sensoriais de seu corpo....

Podemos, preliminarmente, estabelecer uma pequena tipologia de trabalhos, com tecnologia, onde se experenciam diversos níveis de interrelação entre os campos da *physis* (estudo do corpo e das *aesthesis*) e da *techné* (estudo das técnicas, leis e tecnologias):

Corpos Estendidos - Na linha anunciada por Heinlein, extensores de corpos e sentidos estão presentes nas obras de artistas como Stelarc, e nos diversos trabalhos de telepresença. Operam a extensão de corpos à distância, para platéias segmentadas no tempo e no espaço. Proporcionam níveis de interação simulada. Trabalham o real simulado no virtual e devolvido ao real (por exemplo com um performer, em presença, na França, simulando seu corpo na rede e sendo apresentado, em tempo real, para platéia presencial no Brasil).

Corpos Híbridos - Trabalhos diversos, como os do Fura del Baus, de Stelarc, de Eduardo Kac, entre outros, com instalação de sensores e aparatos no próprio corpo corroborando as interrelações modernistas do homem-máquina. Nesse grupo a

⁹ Citado na Tese de Rejane Cantoni. Realidade Virtual- Uma história da Imersão Interativa. Puc-SP, 2001.

tecnologia não opera como campo tele e sim como corpo híbrido. A interferência se dá no corpo do performer e, não, a partir desse corpo.

Intermédias – Prolongamento das pesquisas modernistas, de uso de máquinas e suportes eletrônicas, no campo digital, que opera outros níveis de memória e de criação de realidades visuais. As telas amplificadas de cristal líquidas, criam imagens que alcançam o estatuto da “hiperealidade”, muitas vezes operando como cenários virtuais ou mundos imaginários projetados. Nessa ordem, incluem-se a maior parte dos trabalhos intertextuais e hipertextuais, criando redes de imagens-mundo, desde o cinema de Peter Greenaway até o recente trabalho do grupo teatral americano Wooster Group: Em **Phedra** (Nova York, 2001) os performers tem suas coreografias e movimentos anunciados previamente em telas DVD, que projetam um devir-corporal, em paralelo ao espaço textual e cênico de sua performance.

Criação de Ambientes e Interferências - Performances que operam com sinais, índices, rastreamentos de campos e corpos sensorializados. Representam uma última geração de pesquisa, ao sair da representação icônica e, trabalhar, majoritariamente nas traduções indiciais. O grupo alemão Knowbotic Research realiza performances com entrada *-on line-* de sinais de tempo da estação alemã da Antártica, ou com sinais do trânsito de Tóquio. Criam uma nova linhagem de performance que opera, em interação, com sinais ambientais, uma performance de *environment*¹⁰. A americana Maïda Whitters cria performances com sinais, ao vivo da Nasa, da aurora boreal em diversos pontos do sistema solar. Os brasileiros do Sci-Arts, realizaram performances transformando sinais de trabalhos apresentados em salas simultâneas.

Performances em Tempo Real - Trabalhos na linha de espetáculo, na categoria de arte telemática, usando usando redes em tempo real. Trabalhos como *Vespucci*, de Johannes Birringer, cujos performers recebem, a todo momento, pela rede, inputs sonoros e visuais da Nasa.

No Brasil, grupos como o Sci-Arts, trabalhos como os de Tânia Fraga, Diana Dominguez, das designers Rejane Cantoni, Daniela Kutchat e a performer Ivani Santana, produzem trabalhos de corpo sensorializado que operam em tempo real com o ambiente instalado proporcionando varreduras de imagens, sons e realidades mediadas (Ver *Op-era*, 2000).

3. O Espaço das Tecnoculturas

Os novos espaços de relação com o fenômeno e com o público interator, proporcionados pelas tecnologias, que prismam, amplificam, refratam vão produzir novos estatutos de presença, de mediação e de interação redimensionando a operação artística.

¹⁰ Remontando aos trabalhos, dos anos 60, de Arte Ambiental (Environment Art), como as cenas de Denis Openheinn e Walter de Maria, entre outros.

Para compreensão e operação dessa nova cena interpõe-se aos cânones aristotélicos as novas proposições “pós-estruturalistas”, de Derrida e Deleuze, entre outros, cujos dispositivos de estruturas de rede, da idéia de dobra e de rizoma, de uma geometria riemanniana, das curvas e das topologias “conversam” com essa produção paradoxal. Da mesma forma, a performance como arte sintática, por natureza, cria operadores que articulam as novas relações entre homem e seus extensores maquínicos. As novas culturas tecnológicas, criadas por ambientes de interatores e produtores, com acessos as redes e as novas experiências de arte e comunicação, formam novos grupos sociais, onde vida e arte, cotidiano e virtualidade, leigos e artistas navegam os novos territórios da sociedade tecnológica.

Bibliografia Referencial:

- ATZORI, Paolo. “Extended-Body an Interview With Stelarc”. *Digital Delirium*, p195-199/s/d.
- AGUILAR, José Roberto(org). *Arte Suporte Computador*. Catálogo.Casa das Rosas, São Paulo, 1997.
- ASCOTT, Roy. “The A-Z of interactive Arts”. *Leonardo Electronic Almanac*, n11, vol3, nov 1995.
- BIRNINGER, Johannes. “Contemporary Performance/Technology”. *Theatre Journal* 51, 361-381, 1999.
- BIRNINGER, Johannes. *Performance on the Edge: Transformations of Culture*, London-New Brunswick, Athlone-Continuum, 2000.
- CANTONI, Rejane. *Realidade Virtual- Uma história da imersão interativa*. Tese de Doutorado/Puc-SP, 2001.
- DELEUZE, Gilles. *Leibnitz, et le Baroque*. Minit, Paris, 1988.
- GIBSON, William. *Neuromancer*. New York: Bantam, 1988.
- JOYCE, Michael. “Storyspace as a Hypertext System for Writers and Varying Ability”. *Hypertext* 91.N.York.Association for Computing Machinery,1991,381-388.
- LANDOW, George P. *Hypertext 2.0 The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore. 1992.
- LUSTIG, Paulo. *Christoph Schlingensief: Performance, Ação e Ideologia*. Dissertação de Mestrado, Puc-SP, 2001.
- NOVAK, Marcos. “Transmitting Architecture-The Transphysical City”. *Digital Delirium*, 261-271/s/d.

Sites De Navegação E Pesquisa:

- EDUARDO KAC: <http://www.uky.edu/FineArts/Art/Kac/Kachome.html>
- STELARC: <http://merlin.com.au/stelarc>
- CASA DAS ROSAS -PROJETO IMANÊNCIA < www.via-net-works.com.br/casadasrosas/ima/index.2.htm>
- PROGRAMA DE SEMIÓTICA -MÁQUINA FUTURISTA www.pucsp.br/~cos-puc/budetlie/index.html -Renato cohen
- Projeto ka: www.iar.unicamp/~projka/ -Renato Cohen
- www.aliennationcompany.com -Johannes Birringer -VESPUCCI

SOBRE AS TÉCNICAS ORIENTAIS

Por Marília Vieira Soares

Departamento de Artes Corporais
Universidade Estadual de Campinas

A influência oriental na História do Ocidente não é recente. Desde a Baixa Idade Média, com o advento das Cruzadas, esse contato tem sido enriquecedor, tanto do ponto de vista da ciência como - e principalmente - das artes.

A história do ocidente mostra o quanto é enriquecedor o contato com o oriente não só no desenvolvimento tecnológico como também, e principalmente, na evolução das artes que resultaram na Renascença.

A partir daí, outros momentos de contato com as culturas orientais motivaram o aparecimento de novas estéticas nas artes ocidentais, sendo que seus reflexos na atualidade estão bastante evidentes. Em se tratando de renovações cênicas, no presente século o trabalho tanto teórico quanto prático de Antonin Artaud - O teatro da crueldade - teve seu *insight* no contato com as artes cênicas balinesas. *O Teatro e seu Duplo* é a coisa mais importante que já se escreveu sobre teatro no século XX, segundo Jean-Louis Barrault, pela reflexão provocada em toda uma geração de diretores e dramaturgos sobre o *visível* e o *invisível* em cena. O ponto de maior destaque é o equilíbrio das linguagens cênicas no oriente em geral: declamação, música, canto e dança sem predominância de nenhuma delas em contraste com a dependência a dramaturgia do teatro ocidental. "O viajante que banqueteu com os teatros do Japão, China e Bali não pode reprimir o sentimento, quando regressa que Ocidente, de que os nossos atores são excessivamente loquazes e singularmente incapazes de qualquer outra coisa exceto falar."¹

Além disso, a dança moderna ocidental recebeu direta e indiretamente muita influência do oriente. Nos Estados Unidos a dançarina Ruth Saint-Dennis buscou inspiração em quadros e temas orientais para a criação de seu trabalho e manteve regularmente a presença de professores vindos do oriente ministrando cursos em sua escola - a Dennis-Shawn - no início do século XX. Além disso, não podemos negar a influência dos *The Beatles*, particularmente de George Harrison, na fusão musical Índia/Ocidente cuja repercussão é grande no mundo musical dos dois lados do planeta, como mostra o conjunto Mynta da Suécia fundado em 1979, e as músicas de Shankar.

Destaca-se desta maneira a peculiaridade técnica corporal do oriente, principalmente na dança. O interesse ocidental pelas formas de trabalho do outro lado do mundo vem gradativamente se intensificando principalmente no século XX

¹ in Pronko, L. *Teatro Leste e Oeste*.

devido à maior disponibilidade de comunicação entre oriente e ocidente. Tanto a Europa como os Estados Unidos promoveram na década de 70 intercâmbio com os mestres orientais de artes cênicas e o Zen Budismo, influenciando principalmente a dançarina e coreógrafa Martha Graham, Mercê Cunningham e Erick Hawkins na América e, na Europa, propiciou a criação do Odin Theater - escola freqüentada pelo saudoso mestre Luís Otávio Burnier (DAC-Unicamp). Recentemente, o Prof. M. Matteo Bonfitto, também docente do Departamento de Artes Cênicas da Unicamp, esteve na Itália onde está se divulgando a técnica de teatro e dança balinesa e japonesa, experiência essa registrada em dissertação de mestrado².

O Prof. Dr. Celso Nunes promoveu em 1987³ uma apresentação no DAC-Unicamp da bailarina italiana Cristina, que naquele tempo estava vivendo havia 5 anos em Bali. Tratava-se de uma modalidade de dança balinesa sobre os arquétipos humanos e toda sua simbologia. Ainda citando Leonard Pronko, esse intercâmbio é muito mais viável no âmbito acadêmico, como ocorre regularmente nos Estados Unidos e Europa, e foi a base da fundação do Odin Theater, o maior centro de pesquisa cênica. No Brasil também aconteceu essa fusão na visita de *Madavi Mudhgal* (SESC-Pompéia 1996) com o laboratório musical construído por músicos indianos e brasileiros (Hermeto Paschoal).

Uma outra experiência foi profundamente marcante: a introdução à dança de Bali que aprendi num curso de um semestre (2º. 1999) com o Prof. M. Matteo Bonfitto Jr. no DAC-Unicamp, que apesar de curta ofereceu resultados imediatos de trabalho corporal e energético na interpretação. Esses indícios mostram o interesse pelo oriente para o qual estamos despertando agora, em reflexo do movimento dos anos 70 na Europa e Estados Unidos.

Fora do âmbito acadêmico, aqui no Brasil, muitos profissionais renomados como Ivaldo Bertazzo enriquecem sua arte com o contato com as técnicas orientais. Silvana Duarte viaja regularmente para a Índia em busca de conhecimento mais apurado no estilo de dança clássica odissi. Particularmente freqüente o curso de estilo odissi ministrado pela Prof.a. Silvana Duarte de 1996/1999, e esse contato direto com a técnica indiana foi de fundamental importância para o desenvolvimento de minha tese de doutoramento, e no aprimoramento das aulas de técnica de dança que ministro no DACO, motivo pelo qual iniciei a pesquisa e justifiquei este trabalho pela dança indiana.

A Índia possui muitos estilos de dança, sendo os mais conhecidos no ocidente o Kathak, Bharatha Natyan, Kathakali e o Odissi. Cada estilo possui as modalidades: nritha, nathyan e abinaya, que são dança pura, dança simbólica e dança expressiva respectivamente. Um espetáculo completo na Índia apresenta as três modalidades; a dança pura mostra a beleza da execução, enquanto a dança simbólica é algo próximo de uma oração que normalmente abre o espetáculo homenageando a divindade.

² BONFITTO Jr, M *A Pregnância do Vazio – O Ensino e a Prática do Kabuki* Univ. Bolonha/ECA-USP 1994.

³ O registro desse evento encontra-se no arquivo do DAC-Unicamp.

Já a dança expressiva é algo parecido com dança-teatro no ocidente; conta especificamente um trecho da mitologia indiana, e é o que se denomina *Abinaya*. Esse gênero é mais procurado e o que desperta maior interesse nos estudantes de dança e teatro exatamente por essa tendência atual de união do teatro com a dança, sendo este projeto voltado para esse objetivo, que inclui a introdução na mitologia indiana nos seus aspectos históricos por ser a base do gestual técnico.

“Não é de surpreender que uma civilização como a nossa, que desvendou com exatidão científica a realidade exterior, se volte em sua arte para o mundo de pensamento e para a arte expressiva do Oriente. A relação oriental com a arte e a expressividade como tal oferece um quadro de harmonia perfeita. A arte oriental foi para os asiáticos sempre uma experiência religiosa e assim uma parte integrante da sua vida. Mesmo quando a religião não está em jogo, sua arte, e principalmente sua dança, tem a tarefa de aprofundar sua comunicação com o Universo. Quando, para se escolher um exemplo extremo, o dançarino de fogo do Ceilão põe uma tocha ardente na garganta, isto para nós é um ato audacioso que merece aplausos. Para ele, entretanto, é um símbolo do domínio sobre os demônios, e sua dança, que deve espantar os maus espíritos, prova que o homem é capaz de vencer seu próprio medo.

“O asiático está acostumado a ver em símbolos. Por exemplo, para representar a primavera ele pintará talvez somente um ramo com algumas pinceladas delicadas. Para reproduzir a mesma experiência, um artista ocidental pintará uma árvore inteira ou até uma paisagem em flor.”⁴

Em se tratando de artes cênicas, o corpo humano foi transformado em instrumento de gesto e símbolo, enquanto nós, sendo herdeiros dos antigos gregos e da sua idealização do ser humano, desenvolvemos o corpo como um cadinho de energias. Por isso a dança no ocidente tornou-se a expressão da ação, enquanto no oriente objetiva essencialmente a meditação. Em vista desse fato, o teatro e a dança oriental desenvolveram um manancial decodificado de gestos cuja origem se perde no tempo, foram elaboradas em conjunto e em seqüência contínua e é passada tradicionalmente por “gurus” ou mestres, que não tem intenção de impor um estilo próprio, nem retratar uma época. São representações extemporâneas cujo esforço é pela conservação, ainda que, algumas vezes, possa ter sido acrescentadas variações sutis, ao impedir que sua artes decaísse ou tornasse estéril.

O objetivo desse tópico na pesquisa é analisar a *essência do gesto* humano em diferentes países asiáticos, respeitando sua sabedoria, e decodifica-lo para nossa realidade cultural, elaborando um estudo prático que visa auxiliar o desempenho de atores e bailarinos, e a outros pesquisadores do corpo, a partir dos pressupostos básicos da TE.

Embora a TE seja um trabalho de busca de essência gestual, sentimos a necessidade de mergulhar mais fundo nessa busca, o que é uma prerrogativa da arte cênica oriental. Os balineses, p.ex., traduzem em suas danças-teatro a justa medida de energia em gestos convencionais⁵, deixando na arte o cultivo do intuitivo, do não

⁴ Texto de apostila do curso de História da Dança – graduação – UFBA 1983. Autor desconhecido.

⁵ **Artaud, A** O Teatro e seu Duplo

mensurável, traduzidos em "estados de espírito" e não em sentimentos como no teatro ocidental.

Essa dimensão de "estados de espírito" é um paralelo ao "universo das sensações" como defini nos pressupostos básicos da TE, cujas fontes orientais permitiu desenvolver o equilíbrio na utilização dos chakras no processo interpretativo, criativo e técnico. Porém sabemos não ter sido esgotado o processo de pesquisa nesse sentido, e por isso, a proposta é dar continuidade à experimentação de diferentes técnicas orientais.

Nas artes cênicas asiáticas o privilégio do trabalho está no tronco e cabeça: quadril e pernas são as bases de sustentação, diferentemente do ocidente que privilegia as pernas. O enfoque das diversas culturas orientais no trabalho de tronco e cabeça proporciona uma ampla variedade de uso da essência do gesto e seu produto estético. "Falamos também da existência de 3 níveis de *kata*⁶ correspondendo os dois primeiros ao processo de assimilação e reprodução dos estilos e técnicas já construídas, enquanto o terceiro consistiria no processo de criação de novas *kata*." (Bonfitto Jr, 1994)

Nessa questão entra a existência no trabalho de gesto uma valoração da simplicidade do gestual cotidiano, cujo esqueleto estrutural leva a uma qualidade de energia cênica que o torna "extra-cotidiano". A função da arte é a valoração do fazer humano fora do contexto repetitivo do dia-a-dia, tornando-o "sagrado", ou seja, dando-lhe dimensão extraordinária, pela reprodução da ação e não do movimento.

Apesar dessa linearidade conceitual, as culturas orientais possuem diferentes formas de trabalho e caminhos para o resultado final, cujo estudo vislumbra uma variedade muito grande de possibilidades a enriquecer essa pesquisa.

O *Grupo Ar Cênico* pretende ser um núcleo de estudos que estará aberto a receber mestres de dança e teatro orientais, além de catalisar os artistas brasileiros que já trabalham técnicas específicas. O que se tenciona como objeto final é um ensaio de codificação gestual condizente com nossa cultura, com nossos valores, através da decodificação.

Todo material concedido pelos visitantes será anexado nos devidos arquivos departamentais.

Bibliografia

- APPIA, A. *A Obra de Arte Viva* Lisboa Arcádia 1919.
- ARTAUD, A. *O Teatro e seu Duplo* SP Martins Fontes 1993.
- BARBA, E. *Além das Ilhas Flutuantes* Campinas Ed. Unicamp 1991.
- BARBA, E. e SAVARESE, N. *A Arte Secreta do Ator* Campinas Ed. Unicamp 1995.
- BERTAZZO, I. *Cidadão Corpo* SP Summus 1998.
- BROOKS, P. *O Teatro e seu Espaço* Petrópolis Vozes 1970.

⁶ A palavra mais próxima em português seria "forma", mas em japonês ela vem com toda uma simbologia que nos obriga a colocá-la entre aspas.

- CANÇADO, J. *Do-In O Livro dos Primeiros Socorros* SP Ground 1993.
- CHIA, M. *Iron Shirt Chi Kung* FNY Healing Tao Books 1986.
- _____ *A Energia Criativa através do Tao* SP Pensamento 1995 10ª ed.
- GASSNER, J. *Mestres do Teatro I* SP Perspectiva 1978.
- _____ *Mestres do Teatro II* SP Perspectiva 1980.
- GROTOWSKY, J. *Em Busca de um Teatro Pobre* RJ Civilização Brasileira 1976.
- KENNY, D. *On Stage in Japan* Tokio Shufunotomo co. LTD. 1974.
- KOSTELANETZ, R. (org.) *Novos Rumos das Artes* RJ Lidador 1967.
- LAGACHE, S. *Respirando a Vida* SP Edicon 1994.
- PRONKO, L. *Teatro: Leste & Oeste* SP Perspectiva 1986.
- ROSENFELD, A. *O Teatro Épico* SP Perspectiva 1985.
- SASPORTES, J. *Pensar a Dança - A Reflexão Estética de Mallarmé a Cocteau*
Lisboa Imprensa Casa da Moeda s/d.
- SHELDRAKE, R. *Morphic Resonance* LA CG Young Institut s/d.
- STANISLAWSKI, A. *Construção da Personagem* RJ Civilização Brasileira 1986
- _____ *Minha Vida na Arte* RJ Civilização Brasileira 1989.
- _____ *A Criação de um Papel* RJ Civilização Brasileira 1984.
- _____ *A Preparação do Ator* RJ Civilização Brasileira 1994.
- VIANNA, K. *A Dança* SP Siciliano 1990.
- WEINREB, E.L. *Anatomia Fotográfica do Corpo Humano* SP Manole 1993.
- WIGMAN, M. *La Langage de la Danse* Paris Centre Nationale des Lettres 1986.

Teses:

- BONFITTO JR, M. (Mestrado) *A Gravidez do Vazio - O Ensino e a Prática do Kabuki* ECA-USP/Univ. Bologna 1994
- MELLO, L.O.B.P. (Doutorado) *A Arte do Ator - Da Técnica à Representação* PUC-São Paulo 1994.
- QUINTEIRO, E. A. (Mestrado) *Voz para o Ator* ECA-USP 1988.

Periódicos/Artigos:

- Revista do LUME nº 1/1998.
- ALMEIDA, M.L.F. *Mito e Multiculturalismo: Sintomas* 1999.
- STANISLAWSKI W. *Ética* S/D

Vídeos:

- Danças Indianas: apresentação dos estilos Odissi, Kathak, Bharatanatyan, etc.
doados pelo Consulado Geral da Índia de São Paulo.
- Acervo de vídeos do DACO
- Acervo de vídeos do DAC

VAZANDO FRONTEIRAS: QUESTÕES DE TEATRO E DE SENTIDO

Por José da Costa¹

Escola de Teatro da Universidade do Rio de Janeiro

1. Não creio que seja fácil mapear o campo das práticas cênico-dramatúrgicas de fronteira ou o território dos estudos teatrais que poderíamos adjetivar como fronteiriços. A razão da dificuldade é, em grande medida, o fato de que o âmbito do limítrofe ou do fronteiriço confunde-se, deliberadamente, com o do móvel ou provisório. Buscar a natureza ou a essência do fronteiriço parece, de certo modo, um contra-senso, a não ser que imaginemos a possibilidade de algo que tenha por natureza evadir permanentemente de tudo que seja próprio, de toda natureza ou identidade fixa. Isso não significa, entretanto, queiramos rejeitar todo e qualquer recurso à noção de identidade. Essa noção, bem como a de sujeito, pode ter uma força operativa fundamental, quando se trata, por exemplo, de discussões a partir de perspectivas de gênero e de orientação sexual, reconfigurando ou ampliando o campo que anteriormente imaginávamos como o das manifestações passíveis de serem estudadas em departamentos de artes cênicas ou em programas de pós-graduação em teatro. Para além das questões de gênero e orientação sexual, há de se lembrar ainda que certos fatores de identidade cultural (valores éticos ou religiosos, práticas festivas e espetaculares, comportamentos públicos e modos históricos de solidariedade comunitária) externos aos campos centrais ou hegemônicos também podem desempenhar o papel fundamental de subverter a univocidade das perspectivas e valores dominantes, tanto a nível político, quanto estético.

Ante a dificuldade de estabelecer uma especificação mais precisa, eu arriscaria dizer que o campo do fronteiriço nos estudos teatrais tem a ver com um caráter teórico que impregna em grande medida os trabalhos de certos pesquisadores. Ao me referir a um caráter teórico, estou aludindo a um tipo de abordagem deliberadamente teorizante, no sentido de estar operando algum tipo de desestabilização/revisão de conceitos relacionados ao teatro (p. ex., os conceitos de personagem, ação, fábula, referência, narrativa como linha de explicação do mundo ou da História etc). A rejeição relativa das chaves conceituais habitualmente aceitas no campo disciplinar do teatro (i. e., a rejeição de usá-las sem promover estranhamentos desnaturalizadores) é o que levaria, talvez, os pesquisadores a uma atitude teorizante, i.e., de indagação intensa.

¹ José Da Costa, um dos coordenadores do GT "Territórios e Fronteiras" no II Congresso da ABRACE, é Diretor de Teatro, Professor do Departamento de Teoria do Teatro da UNIRO, Mestre pelo PPGT da UNIRO e doutorando em Literatura Comparada na UERJ, sob a orientação do Prof. Dr. Ítalo Moriconi.

Caso aceitássemos o critério amplo – e ainda bem pouco claro – do que estamos chamando de uma atitude teorizante para a definição do fronteiroço nos estudos e nas práticas teatrais, teríamos que ser capazes, então, de distinguir entre si algumas coisas. Seria preciso poder diferenciar, por um lado, trabalhos produzidos em uma perspectiva fronteiroça de, por outro lado, um conjunto mais amplo de trabalhos de história do teatro, de literatura dramática, de descrição da linguagem cênica ou de criação teatral produzidos com as ferramentas práticas e/ou conceituais do teatro como uma disciplina determinada. É claro que cada pesquisa individual pode ser tanto disciplinar em certos aspectos, quanto extradisciplinar ou fronteiroça em outros. Uma pesquisa pode se configurar ao mesmo tempo como histórica ou crítica e como teórica; pode priorizar um campo nacional, como o do teatro brasileiro, e lançar, simultaneamente, mão de métodos comparativísticos ou de inflexões fortemente teóricas.

Restaria, ainda, enfatizar que assumir a dimensão teórica (ou atitude teorizante) como um dos possíveis critérios distintivos do fronteiroço (critério necessariamente relativo, móvel e provisório em suas bases) não implica em limitar o campo aos trabalhos escritos ou ensaísticos de reflexão, ou seja, não poderia dizer respeito apenas àquilo que, em um sentido estrito, chamamos habitualmente de *teoria do teatro*, para distinguir da atividade prática ou da criação teatral propriamente dita. A atitude teorizante, em um sentido mais amplo ou geral, seria toda aquela que agencia possibilidades de quebra dos limites de campos ou da fixidez de conceitos, tanto dentro dos estudos teatrais, quanto da experimentação cênica efetiva. De qualquer modo, já há uma indicação de direção, nesse sentido, dentro do relato assinado por Sílvia Fernandes a propósito das discussões do Grupo de Trabalho Territórios e Fronteiras no I Congresso da ABRACE, conforme consta dos Anais publicados pela Associação (FERNANDES: 2000 649-650).

2. Gostaria, agora, de explicitar o que pretendo realizar aqui e como o trabalho se insere na pesquisa que desenvolvo, nesse momento, na Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), sob o título *Narração e sujeito no teatro brasileiro contemporâneo: estudo sobre a constituição fronteiroça e diaspórica da escrita cênico-dramatúrgica* atual. O campo que me interessa prioritariamente dentro do teatro brasileiro contemporâneo é o da produção de certos encenadores-dramaturgos – e de dramaturgos estreitamente ligados a companhias e encenadores determinados – que realizam um tipo de escrita textual, intimamente associada à composição da performance, freqüentemente – mas não sempre – como adaptação de textos prévios de outros autores, não escritos originalmente para o teatro e até nem pertencendo, muitas vezes, ao âmbito literário (como, por exemplo, textos bíblicos, diários de viagem, matérias de jornal etc).

Os trabalhos resultantes dessas práticas de composição ou de escrita cênico-dramatúrgica rompem, freqüentemente, o bom senso e o senso comum das concepções ainda dominantes sobre o fato teatral, como, por exemplo, o senso comum da exigência de unificação harmonizadora dos materiais e dos significados, a partir de uma orientação também centralizada e unitária. Exigência essa que remonta às primeiras manifestações do modernismo teatral e cujo questionamento,

portanto, implica, o enfrentamento de uma tradição de pelo menos um século, precisamente o século da encenação como linguagem artística autônoma. É, entretanto, no campo da própria encenação teatral que muitos de seus conceitos são abalados, por exemplo, por encenadores-dramaturgos, como Gerald Thomas e Zé Celso Martinez Correia entre outros.

Tanto a concepção de espaço, quanto a de sentido explodem, em vários aspectos, dentro de certa criação teatral contemporânea. A título de ilustração, eu enumeraria aqui alguns aspectos como pertinentes a essa explosão do espaço e do sentido, que desafia hoje os limites do campo teatral. Entre os fatores da atual desestabilização, podem se contar a intensa utilização de meios técnicos como o vídeo (no caso do Zé Celso); de figuras da mídia como a jornalista Marília Gabriela e o jovem astro televisivo Reinaldo Gianchini, trabalhados em cena como signos de si mesmos (no caso de Gerald Thomas); a invasão do espaço urbano pela cena teatral (no teatro de Antônio Araújo); a ambição de fazer teatro no ciberespaço (Zé Celso transmitindo ao vivo pela internet suas peças enquanto são gravadas para registro em vídeo e DVD, mas também Gerald Thomas em seu programa de entrevistas na Uol); a mescla de novas tecnologias e de uma intensa e mesmo agressiva utilização da corporeidade e da força erótica dos intérpretes. (caso do Zé Celso); a utilização de computadores modificando os limites do corpo, da voz e do espaço (como em várias experiências artísticas de pesquisadores ligados à PUC-São Paulo na área da poesia sonora, da dança e da performance cênica, como é o caso do interesse que norteia o trabalho de Renato Cohen); e, por fim, a anárquica utilização de textos com valor de documentos historiográficos (como é o caso do espetáculo *Bugiarias* de Moacir Chaves).

Como a problematização da referência e do sentido é um dos traços mais significativos dessa escrita cênico-dramatúrgica de caráter fronteiro, gostaria ainda de aproveitar a atual oportunidade, para reunir alguns apontamentos a propósito de noções como as de linguagem, de escrita e de sentido, a partir de trabalhos de Wolfgang Iser, de Gilles Deleuze e de Jacques Derrida, buscando, assim, colaborar com os esforços dos pesquisadores que aqui se apresentarão no sentido da constituição de possíveis plataformas ou perspectivas teóricas para a abordagem fronteira do teatro.

3. Wolfgang Iser, no último capítulo de *O ato da leitura* (ISER: 1999, 97-198), trabalho em que elabora os princípios da sua teoria do efeito estético, dedica-se a explicitar o modo pelo qual se dá a interação entre, por um lado, os textos ficcionais e, por outro, os leitores, entendidos esses dois âmbitos como pólos ou sistemas assimétricos. A noção de assimetria entre texto e leitor implica a concepção de um tipo de relação entre eles. Relação essa que comporta tanto uma diferença quanto uma equivalência entre os dois. Trata-se de dois sistemas capazes de se comunicarem, de trocarem dados e de se transformarem reciprocamente na rede ou processo de comunicação sistêmica ou intersistêmica.

O texto literário não se confunde, segundo Iser, com um código a ser meramente apreendido pelo leitor. Essa unilateralidade de movimento do sentido na direção do texto para o leitor implicaria a aceitação da distinção entre apreensões ou

leituras corretas e incorretas das obras literárias, segundo garantias suscetíveis de serem encontradas nos próprios textos. Essas garantias teriam, como ponto de referência importante, a noção e o suposto dado da harmonia interna da obra. Haveria, assim, leituras que corroborariam esse dado e outras que o perturbariam e seriam, por isso, necessariamente inadequadas. De acordo com o que mostra Iser, o que esse tipo de concepção unilateral da obra ficcional revela, assim, é um compromisso de continuidade de certos pressupostos do pensamento clássico da arte e de sua relação com o receptor.

As noções trabalhadas por Iser em *O Ato da Leitura* vão sofrendo paulatinas complexificações ao longo do estudo. Assim é, por exemplo, com o conceito de *lugares vazios*. Falando das “diferenças históricas da estrutura de interação” dos textos ficcionais, Iser aborda o *lugar vazio* como um tipo de procedimento de escritura que estabelece um modo de relação do texto com as formas da tradição literária. Trata-se, no caso, do que Iser chama de “pano de fundo cancelado de procedimentos esperados”, a partir de exemplos como a narrativa de Joyce e a de Beckett. Vejamos o que afirma Iser nesse contexto, para exemplificar a complexidade de seu raciocínio a propósito da dinâmica entre liberdade e limitação na atividade de recepção do leitor.

Ao negar os procedimentos esperados para a estruturação do texto, ele [o lugar vazio] vira matriz para a produtividade despertada no leitor. Sendo estrutura, contudo, ele não libera a produtividade por completo, mas impõe determinados limites. Com efeito, a estruturação não mais pode significar que o leitor reconstrua os procedimentos cancelados de modo a produzir uma avaliação uniforme dos acontecimentos do texto, uma atitude consistente quanto às posições no texto ou uma história que daria um determinado significado à interação dos protagonistas. Em consequência, o texto perde sentido ou se torna abstruso quando o leitor ultrapassa essas limitações e restitui no texto o que os procedimentos negativos inviabilizaram. (ISER: 1999 168-169).

Pode-se falar aqui de uma *estruturalidade* quase derridiana. Lembre-se que no texto sobre o Lévy-Strauss (DERRIDA: 1995 229-252), o filósofo usa o termo *estruturalidade* para se referir a um jogo sem fim (no sentido de que não tem determinação teleológica e de que não tem término). A *estruturalidade* e o jogo infinito e infinitamente móvel apontariam para uma noção de sentido como *diferença* ou como permanente diferimento interno (*interno* aqui designa um deslizamento da coisa para fora de sua própria identidade, tornada assim sempre incerta e provisória). Teço essa relação entre o texto de Derrida e a postulação iseriana expressa no trecho acima porque as limitações de que fala Iser são limitações à limitação do sentido como jogo. Limitação essa ao jogo que seria operada por meio da imposição de alguma centralidade que sirva de garantia fixa, que permita escapar ao jogo, dominando-o pela dotação de algum fundamento referencial, seja ele ontológico ou teleológico.

O que interessa destacar aqui, são duas idéias básicas de Iser a propósito da produção de sentido dos textos ficcionais. Primeiro chama a atenção a noção do

sentido como virtualidade, como um potencial, algo não formulado no texto (*lugar vazio*) e nem previamente encontrável no mundo ou nos hábitos do leitor (*potências de negação*). O sentido, assim, não é o mero reconhecimento de algo já conhecido e externo ao texto, nem a pura decodificação de uma mensagem, mais ou menos cifrada, porém presente no próprio texto como sua identidade prévia e fixa.

Ao lado da virtualidade, um outro aspecto do sentido dos textos ficcionais, conforme a teoria do efeito estético de Iser, é o que diz respeito à sua dupla externalidade: em relação ao texto, por um lado, e à subjetividade do leitor, por outro. O sentido é o âmbito do virtual e o virtual é uma espécie de *fora*, em relação ao *dentro*, seja do texto, do mundo ou dos hábitos e valores do receptor. O *entre* da interação texto-leitor é, enfim, esse lugar virtual e externo, sem presença ou substância.

4. Deleuze, em *Lógica do sentido* (DELEUZE: 1988), trabalha também uma noção de sentido como um âmbito do *fora*, do que falta enquanto presença, substância ou identidade, âmbito limítrofe ou intervalar entre as proposições e as coisas. O filósofo trabalha várias diferenciações entre pares ou grupos de conceitos. Uma das diferenciações fundamentais é a que distingue aquilo que *existe* e aquilo que *insiste*. A existência se relaciona aos corpos, às coisas, ao dado, a uma concepção determinada do tempo, qual seja a de *cronos*, comandada pela presença e pelo presente como substância. Já a insistência tem a ver com o indizível, ou melhor, com o que não é suscetível de se designar como referente da linguagem. A insistência diz respeito aos *acontecimentos incorporais*, a um âmbito que não se confunde nem com o dado do mundo e nem com o posto pelo homem, para usar termos kantianos. Se a existência tem a ver com *cronos*, enquanto leitura determinada do tempo, a insistência tem a ver com o *aion*, que é outra leitura do tempo, marcada pela subdivisão permanente do momento nas duas direções opostas e simultâneas do futuro e do passado.

Além da diferença entre existência e insistência, outra distinção, que se pode destacar no pensamento deleuziano do sentido, é a que diferencia, por um lado, as *qualidades e estados de coisas* e, por outro lado, os *acontecimentos incorporais* e os *atributos lógicos* dos estados de coisas. Os *acontecimentos* e os *atributos* não são capturáveis pela ordem da medida ou da medição imposta pelo bom senso, como também não são suscetíveis de se resumirem às identidades estabelecidas pelo senso comum. O bom senso e o senso comum só podem lidar com as qualidades e estados de coisas, não com os atributos e, tampouco, com os acontecimentos ou efeitos incorporais.

Diferenciam-se, ainda, as funções das proposições ou da linguagem, de modo geral. Por um lado, temos a designação de referentes, a manifestação do eu do sujeito falante e a significação ou a operação genérica dos conceitos ou universais. Por outro lado, temos o que poderíamos chamar de o extra-senso da linguagem, o extra-ser na linguagem, extra-ser como insistência, que se opõe à existência e que se relaciona à dimensão do paradoxo.

"(...) A linguagem parece, de qualquer maneira impossível, não tendo mais sujeito que se exprima ou se manifeste nela, nem objeto a designar, nem classes e propriedades a significar segundo uma ordem fixa".

"É, contudo, aí que se opera a doação de sentido, nesta região que precede todo bom senso e senso comum. Aí, a linguagem atinge sua mais alta potência com a paixão do paradoxo". (DELEUZE: 1988, 81)

5. O trabalho principal desenvolvido por Derrida em toda a primeira parte do livro *Gramatologia* (DERRIDA: 1999, 3-118) diz respeito á crítica e à desconstrução, de um senso comum a respeito da escrita e da sua relação com a linguagem falada. Trata-se do entendimento de que a escrita, ou escritura, é uma representação secundária da fala, sendo que a linguagem propriamente dita (como algo primeiro) se confunde, por esse velho senso comum, com a ordem da própria fala. Desse modo, a escritura aparece como uma contingência exterior à linguagem, como um artifício técnico (e derivado) para sua notação, sendo a linguagem mesma equiparada ao som e à voz.

Esse *fora* da linguagem, esse *fora* que é a escritura consiste em um "significante do significante", uma vez que, na apreensão majoritária – de Platão a Saussure – a função da escritura mostra-se como a de representar os sons da linguagem-fala. Como explica ainda Derrida, o som da fala também é um significante, mas ele é visto, nessa tradição, como mais próximo do sentido, das afecções da alma, por conta, em parte, da sua dependência em relação à presença do sujeito que o profere e, portanto, em relação à consciência (ou intenção) desse sujeito, sendo a própria noção de sujeito intensamente imbricada na de consciência.

Uma chave importante na estratégia derridiana é a afirmação de que a fala é ela própria um modo de escritura, modo esse já ele mesmo derivado em relação à *arquiescritura* em que, originariamente, toda linguagem se constitui. Então, ao invés de buscar afirmar a escrita como primeira, invertendo a ordem da hierarquia tradicional entre fala e escrita, ao invés de simplesmente acolher a escritura no âmbito do *dentro* da linguagem, Derrida opta por um descaminho deliberado e cuidadosamente construído ao longo de seu livro. Prefere enfatizar a derivação como valor e afirmar a secundaridade tanto da fala, quanto da escrita, destacando para ambas um lugar de *fora* de qualquer substância ou origem capazes de patentear os possíveis direitos de autenticidade da linguagem.

Não se pode, é claro, imaginar que, com a ênfase na noção de escritura em geral ou de arquiescritura, Derrida estaria, em sua *gramatologia* ou pensamento da escritura, super valorizando as culturas da escrita em detrimento das culturas orais.

[A gramatologia] não deve ser uma das ciências do homem, porque coloca de início, como sua questão própria, a questão do "nome do homem". Liberar a unidade do conceito do homem é, sem dúvida, renunciar à velha idéia dos povos ditos "sem escritura" e "sem

história". (...) Aos povos ditos "sem escritura" nunca falta mais que um certo tipo de escritura". (DERRIDA; 1999 104).

Também não se trata, conseqüentemente, de qualquer apego desmesurado ao livro como suporte.

O que se dá hoje a pensar não pode ser escrito segundo a linha e o livro. (...) A meta-racionalidade ou a meta-cientificidade que assim se anunciam na meditação da escritura não podem, portanto, encerrar-se numa ciência do homem, assim como não podem responder à idéia tradicional da ciência [ligada ao livro]. De um só e mesmo gesto, elas transpõem o "homem", a "ciência" e a "linha". (DERRIDA: 1999 108-109).

Estampa-se o imenso rendimento que um trecho como esse pode ter para a reflexão sobre a escritura teatral como uma escrita no espaço, no tempo, nos corpos e na virtualidade desses mesmos corpos e dos materiais com que se constroem as tramas das escritas cênico-dramatúrgicas de caráter fronteiro, para além do que tradicionalmente se limitava ao campo da literatura dramática, mas sem operar em relação a esse campo nenhuma exclusão definitiva, tratando-se antes de possibilidades diversas de transmutação ou transposição do homem e da linha, para criar uma conexão com o que afirma Derrida.

Parece um paradoxo não só para o teatro, mas principalmente para a literatura: constituir-se como linha e a transpor simultaneamente. Mas, não precisamos, temerosamente, conjurar os paradoxos. Encerro esses apontamentos com um trecho de Deleuze.

Não diremos (...) que os paradoxos dão uma falsa imagem do pensamento, inverossímil e inutilmente complicada. Seria preciso ser muito "simples" para acreditar que o pensamento é um ato simples, claro para si mesmo, que não põe em jogo todas as potências do inconsciente e do não-senso no consciente. Os paradoxos só são recreações quando os consideramos como iniciativas do pensamento; não quando os consideramos como "a Paixão do pensamento", descobrindo o que não pode ser senão pensado, o que não pode ser senão falado, que é também o inefável e o impensável, Vazio mental, Aion. (DELEUZE: 1988, 77).

Bibliografia

- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- FERNANDES, Sílvia. *Territórios e fronteiras – relatos*. In: Anais do 1º. Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, São Paulo, 15 a 17 de setembro de 1999. Salvador: ABRACE. 2000.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma Teoria do efeito Estético – vol 2*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

POÉTICAS DO CORPO: A PROBLEMÁTICA DOS GÊNEROS NO CORPO DO ATOR

Por Alex Beigui

Universidade de São Paulo

*“Passamos grande parte de nossas vidas atolados numa incapacidade de encarar francamente o período intermediário, de admitir que pegamos a estrada errada, de voltar (ou assim pensaríamos) ao começo de nossa luta por conhecimento. Tendemos a ‘escolher’, ou melhor, a continuar no erro”.*¹

O pensamento sobre as formas dramáticas contemporâneas parece erguer-se no espaço intervalar de dois movimentos. Um envolve as reflexões sobre reformulações acerca do conceito de “dramaturgia”; o outro, diz respeito ao alargamento dos seus diferentes campos de atuação e de como processos cognitivos inscritos em diferentes ambientes criam proposições e elaboram sistemas cada vez mais complexos. Dito de outra forma, como passamos de sistemas simples de representação (texto/ forma/ conteúdo/ personagens/ tempo/ espaço/ narrador/ narratário) para estruturas metatestáveis com múltiplos e diversificados índices de referencialidade, bem como de planos cada vez menos metafóricos e mais intermediários.

Frente à produção cênica, mais especificamente a desenvolvida nas últimas cinco décadas, a discussão sobre teoria e prática soa, se não deslocada, ingênuo: “slogan” que muito divulga, mas pouco esclarece e propõe. O reverso dessa questão estaria em pensar o caminho do artista e os seus desdobramentos, visando sobretudo à construção de parâmetros sistêmicos que auxiliem na demarcação de diretrizes, principalmente no tocante aos índices de complexidade, coerência e incoerência envolvidos na sua produção (elaboração e obra), ou obra em elaboração. Entenda-se por “produção” a atividade cognitiva que envolve tanto os dados empíricos quanto teóricos, simbólicos, entre outros. A dificuldade dos pesquisadores e artistas-pesquisadores estaria, portanto, em traçar o mapeamento dos diferentes tipos de

¹ MAMET, David. *Os três usos da faca: sobre a natureza e a finalidade do drama*. Trad. Paulo Reis. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001. p.45. Apesar do livro do Mamet tentar de maneira correlativa aproximar a natureza do drama da natureza da vida cotidiana, suas atribuições se dão de modo ainda pautado no princípio cartesiano de causalidade: início/meio/ fim. O uso da citação acima aparece como oásis dentro de uma estrutura cíclica e linear que não aproxima a arte da vida mas, ao contrário, a distancia.

organização e de seus criados e forjados modos de sobrevivência. Aí reside o seu espaço fronteiriço.

A mudança da noção de “paradigma” para a de “parâmetro sistêmico” instaura-nos frente não a simples troca de um modelo por outro (vocábulo ainda bastante presente em encontros como estes), mas põe-nos frente à concreta possibilidade de viver fora dos mesmos, de suas demarcações.

A intertextualidade, nesse sentido, não pode ser encarada como interface de um objeto ou, ainda mais grave, simples trânsito entre disciplinas díspares. Ao contrário, ela é condição intermediária de enfrentamento com o desconhecido e com um “conhecido” que a cada interferência se transforma, espécie de hermenêutica ao avesso, força-nos a mudar de campos epistemológicos pela incapacidade gerada pelos próprios objetos e processos de se manterem estáveis, pelo menos por muito tempo. Penso que a dissolução da perspectiva estrutural empurra-nos para outra direção.

Num primeiro momento de minha pesquisa, trabalhei a travessia do espaço diegético para o espaço mimético (Übersfeld, Pavis, Issacarroff), incluindo as suas perlaborações simbólicas. Hoje não acredito na categorização e esquematização desses espaços e nem mesmo na sua necessidade. O aprofundamento de conceitos como os de “literariedade”, “teatralidade” e “dramaticidade”, tomados como campos fronteiriços e, na maior parte das vezes, cruzados, possibilitou-me refletir de modo mais visceral o binômio corpo/gênero. É dentro dessa perspectiva que a noção de corpo-máquina explica-nos a influência do corpo como lugar do limite entre a representação e a não-representação, assim como entre as práticas subjetivas (no sentido de G. Deleuze e F. Guattari) que permeiam o processo criativo-cognitivo. Ainda dentro dessa discussão, podemos caracterizar modos de conhecimento elaborados, não *por meio* ou *através de*, mas no e pelo próprio corpo: 1) como elemento das máquinas de dominação – O corte; 2) como possibilidade de construção dramatúrgica – O fluxo; 3) como dimensão poética e política – O transe; e 4) como prática estética molecular e revolucionária – A transmutação.

A partir desses horizontes o caráter do “corpo fluxo” e do “corpo transmutação” são os que nos interessam mais de perto enquanto campo de pesquisa. Vejamos o porque.

Na formulação das *Poéticas* ocidentais, o conceito de “gênero” evoluiu para um consenso de hibridização: Aristóteles (*Poética*, 1945), Dante (*Conferências*, 1921), Hegel (*Estética*, 1947), Bourdieu (*As regras da arte*, 1996), Croce (19--), Mme. De Staël (18--), Bastide (1945), Dufrenne (*Le poétique*, 1963), Osborne (*Estética da teoria e da arte*, 1968), Staiger (*Conceitos fundamentais de poética*, 1997). Fala-se não mais de gêneros como parâmetros, mas como qualidades genéricas pouco ou dificilmente aplicáveis.

Interessa-nos observar até que ponto esse caráter híbrido alcança equiparação no corpo, ou melhor, como o corpo elabora essas informações, graus de qualidade em diferentes processos criativos, incluindo o nosso. Percebemos tal correspondência, afecção no sentido de Hume, a partir da simetria e/ou assimetria existente no espaço intervalar Corpo/Palavra. A dissolução da idéia de “pureza” entre as estratégias do

discurso (lírica, épica e dramática) acontece paralela ao papel que o corpo exerceu na configuração do pensamento e na criação das marcas e registros que sustentaram os pretensos limites de suas demarcações, impedimentos. Para cada gênero teríamos um corpo distinto que não apenas interage, mas modifica seu ambiente.

A ruptura com as fronteiras e as naturezas discursivas, abre-nos a janela para outro território: pensar corpos híbridos que configuram forma de pensamento e conhecimento emergentes. Corpos como o da Denise Stoklos, no qual a eminência do narrativo ocorre na indissociável conjunção movimento/fábula; como o do dançarino Emio Grecco, no qual a construção do espaço sinestésico face às formas poemáticas se organiza por meio de inúmeras disposições anímicas, espaço muito próximo do ocupado pelo o do significanté na poesia concreta. Outro exemplo pode ser dado na construção do jogo (tensão equilíbrio/desequilíbrio) e prospecção (mente/corpo) presentes no trabalho da atriz Roberta Carrere do Odin Theatre. Privilegiamos, primeiro momento, olhar sobre esses corpos no sentido de mapeá-los, desenhando os seus diferentes níveis de analogia e funcionamento no intercâmbio entre as *Poéticas das palavras* e as *Poéticas do corpo*.

A possibilidade de entender os mecanismos envolvidos na constituição e meios de operacionalização desses e outros corpos, vem nos permitindo formular outros tipos de indagações referentes ao nosso próprio processo, a saber: o corpo emergente e o corpo andrógono como horizontes metodológicos e experimentais do sujeito artista-pesquisador.

Se na esfera do discurso a hibridização gera sistemas textuais cada vez mais andrógenos (qualidade móvel e transitória); por outro, proclama a problemática do corpo em estado androgenésico (ciência do desenvolvimento físico e moral do homem), espécie de crise gerada pela prospecção do sujeito no seu contato com diferentes estados de organização, incutindo-nos não somente a necessidade de discussão sobre as estruturas míticas envolvidas na relação corpo e palavra, tanto quanto as interrogações e possíveis desdobramentos físicos, realizados por esses agenciamentos. Pensar a questão da discursividade e suas equivalências no corpo do artista (atores, dançarinos, performers), pode-nos auxiliar a organizar melhor alguns processos estéticos extemporâneos à razão da dramaturgia clássica. No entanto não deixam por isso de exigir organicidade, complexidade e gramaticalidade.

A busca simultânea localização parcial da androgenia no meu trabalho corresponde a dois modos de investigação que se inter cruzam: a pesquisa de gêneros canônicos e suas equivalências em diferentes corpos; e, como uma imagem literária, no caso da androgenia, ganha materialidade no corpo do artista-pesquisador. Entender a androgenia enquanto informação absorvida e transformada no/pelo corpo faz-nos refletir acerca de uma outra vertente do mito, não exatamente ligada ao "estado perfeito" a que a mitologia e a semiologia recorrem.

"Ora, o mito do andrógono fala de uma perfeição original – de fusão perfeita, primordial –, do primeiro ser humano, sem divisões, ao mesmo tempo masculino e

feminino, que mais tarde são separados por ordem de Zeus, por causa de sua arrogância e onipotência.”²

A pesquisa sobre os gêneros paralela à noção provisória de “corpo emergente”, leva-nos a pensar a questão da androgenia, especificamente em meu trabalho de ator, não apenas no sentido mítico. Teríamos na androgenia artística um comportamento capaz de transitar por diferentes qualidades (lírica, épica, dramática, feminina, masculina, animal, inanimada etc). Tal comportamento distanciar-se-ia da noção de “simulacro” à medida que não se trata de “papéis”, mas de um conhecimento que opera e se realiza no espaço intervalar, um corpo fugidivo que se recusa a “atuar” num único sentido, extremidade. Ainda é cedo para falarmos de uma técnica ou metodologia da androgenia, mesmo porque quando observada em processos, mesmo naqueles que se dizem “work in progress”, ela é vista sempre ou quase sempre como resultado, nunca como processo de fato. Por outro lado, a androgenia no meu trabalho ocorre sempre no espaço da ausência, suas primeiras impressões se deram/dão a partir de um espaço vazio, de uma falta, de um certo grau de instabilidade “crísica” do corpo.

O híbrido em *Anima*³ nesse caso corresponde ao lugar desabitado, um lugar que identifico como sendo o da escavação que busca dar conta da complexidade embutida no real. Exemplos dessa androgenia estão também em processos como o do espetáculo *O evangelho de Nossa senhora de Copacabana* de Celina Sodré, em *Apocalipse* de Antonio Araújo e em *Clarices* de Nadja Turenko.

A reescritura da androgenia em corpos como o dos atores Daniel Schenker, Roberto Áudio e da atriz Débora Landi coloca-nos frente não apenas de corpos e graus de androgenias distintos, idéias absorvidas, personagens construídas, mas de corpos que transformam os sentidos e as idéias, isto é, produzem sistemas cognoscitivos de organização, o que requer uma revisão das metodologias de investigação sobre o trabalho do ator e do fenômeno teatral, além de um desdobramento da questão da “representação”. Pois, se por um lado são inegáveis a existência e eficiência de teorias que se pautam na dramaturgia clássica, por outro, é clara a urgência de encarar, para alguns processos vigentes, a insuficiência e mesmo inexequibilidade de tais teorias, principalmente quando se trata de processos e corpos rigidizados por acentuados índices de mutabilidade e estabilidade.

² BRANDÃO, Ruth Silviano. “O umbigo andrógeno”. In: *Literatura e psicanálise*. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFGRS, 1996. p.118.

³ Encenação apresentada como parte da finalização do Mestrado em Artes Cênicas (UFBA-1999) e representada no Teatro Laboratório da ECA em 2001 para debate e discussão.

Referências Bibliográficas

- BANU, Georges. Lê théâtre et la réalité: de faite et victoir In: *Théâtre et interpellation du réel*. Lisboa, Edições Colibri, 1990.
- BUNGE, Mario. *Tratado de filosofia básica (Semântica I)*. São Paulo, EDUSP, 1976.
- _____. *Tratado de filosofia básica (Semântica II)*. São Paulo, EDUSP, 1976.
- CRATTY, J. Bryant. *A inteligência pelo movimento*. Rio de Janeiro, DIFEL, 1975.
- DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo, Ed. 34, 2001.
- GREINER, Christine. O corpo como eixo da discussão teatral. In: *Urdimento*, nº 03, Santa Catarina, UDESC, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- MESSENGER, J. B. *Nervos, cérebro e comportamento*. Trad. Isaiás Pessotti e Sílviô Morato de Carvalho. São Paulo, Edusp, 1980.

O OBJETO PARA KANTOR E DUCHAMP

Por Maria de Fátima de Souza Moretti¹

Universidade do Estado de Santa Catarina

Nas minhas leituras sobre o polonês Tadeusz Kantor e o francês Marcel Duchamp, não pude deixar de perceber detalhes e coincidências na utilização dos objetos nesses dois autores. Essa constatação, inicialmente encarada como curiosidade, mostrou-se, ao longo de várias outras leituras, muito enriquecedora para minha pesquisa.

O paralelo entre esses dois artistas que iniciaram suas carreiras como pintores e mudaram de profissão, embora jamais tenham deixado de lado a pintura, surgiu a partir da leitura de alguns textos como *Castelo da Pureza* de Otávio Paz, *Kantor ao présent* de Guy Scarpeta e outros. Kantor voltou-se para o mundo do teatro, das performances, da cenografia, e Duchamp, segundo Otávio Paz, “trocou a pintura-pintura pela pintura-ideia” e voltou-se para o mundo dos jogos, especializando-se no jogo de xadrez. Viveram em lugares diferentes, pensavam diferente em alguns aspectos, mas estavam imbuídos de uma ideologia da época, de um pós-guerra, e eram influenciados pelo surrealismo e pelo dadaísmo.

Kantor retira dos objetos a sua função utilitária, sua significação original e os reduz à sua neutralidade concreta, tira deles todo o valor estético. Esse procedimento nos faz lembrar o de Duchamp quando trabalha com a *Fontaine-Urinoir*, o produto escolhido e manufaturado que perdeu sua função primitiva ao ser exposto com um giro de 90 graus.

Relaciono os dois artistas, principalmente, em alguns aspectos como a desconstrução do objeto, o uso do objeto como impulso criador e os *ready-mades*. Mas antes de iniciar essa relação entre os dois artistas, senti ser necessário descrever o que se passa com o mundo do Teatro de Formas Animadas, que é o mundo onde navego e por onde estou levando Kantor e Duchamp.

O Teatro de Formas Animadas é um termo abrangente que designa as várias técnicas utilizadas com objetos, bonecos, máscaras e outros elementos. O século XX testemunhou transformações radicais na prática dessa arte e nas múltiplas maneiras de teorizar-se sobre ela. O pesquisador belga Roman Paska afirma que a partir dos anos 70 as experimentações dos bonequeiros deram início a uma tendência radical chamada “teatro de objetos”, provocando uma revolução para redefinir o boneco e seu campo de expressão. O que faz o boneco ou o objeto no teatro e o que fará no teatro que virá? O boneco ganha um reconhecimento no seio das artes do espetáculo.

¹Docente da UDESC e Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Literatura – UFSC.

o que não era o caso um século atrás. Ele ganhou seu lugar, e o seu crescimento deixa imaginar que ele estará cada vez mais presente entre nós.

A primeira imagem de um objeto em cena nos remete sempre ao que ele é na verdade. Aos poucos e à medida que recebe movimentos e que é melhor observado, começa a modificar-se com a ajuda do manipulador.

Nos espetáculos de Kantor, os objetos carregam em si um arsenal de significações, como, por exemplo, em Wielopole-Wielopole, tem-se a estola do padre, que na hora do casamento póstumo é amarrada em torno das mãos dos noivos. Depois da cerimônia e no momento da dança macabra a atriz deixa a estola cair no chão, sendo então encontrada por uma viúva que perdeu o marido na guerra. A estola vira símbolo dessa perda. Mais adiante surgem outras significações para a mesma estola preta do padre, que no final do espetáculo a retoma.

Quanto à sua obra, ele diz:

Eu não dissocio as minhas pesquisas teatrais das minhas experiências plásticas [...]. Eu acredito que devemos sempre considerar a arte em sua totalidade e que a especialização profissional, a busca de uma pureza e de uma especificidade resultam, na maioria dos casos, em práticas muito particulares e duvidosas. (Kantor, 1977, p. 26).

Kantor, depois de anos de trabalho no teatro profissional como cenógrafo, rejeita as regras deste, põe em dúvida as existências do ator e do teatro na sua forma tradicional e impõe a sua própria visão. Seu talento de pintor é decisivo na definição e estética dos espetáculos. Cria sozinho o cenário, figurino e todos os objetos ou elementos do espaço cênico. Ele utiliza elementos da realidade (objetos, espaço e indivíduos que não são atores profissionais) de forma tal que perdem completamente a relação com a realidade e com o uso cotidiano. Busca o equilíbrio entre todos esses elementos. Segundo Kantor, a arte só tem sentido de existir como contradição da vida social, da política e do poder. Diz ainda que é preciso abraçar toda a arte para compreender a essência do teatro. A arte do teatro se apóia na literatura, drama, artes visuais, música, dança e arquitetura.

Para Duchamp, é o objeto que tem maior importância; na verdade, é a desconstrução dele, a construção do "antiobjeto".

É importante remeter-se às vanguardas artísticas do final do século passado e, sobretudo, à rejeição comum ao realismo na cena e à falsificação da vida. A idéia romântica do "ator marionete" expressa por Kleist² sugere a substituição do ator pela marionete, acreditando-se que essa substituição daria ao teatro um sentido de inocência e purismo. E o teatro obteria o estado de conhecimento da realidade diretamente, sem passar pela figura da pessoa, do humano.

² Heinrich Von Kleist (1777-1811).

Kantor se apropria dessa idéia e dá os manequins aos seus atores como referência. Os manequins presentes em *La Classe Morte*³ parecem ter vida expressa em seus olhos, porém sem poder comunicar-se com o mundo exterior.

A ruptura com a lógica realista, visível na obra de Kantor, mostra influências do surrealismo e do dadaísmo. A redefinição da função do objeto, que se transforma em elemento importante em sua obra, é mais um desses aspectos, pois foi com os dadaístas que pela primeira vez na história o objeto apareceu liberado da sua função vital; o objeto deixa de ser um acessório da cena e passa a atuar com o ator. Assim, a abstração é um traço importante do seu trabalho.

Os dadaístas proclamam que o mundo é um espetáculo no interior do qual somos, nós mesmos, espetáculo e que, no fundo, o melhor teatro para o homem ainda é só ele. É possível perceber isso no trabalho de Kantor, na medida em que a construção das personagens é feita a partir da história e experiência dos atores. Estes se confundem com as próprias personagens (neste ponto, Kantor se afasta do que prega Kleist, sobre a não-utilização do humano; pelo contrário, ele quer o humano inteiro em cena). Kantor dirige essa construção a partir da convivência com seu elenco. Ocorre que os atores "não sabem" distinguir claramente o que é da personagem criada por Kantor e o que realmente é da sua vida que está em cena. Ou seja, trabalham nessa esfera do subconsciente e do automatismo apregoados pelos dadaístas e pelos surrealistas. Nesse sentido, podemos mesmo dizer que o ator, para Kantor, se torna mais um de seus objetos. Seu espetáculo possui a estrutura de um sonho, principalmente a partir da peça já citada *La Classe Morte*. Por meio desse espetáculo, ele mostra os princípios do seu teatro e a importância do objeto em cena, e afirma que os objetos mais simples, mais pobres, são os mais "disponíveis" para a obra de arte.

Segundo Kantor, na sociedade contemporânea o ator já não pertence mais à vanguarda. Não é mais um inconformado, perdeu a sua capacidade de resistência e de independência. Desde que o teatro conquistou uma posição social e que a atividade artística e livre se transformou em profissão, o ator passou a ser um homem que diverte a sociedade. Ele perdeu seu valor como criador. Kantor busca esse retorno ao ator-criador: o ator que, de todas as profissões artísticas, exerce talvez a mais arriscada, porque cria uma obra de arte dele mesmo, de seu organismo, de seu corpo e do seu interior.

Encontramos aqui um ponto que Duchamp reclama em toda sua obra, o valor real da arte, ele que também se sente à parte neste mundo da arte retiniana. Com o quadro "Nu descendo uma escada", ele inicia sua rebelião contra a pintura visual e tátil. Como observa Otavio Paz, "*Duchamp é o artista que exerceu maior influência em nosso século, por sua obra que é a própria negação da moderna noção da obra*" (1990, p. 7).

E nesse mesmo sentido cito Apollinaire, seu pensamento sobre Duchamp: "talvez um artista tão liberto de preocupações estéticas, um artista em busca da

³ Espetáculo teatral "La Classe Morte", de Tadeusz Kantor, ou le nouveau traité des mannequins au théâtre - Cricot 2 de Cracovie.

energia como Marcel Duchamp, venha a ter como tarefa reconciliar a arte com as pessoas" (Apollinaire, p. 23).

Na concepção de Duchamp, a função da obra de arte é estabelecer relação com a realidade, que não é dada de antemão, mas que se constrói a partir do movimento do olhar do observador. Portanto, é hora de buscar inspiração para a arte em outras direções, seja nos moldes científicos, na indústria ou na literatura. Nesse sentido, Duchamp se aproxima do hibridismo, idéia fundamental em sua obra, dando-lhe um sentido *extrapictural*, com a união da pintura e da escritura.

Também Kantor busca esse hibridismo unindo e dando um valor equivalente à música, aos atores, objetos, textos e o público. É importante ressaltar aqui que o público kantoriano ganha um valor equivalente aos elementos teatrais, e o observador da obra duchampiana também tem para ele o mesmo valor que os elementos de composição de suas obras.

Segundo Duchamp, a obra não deve ser fruto do gosto estético, mas de cálculos, não devendo ser fruída como uma pintura, mas entendida nas relações simbólicas subjacentes a ela. Por essa via, a antiarte de Duchamp é, na verdade, a exigência de autenticidade artística levada a tal limite que quase torna a arte inviável. A partir de uma visão discordante da arte vigente, Duchamp assume uma nova atitude diante dela. Para ele, a criação não poderia ser considerada como um produto estético, mas como uma coisa totalmente liberada, livre da moldura imposta pelo aspecto retiniano. Considerando que o gosto estético é fruto de um mero hábito, Duchamp explica sua opção dizendo que a antiarte é, sobretudo, colocar em questão o comportamento do artista tal como as pessoas o vêem.

Assim, renunciando a toda estética, no sentido ordinário da palavra, Duchamp, por meio da obra *O Grande Vidro*, aponta para o esfacelamento do objeto em função de uma construção e de um ordenamento do olhar, cujo foco não se localiza mais na representação da figura. A obra volta-se, antes, para uma relação espacial, na medida em que cria uma superposição de perspectivas em relação ao seu quadro. Essa obra esvazia-se de pintura para chamar a atenção para o movimento do olhar: ler e compreender uma obra de arte, enfim, relacionar-se com ela.

Octávio Paz assim descreve *O Grande Vidro*:

O quadro de Duchamp é um vidro transparente: verdadeiro monumento é inseparável do lugar que ocupa e do espaço que o rodeia: é um quadro inacabado em perpétuo acabamento. Imagem que reflete a imagem daquele que a contempla, jamais poderemos vê-la sem que nos vejamos a nós mesmos. Em suma o poema e a pintura afirmam simultaneamente a ausência de significado e a necessidade de significar e nisto reside a significação de ambas as obras. (Otavio Paz, 1990 p. 47).

Com essa obra podemos perceber que o espaço para Duchamp tinha sua devida importância. *O Grande Vidro* foi criado para um determinado lugar. Para Kantor, essa relação com o espaço também era uma regra muito importante. O espaço era

visto como um recipiente neutro, no qual se misturavam objetos e formas, sendo também objeto de criação.

Quando Paz nos descreve o vidro como um espelho que reflete quem está vendo a obra, podemos imaginar que Duchamp gosta de se ver dentro de sua obra, assim como Kantor, que durante os espetáculos introduz-se na cena, arruma o figurino dos atores, redefine a posição dos objetos, ajuda a carregá-los, enfim, sempre busca algo para que ele próprio esteja presente em sua obra. Imaginamos aqui mais um ponto que une Kantor e Duchamp. Seriam “narcisos” nossos dois artistas?

O método de trabalho de Kantor se baseia na relação entre o ator e o objeto. Nos espetáculos tradicionais o objeto é tido como um “acessório” que ajuda na interpretação do ator, na vida do personagem. Kantor sempre critica a forma com que os atores tratam o objeto. Sua utilização é sempre secundária. Ele reconhece a importância dos objetos: não os utiliza simplesmente, anexa-os aos espetáculos, faz deles personagens como os atores. Assim como Duchamp, ele tira do objeto seus atributos tradicionais, estéticos ou formais, fazendo deles um *ready-made*. Por isso lhes dá um novo peso de existência.

É necessário respeitar o objeto, tratá-lo como um objeto vivo da vida corrente, e não considerá-lo apenas como um acessório de teatro. Ele seguidamente repetia que o objeto era mais importante que os atores, conseguindo com isso uma maior integração dos atores com relação aos objetos. Para ele, o ator, o objeto e a música eram os elementos fundamentais na construção do espetáculo.

Ao observar os espetáculos de Kantor, podemos perceber elementos que se repetem, como cruzeiros, objetos com referências a cerimônias religiosas, escadas, máquinas, soldados, armas, guarda-chuvas, malas, bonecos, cadeiras, tudo em preto e branco.

A utilização de materiais bélicos também foi um ponto que chamou a atenção. Assim como Duchamp, Kantor também se utiliza desse tipo de material, como, por exemplo, a cama que pode ser lugar de descanso ou de tortura, e a máquina fotográfica que se transforma em metralhadora.

Temos que levar em conta que os dois vêm de um pós-guerra, e esses materiais, assim como as máquinas de tortura, estão ainda presentes em seus subconscientes. Para cada um deles, o tratamento com o objeto é diferente. Os objetos em Kantor ganham movimento, geralmente por intermédio dos atores ou por meio de movimentos mecânicos, enquanto em Duchamp suas obras, geralmente estáticas, ganham movimento quase que exclusivamente por meio do olhar do observador.

No espetáculo *La Poule d'Eau*, de Tadeusz Kantor, encontramos uma máquina de tortura. Segundo ele, as máquinas ajudam a eliminar o jogo psicológico dos atores em cena. Em seu espetáculo mais famoso, *La Classe Morte*, há em cena a máquina de ganhar bebê que faz conjunto com o berço mecânico embalando constantemente duas bolinhas, provocando um barulho infernal. É a roda de bicicleta tão famosa, obra de Duchamp, é encontrada também como um objeto corriqueiro nos espetáculos de Kantor. Em entrevista com Denis Bablet, quando perguntado sobre a roda, Kantor afirma que já a utilizava muito antes de saber da existência de Duchamp, mas afirma que Duchamp é, para ele, um dos maiores artistas do século.

O espetáculo *Máquina do amor e da morte* reativou o processo alquímico kantoriano, reunindo objetos alienados, manequins autômatos, personagens degradados para cumprir a tarefa de intermediários entre os mortos e os vivos. Tudo isso nos remete de imediato à obra de Duchamp *A noiva e seus celibatários*.

Há, tanto nas obras de Kantor como nas de Duchamp, um despertar do espectador como sujeito construtor de significados. O artista passa a ser o portador de significados ou situações significantes a serem lidas como arte. O ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior. Sob essa ótica, é interessante, pois, evidenciar que a criação dos *ready-mades*, ao recorrer a esse princípio, rompe definitivamente com a noção tradicional de valor artístico. O *ready-made*, cuja escolha não é ditada por qualquer tipo de prazer estético, e sim fundamentada numa relação de indiferença visual acompanhada por uma ausência total de bom ou mau gosto, seria uma forma de caracterizar essa nova postura. Duchamp nos conta como surgiu a palavra *ready-made* ligada à sua obra:

A palavra ready-made só apareceu em 1915, quando fui aos Estados Unidos. Ela me interessou como palavra, mas quando coloquei uma roda de bicicleta sobre um banco, o garfo invertido, não havia ainda qualquer idéia de ready-made ou coisa parecida, era apenas uma forma de distração. (Duchamp. In: Cabanne, 1987, p. 79).

O *ready-made* é uma apropriação do que já está feito, sendo a transposição dos objetos uma finalidade prática e não artística. O interesse que leva à escolha desse ou daquele objeto não é plástico, mas crítico ou filosófico. É no tratamento das várias significações da morte que se encontra o *ready-made* de Kantor, que trabalha com a noção da morte, mas não com o sentido fúnebre. O próprio autor explica:

“A morte é para mim um *ready-made*. É o inimaginável absoluto, experiência pela qual ninguém pode dizer que já passou. Eu não imito a morte, eu manipulo os seus signos”. (Kantor. In: Scarpetta, 1991, p. 89).

É, portanto, na manipulação desses signos que Kantor nos mostra a utilização dos *ready-mades*, assim como em seus espetáculos em que mistura objetos levados pelo acaso.

Os dois artistas nos mostram muito em comum: a utilização dos objetos, a utilização do acaso, o narcisismo, os *ready-mades*.

Entre tantas coincidências, existe mais uma que acho importante ressaltar, pois revela um pouco do interior de cada um, que é o fato de os dois tentarem ficar à margem da sociedade artística. Em entrevista com Pierre Cabanne, Marcel Duchamp diz que quase não vai aos museus e não se interessa em conhecer as obras de outros artistas. Ele se interessa pelo ser humano artista, mas não por sua obra. Em uma conferência com Zofia Kalinska⁴, em Curitiba, em 24 de março de 2001, ela declarou que Kantor não assistia a espetáculos, nem deixava que seus atores os

⁴ Zofia Kalinska – Atriz e diretora polonesa que conviveu com Kantor durante 20 anos, na Companhia Cricot 2 (fundada em 1955, em Cracóvia – Polónia).

assistissem. Ele não gostava que os seus atores tivessem interferências assistindo a espetáculos de outros diretores, fossem eles quais fossem.

Destacamos aqui dois grandes artistas que, acima de tudo, preocupavam-se com o ser humano, trabalhavam com o que há de mais simples e com o acaso, e faziam uso do objeto de uma maneira totalmente diferente para a época. Eles davam ao objeto um valor que não estava embutido nele mesmo. Era, então, a partir da escolha e da maneira de utilizar o objeto que eles o nutriam de qualidades.

Referências Bibliográficas

BABLET, Denis. "T. Kantor": *Les voies de la création théâtrale XI*. Paris: CNRS, 1983.

CABANNE, Pierre. *Marcel Duchamp: engenheiro do tempo perdido*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

KANTOR, Tadeusz. *Le Théâtre de la Mort*. Textos reunidos por Denis Bablet. Paris: L'age d'homme, 1977.

KANTOR, Tadeusz. *Leçons de Milan*. Paris: Actes Sud - Papiers, 1990.

PASKA, Roman. *Alternatives théâtrales*. Charleville-Mézières: Éditions Institut International de la Marionnette, 1999.

PAZ, Otavio. *Marcel Duchamp: castelo da pureza*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

SCARPETTA, Guy. Kantor del teatro a la pintura y a la inversa. In: *PUCK* n. 2 *Las Marionetas y Las Artes Plásticas*. Charleville-Mézières: Éditions Institut International de la Marionnette/Centro de Documentación de Títeres de Bilbao, 1991.

SCARPETTA, Guy. *Kantor au présent*. Paris: Actes Sud, 2000.

MEYERHOLD NO BRASIL: TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS

Por Arlete Cavaliere
Universidade de São Paulo

Todos nós sabemos o quanto a teoria e a prática teatrais de Meyerhold têm despertado no Brasil, principalmente nos últimos anos, um interesse cada vez maior.

É claro que se pode dizer que tal interesse vem acompanhado das mais recentes investigações estéticas que têm permeado o movimento teatral brasileiro nas últimas décadas, tanto no plano da encenação e do espetáculo, quanto no plano da dramaturgia. Chegaram até nós, e produziram frutos nacionais, o teatro pobre e corporal de Grotowski, a antropologia teatral de Eugênio Barba, o teatro plástico-visual de Bob Wilson, para citar apenas os mais evidentes.

Sem dúvida, a busca de um teatro da convenção, um teatro da visualidade, onde os signos se cruzam e transformam a palavra em corporalidade cênica, associando as diversas linguagens e as diferentes artes para se chegar à criação de um teatro poético, de um teatro "físico", não psicológico e que é o que caracteriza, em última análise, as manifestações mais inovadoras da cena contemporânea, encontra certamente no Brasil representantes importantes (encenadores, atores, cenógrafos, etc) que dialogam, por assim dizer, mesmo que subliminarmente com as propostas meyerholdianas.

A reflexão que proponho aqui sobre a presença de Meyerhold no Brasil tem como objetivo primeiro nos levar a perceber que talvez existam conexões muito mais profundas dessa estética com um modo específico da expressão artística e cultural brasileiras.

Num primeiro olhar pode parecer difícil uma aproximação, mesmo que no âmbito da especulação teórica, de dois mundos e de duas culturas aparentemente tão distantes e com especificidades tão marcantes como as da Rússia e do Brasil.

É preciso lembrar ainda que, com relação à divulgação dos textos de Meyerhold no Brasil, podemos falar, se levarmos em conta principalmente as décadas de 50, 60 e 70, de um absoluto desconhecimento que se dá, em grande parte, devido à vigência imperativa de uma estética stanislavskiana, aliás, operante não só na Rússia nessas décadas, mas, de maneira geral, no mundo inteiro.

É claro que isso se deve, como sabemos, a certas contingências histórico-político-culturais que determinaram por muitos anos o afastamento de Meyerhold na União Soviética, não só no plano estético e artístico, mas até mesmo físico, pois, como se sabe, o diretor russo foi assassinado pelo stalinismo em 1940.

Essa situação tende a se modificar a partir da década de 80, resultado das profundas modificações ocorridas na ex-União Soviética e da recente possibilidade de acesso aos arquivos soviéticos e da divulgação de novos materiais e documentos,

o que gerou e vem gerando, também no Brasil, um crescente interesse por parte de encenadores, atores e estudiosos do teatro, pela vida, obra e teoria teatral de Meyerhold.

O que nos interessa, no entanto, é detectar por onde se opera, então, de modo mais orgânico e profundo a presença das propostas meyerholdianas na forma de expressão artística brasileira.

Valeria a pena então nos determos em três elementos essenciais que se articulam e conformam a estética e a poética meyerholdianas: 1. o grotesco, 2. a corporalidade enquanto signo expressivo e 3. o ritmo musical e plástico que preside o movimento cênico.

Se há alguma estética teatral que possa englobar de forma geral a produção artística de Meyerhold que deu continuidade e consistência conceituais a quase todos os seus trabalhos pré e pós-revolucionários e que, de certa forma, serviu de ligação entre o estudo da *commedia dell'arte*, do teatro de feira, da arte popular russa e os desafios da cena contemporânea (inclusive sua técnica da biomecânica), essa estética prende-se à idéia meyerholdiana do grotesco.

Ora, quando pensamos nas raízes da cultura brasileira e no amálgama das culturas indígenas, africanas e européias que constitui afinal o substrato de um modo de ser, pensar e se expressar, não será difícil perceber a predominância excepcional que há no modo artístico brasileiro do princípio da vida material e corporal e do caráter dionisíaco que rege um imaginário povoado de imagens hiperbólicas e hipertrofiadas que nos remetem freqüentemente ao domínio do maravilhoso. A essa espécie de "biologismo ritualístico" corresponde talvez uma vigorosa exposição da corporalidade enquanto signo expressivo.

Nesse sentido, essa, pode-se dizer, fisicalidade inerente à cultura brasileira e que foi posta em valor de modo consciente já pelos nossos artistas modernistas nos inícios do século XX, especialmente na pintura e na literatura, se propaga hoje de forma espantosa em diferentes meios de expressão artística.¹

Em outras palavras, poderíamos dizer que essa "carnavalização" irreverente que engendra todo um *modus* cultural particular se refrata hoje, mais do que nunca, em várias modalidades artísticas: na dança, na música popular, no teatro, no cinema, nas artes plásticas e, num certo sentido, até na televisão. Fazendo uso de uma estética anti-realista, antimimética, não psicológica e não-aristotélica, várias manifestações artísticas atuais buscam recuperar e aprofundar as raízes populares brasileiras, muito presentes ainda hoje nas festas do folclore, nas brincadeiras das feiras na praça pública, sem contar o vigor duradouro dos ritos carnavalescos no Brasil.

¹Nomes importantes do movimento modernista brasileiro da década de 10 e 20 deste século, cuja inovação estética e artística dialogava com as vanguardas históricas européias, não deixavam de evidenciar a especificidade e os traços culturais de uma brasilidade redescoberta, livre das amarras lusitanas, pondo em foco a formação de uma nova identidade. como aparece, por exemplo, na prosa de Mário de Andrade, na dramaturgia de Oswald de Andrade e na pintura de Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti e Portinari, para citar apenas alguns dos nomes mais importantes do movimento de vanguarda brasileiro. Surge aí representado artisticamente um novo "corpus" brasileiro, signo da revolução estética e cultural que se estende, sob certo sentido, por todo o século XX.

Tudo isso se vincula diretamente às propostas meyerholdianas de um teatro e de uma estética do grotesco:

“O grotesco é uma exageração deliberada, uma reconstrução (desfiguração) da natureza, uma união de objetos considerada impossível tanto no interior da natureza, quanto em nossa experiência cotidiana, com grande insistência no aspecto sensível, material da forma assim criada (...)”.

O teatro enquanto combinação extramaterial de fenômenos naturais, temporais, espaciais e numéricos que, de modo constante, contradizem o cotidiano de nossa experiência, é, em sua própria essência, um exemplo de grotesco. Nascido do grotesco da mascarada ritual, o teatro será inevitavelmente destruído à menor tentativa de suprimir-lhe o grotesco, pois esse é o princípio de sua existência. (Emploi aktiora-1922).

Há, sem dúvida, em recentes experiências teatrais brasileiras a revalorização das formas do teatro e da cultura popular e um novo tratamento dos expedientes do circo e do cômico burlesco. Mas, ao mesmo tempo, observa-se um redimensionamento da própria função da comédia, desde sempre considerada pela tradição teatral como forma “inferior”, baixa e grosseira de humor.

E, nesse sentido, o teatro brasileiro contemporâneo, matizado pelo grotesco e revitalizado pelas próprias raízes da cultura popular, apoiando-se, antes de tudo, na idéia de que a arte do ator deve estar fundada naquele mesmo jogo de máscaras, de gestos e de movimentos que sempre encantaram o público nas festas das praças públicas, revela também, como preconizou Meyerhold a propósito de sua teoria do grotesco, a sua contrafação trágica, a outra face do riso, isto é, o silêncio e as lágrimas tristes e invisíveis, expressão de um tempo de crise e de derrisão, e da decadência trágica dos nossos tempos.

Não resta dúvida que o tema da festa popular, da atmosfera carnalizada, do riso regenerador, do corpo revolucionário oferece no âmbito da cultura e do teatro brasileiros inúmeras possibilidades para uma plasmação artística segundo os princípios da estética do grotesco de Meyerhold.

Mas é preciso perceber também, como, aliás, pretende o próprio encenador russo, que, subjacente a esta estética teatral, à essa densa polifonia informativa plástico-visual, matizada de contrastes inesperados e desconcertantes, constituída por diversos e variados signos cênicos que conformam muitos dos espetáculos atuais, vêm impressos também o ridículo e o sinistro de uma realidade e de um universo tragicômicos que se tornaram alheados e que é a marca o nosso tempo: farsa e tragédia se misturam e o componente grotesco e “estranhante” da cena faz nascer a perplexidade do espectador diante dessa arbitrariedade que o discurso cênico provoca.

Ora, sintetizar, estilizar, transformar em símbolos serão os procedimentos-chave dessa poética teatral. Para isso, é necessário recorrer mais ao movimento plástico do corpo do ator do que, por exemplo, à perfeita caracterização naturalista.

E aqui, as lições de Meyerhold com relação à função e ao trabalho de interpretação do ator enquanto expressão artística que dá sustentação a todo o fenômeno teatral tem dimensões cujas decorrências permanecem ainda, em larga

medida, insuspeitadas e encontram na cena brasileira terreno fértil e propício, principalmente no que se refere ao rompimento absoluto com o naturalismo cênico propugnado pelo encenador russo.

Se pensarmos mais uma vez naquela corporalidade intrínseca às raízes indígenas e africanas que conformam a cultura brasileira, não será difícil perceber que o estudo por Meyerhold da técnica dos movimentos do corpo do ator, baseado essencialmente nos princípios básicos da *commedia dell'arte* italiana e nos teatros de feira russos, parecem encontrar na expressividade corporal brasileira seu elemento ideal.

Dessa forma, as idéias e a "práxis" teatral de Meyerhold apresentam, em nosso meio, virtualidades cujas conseqüências permanecem ainda imprevisíveis. A revalorização atual de certos aspectos esquecidos da tradição teatral e da origem do teatro, desde os gregos², dos autos medievais das feiras com seus saltimbancos populares³, até a *commedia dell'arte* e o teatro de títeres com suas trapalhadas rabelaisianas⁴ dá mostras das afinidades existentes na linguagem do teatro brasileiro com toda uma essência coletiva e cultural, impressa na tradição da dança, do rito, da mímica e da pantomima, distante, portanto, do naturalismo psicológico, importado e imposto, e que impede a liberação de todo um imaginário e de um histrionismo naturais e também culturais.

Não podemos esquecer também que o ator meyerholdiano deve possuir um sentido musical desenvolvido para transformar o seu corpo, sua fisicalidade, em linguagem artística fundamental da arte teatral. A transformação do ator, do homem sobre o palco, em objeto de arte significa fazer do corpo humano, a partir de sua leveza e mobilidade, o meio de expressão essencial da cena em orgânica co-harmonia com o ritmo musical e plástico do movimento cênico. Deve assim harmonizar seus movimentos com alegria pela sua elocução musical e pela leveza e plasticidade de seu corpo. Esses movimentos impõem a esse tipo de ator um virtuosismo do acrobata e do dançarino.

Vê-se, portanto, que no sistema meyerholdiano a palavra cênica obriga o ator a ser como um músico, pois o trabalho com as pausas leva-o a calcular o tempo, não só como músico, mas também como poeta. A música tem, como se sabe, papel fundamental no teatro de Meyerhold e comparece como uma corrente que acompanha as evoluções do ator no palco e seus instantes de pausa. De todo modo, a base sólida sobre a qual o ator apóia seu trabalho, e a partir da qual faz "nascer o

²Penso aqui novamente em José Celso Martínez Correia que encenou *As Bacantes* de Eurípedes sob uma coloração absolutamente tropical.

³A dramaturgia de Ariano Suassuna, em especial, a peça *O Auto da Compadecida*, transposta numa linguagem inovadora para o cinema muito recentemente, recupera não apenas o universo inocente e irreverente das festas folclóricas do nordeste brasileiro, mas faz alusão também às suas origens clássicas, aprofundando suas raízes nos autos de Gil Vicente, e Lope de Vega e nas sátiras de Cervantes.

⁴Há no nordeste do Brasil uma forte tradição na cultura popular de um teatro de bonecos, irreverente, corporal e carnavalesco, chamado teatro de mamulengos, cuja linguagem paródica e grotesca tem sido recuperada pelo trabalho de Antonio Nóbrega que, aliás, esteve presente no último festival de Avignon.

sentimento" é, sem dúvida alguma a própria corporalidade: sua proposta parte, fundamentalmente, de uma premissa física.⁵

O teatro grotesco de Meyerhold advém também dessa superposição de imagens e movimentos que tem no corpo a expressão máxima das relações inusitadas entre palavras e imagens, instalando a noção de algo inquietante e, por isso, tragicômico. A exploração dessas conjunções improváveis parece ser um dos traços fundamentais do teatro meyerholdiano que tende sempre para uma espécie de anarquia que brota do embaralhamento dos códigos teatrais e que desagrega a própria noção do real.

É nessa orientação que se projeta a ampla abertura do projeto estético de Meyerhold para a expressão artística de nosso alegre "triste trópico".

O elemento musical estruturante que significa para a economia do espetáculo meyerholdiano mais do que uma simples base de atmosfera para o desenvolvimento da ação dramática e *a função determinante do corpo* do ator enquanto instrumento fundamental na busca da significação mais profunda da própria teatralidade permitem uma renovada articulação do jogo teatral e propõem conexões profundas com a expressão artístico-cultural brasileira.

A proposta meyerholdiana autoriza, assim, uma audaciosa liberdade na exploração das potencialidades criativas e poéticas do teatro brasileiro e pode conciliar experimentalismo e arte popular, modernidade e tradição, conquistas formais e poder de comunicação, em última análise, pode re-atualizar o vínculo ritualístico entre palco e platéia.

Aqui se situa também a contemporaneidade do teatro de Meyerhold e de seus conceitos sobre a arte teatral. Nisto está, enfim, sua principal abrangência revolucionária.

⁵Não resta dúvida que esta estética teatral participa de toda uma orientação da cena moderna da década de 10 e 20, na qual se integram encenadores importantes, tais como Max Reinhardt, Gordon Craig, Georg Fuchs, Adolphe Appia e, sob certo sentido, B. Brecht, cujas propostas de novas alternativas para o teatro realista-naturalista passam, antes de mais nada, por uma estética teatral antiliterária ou, pelo menos, por uma práxis teatral, onde as palavras, isto é, o aspecto "literário" do drama, exercem uma função muito diferente se comparada com encenadores na tradição de um Stanislávski ou de um Nemiróvitch-Dântchenko.

EXPERIÊNCIA, EXPECTATIVAS E RECEPÇÃO TEATRAL

Por **Angela Materno**

Programa de Pós-Graduação em Teatro da UNIRIO
Universidade do Rio de Janeiro

1

A proposta deste texto é iniciar uma reflexão sobre alguns aspectos pertinentes à recepção de obras teatrais modernas e contemporâneas articulando os conceitos de *experiência* e de *horizonte de expectativa* tal como eles são formulados e desenvolvidos na produção crítica de determinados autores. Esses primeiros apontamentos, aqui apresentados, visam, sobretudo, ao estabelecimento de um campo de problematizações a partir do qual possam ser recolocadas algumas indagações a respeito dos modos e da dinâmica de interação entre o espectador e a cena no âmbito do teatro moderno e contemporâneo.

A noção de *experiência* será abordada a partir das perspectivas de Walter Benjamin e do crítico e filósofo italiano Giorgio Agamben, que é também o editor da obras completas de Benjamin na Itália. Já o conceito de *horizonte de expectativa* será focado tendo em vista a teoria da recepção de Hans Robert Jauss e a teoria do efeito estético de Wolfgang Iser, ambas voltadas, a princípio, especificamente para os estudos literários.

2

*Cada volta surda do mundo tem tais deserdados,
aos quais já nada mais pertence, nem o que virá...
Pois até o mais próximo, para o homem, é longínquo.*
Rainer Maria Rilke - *Sétima elegia (Elegias de Duíno)*

Walter Benjamin, num ensaio de 1933 intitulado *Experiência e pobreza* refere-se aos combatentes da Primeira Guerra Mundial observando que eles voltaram silenciosos dos campos de batalha e, ao contrário do que se poderia, talvez, imaginar, "mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos" (BENJAMIN:1987,115). Para uma geração que, como destaca Benjamin, ainda tinha ido à escola num bonde puxado por cavalos, a guerra de trincheiras, a inflação e a fome, em escalas catastróficas, teriam provocado uma tal descontinuidade em relação às experiências anteriores, inclusive as estratégicas e econômicas, que aquela geração viu-se arrancada de suas referências, desvinculada de seu patrimônio cultural, e incapaz de assimilar, traduzir e transmitir suas experiências.

A "pobreza de experiência" seria, portanto, na avaliação benjaminiana, uma das marcas da modernidade, e derivada, principalmente, das intensas situações de choque nas quais o homem foi lançado e obrigado a viver. Situações de choque que podem ter tanto a dimensão de uma catástrofe - como no caso da Primeira Guerra Mundial, e de outras -, quanto uma dimensão mais cotidiana, como, por exemplo, a do transeunte na multidão - esbarrando e escapando de desconhecidos -, a do operário diante da máquina - submetendo seu ritmo e seus gestos a ela -, ou a do homem bombardeado de diversas formas por informações múltiplas, velozes e rapidamente tornadas caducas. Na própria substituição da antiga forma narrativa (cuja fonte principal era a experiência que passava de pessoa para pessoa) pela informação estaria refletida, segundo Benjamin, a crescente atrofia da capacidade de assimilar e comunicar o vivido.

Desse modo, o homem moderno - caracterizado, então, como alguém espoliado de sua experiência - precisaria ativar muito mais a sua consciência, para proteger-se do excesso de estímulos que o atingem, do que a sua memória. É partindo de uma leitura própria da proposição freudiana segundo a qual "o consciente surge no lugar de uma impressão mnemônica" (BENJAMIN:1989,108) que Benjamin, no ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire*, estabelece uma diferenciação entre *experiência* e *vivência*. A primeira implica a integração dos acontecimentos à vida de cada indivíduo e a possibilidade de transmiti-los: implica, portanto, o próprio conceito de tradição, entendida por Benjamin como experiência comunicável. Já a *vivência*, típica da modernidade, estaria relacionada à maior ativação do sistema percepção/consciência, cuja função seria a de barrar ou minimizar os choques, isolar os acontecimentos e afastá-los da possibilidade de afetar a experiência dos indivíduos, protegendo-os, assim, da sobrecarga de estímulos e de excitações.

Quanto à radical ruptura provocada pela guerra na relação do homem com seu patrimônio cultural, e com a própria tradição humanista, pode-se acrescentar às observações de Benjamin sobre os efeitos da Primeira Guerra Mundial, a reflexão de George Steiner sobre a Segunda Guerra e sobre o que veio à tona com ela e a partir dela: "Seu negrume [...] originou-se no interior e no cerne da civilização européia. Os gritos dos assassinados ecoaram a pouca distância das universidades; o sadismo aconteceu a uma quadra dos teatros e museus." (STEINER:1988,14-15).

Interrompida a continuidade entre o passado e o presente, desautorizada a tradição, o homem teria sido surpreendido no hiato entre o futuro e o passado - transformado agora em um gigantesco arquivo de dados incessantemente acumulados, mas destituído de sua transmissibilidade, ou seja, de uma viva e vital relação com o presente. Em *Experiência e pobreza*, Benjamin pergunta: "Pois qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?" (BENJAMIN:1987, 115).

Giorgio Agamben, em *Infância e história: um ensaio sobre a destruição da experiência* (1978), alude não aos soldados sobreviventes de uma guerra, mas à habitual preferência da maioria dos visitantes de museus ou de lugares turísticos por fotografar aquilo que é visto - obras ou paisagens - ao invés de experienciá-lo. Para Agamben, este hábito não significa que hoje em dia não haja mais experiências possíveis, mas indica que elas situam-se fora do indivíduo. Se Benjamin, em *Experiência e pobreza*, indaga ao leitor "Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno?", Agamben observa que os slogans, substitutos das antigas máximas, "são o provérbio de um tipo de homem para quem a experiência está perdida" (AGAMBEN:1993,14-15), ou seja, para quem o dia-a-dia não mais se traduz em experiência.

Para o crítico italiano, entretanto, este processo de expropriação da experiência já pode ser percebido, por exemplo, no próprio projeto de fundação da ciência moderna, quando a necessária comprovação científica por meio de números e instrumentos alocava a experiência fora do indivíduo. Prosseguindo e ampliando as reflexões benjaminianas, Agamben analisa a noção de experiência em diversos momentos históricos e a partir de diferentes pensadores, tais como Kant, Hegel, Husserl e Benveniste.

Agamben observa ainda que a experiência é incompatível com a certeza e quando se torna mensurável perde sua autoridade (autoridade que havia, por exemplo, nas palavras, nos provérbios e nas narrações). Em seu ensaio, ele também destaca que antes da modernidade *experiência* e *ciência*, ou ainda, *experiência* e *conhecimento* constituíam âmbitos diferentes e estavam relacionados a sujeitos distintos. Na concepção aristotélica, por exemplo, havia uma nítida distinção entre conhecimento e experiência, entre pura inteligência e experiências individuais, entre o céu - com suas esferas fixas e incorruptíveis - e a terra, lugar do perecível e do mutável. Platão distinguia o plano das idéias do mundo sensível.

A partir, entretanto, do surgimento da ciência moderna, e de sua obsessão por certezas, a experiência transformou-se em método para conhecer, ou seja, tornou-se o lugar mesmo do conhecimento. O experimento, na ciência, passou a ser considerado peça fundamental para a construção de uma "estrada segura" para o conhecimento (AGAMBEN:1993,29): a experiência tornou-se, então, *caminho para*, método. Desta forma, o sujeito da experiência e o sujeito do conhecimento, antes separados, tornaram-se um só. E seu ponto de convergência, ou de união, foi, segundo Agamben, o cogito cartesiano - penso logo existo.

Este conceito de experiência fundado no sujeito cartesiano entrará em crise, entretanto, a partir da noção de inconsciente, pois este se constitui como *Outro* e não como *Eu*. Pode-se dizer, portanto, que o inconsciente está para além da *experiência subjetiva*, tal como era então entendida.

Contudo, a obra literária pode também [...] inverter a relação entre pergunta e resposta e, através da arte, confrontar o leitor com uma realidade nova, "opaca", a qual não mais se deixa compreender a partir de um horizonte de expectativa predeterminado.

Hans Robert Jauss

As noções de experiência e de expectativa são centrais para os estudos da recepção desenvolvidos por Hans Robert Jauss. Em seu livro *A história da literatura como provocação à teoria literária*, Jauss desenvolve temas e conceitos em torno da perspectiva de construção de uma história da literatura que leve em consideração o leitor e aquilo que ele denomina de seu *horizonte de expectativa*. Esta proposta de escrita de uma história da literatura fundada no leitor articula conhecimento histórico e conhecimento estético a partir da dimensão da recepção e de seu efeito. Uma importante premissa de Jauss é considerar a literatura não como um fato dado, mas como *acontecimento*; acontecimento este que se cumpre "primordialmente no horizonte de expectativa de leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra" (JAUSS:1994, 26).

É também a partir da noção de *horizonte de expectativa* que Jauss discute a questão do valor artístico de uma obra:

A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético. A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência anterior e a "mudança de horizonte" exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária. (JAUSS:1994, 31)

Em sua conceituação, portanto, a frustração das expectativas do leitor - de seus hábitos literários e de seu saber prévio sobre formas e gêneros - é um dos fatores determinantes não só para a transformação de seu horizonte (artístico e mesmo vivencial), como também para a aquisição de uma nova experiência. Aqui, a idéia de que a obra literária produz *experiências* no leitor vai ao encontro das considerações de Wolfgang Iser em sua análise sobre o modo como o texto literário é processado no ato da leitura. Para Iser, "o efeito estético significa o que advém ao mundo por ele", e portanto "ele é o não-idêntico ao de antemão existente no mundo", não podendo, pois, ser explicado em termos estritamente referenciais (ISER:1996,53). Assim sendo, a significação deve ser entendida como produto de

efeitos experimentados, e não como uma idéia que antecede à obra e nela se manifesta (ISER:1996,54). A significação tem, portanto, a estrutura de um *evento*; deve ser encarada como *acontecimento*. É deste modo que a obra literária é sempre o lugar de uma experiência: onde e quando algo sucede ao leitor.

De acordo, então, com a teorização de Iser, pode-se dizer que o leitor é o sujeito de uma experiência produzida pelo efeito estético. Experiência esta que surge num campo de forças em que estão em jogo as experiências prévias do leitor - suas disposições, acionadas e atualizadas pelas estruturas do texto - e uma dinâmica de interação ou comunicação texto/leitor na qual a virtualidade da obra é concretizada no ato da leitura (da recepção). Deste modo, o texto literário precisa, para se processar, da experiência do leitor - seu saber prévio, seu estoque de expectativas -, mas ao mesmo tempo modifica esta experiência, pois o faz experimentar algo que não se identifica com o já existente.

4

A partir desses primeiros apontamentos sobre os conceitos de *experiência* e de *horizonte de expectativa*, e ressaltando-se as diferentes perspectivas teórico-críticas que configuram as noções de experiência aqui abordadas, é possível formular algumas indagações a respeito da recepção de obras teatrais modernas e contemporâneas articulando os conceitos apresentados e ampliando os temas discutidos para o âmbito do teatro e de sua relação com o espectador.

De que modo, por exemplo, podemos relacionar as reflexões de Benjamin sobre o esvaziamento da capacidade de assimilação e de transmissão de experiências e a ruptura, empreendida pelo teatro contemporâneo - e visível em várias de suas tendências e propostas -, com a idéia de que o palco é o lugar de representação e de transmissão de uma fábula, de uma narrativa unificada que expressa uma determinada visão de mundo? E que novas formas de recepção teatral esse esvaziamento e essa ruptura exigem e constituem ?

Como articular, tendo em vista o espectador de teatro, as concepções de Jauss e de Iser da obra artística como evento, como acontecimento, e portanto como lugar de uma experiência (para o receptor), com as reflexões de Agamben sobre a expropriação da experiência na modernidade e sobre o fato de que a partir dela a experiência passou a situar-se fora do indivíduo? Como relacionar o sujeito da experiência estética, tal como ele é conceituado por Iser, com o sujeito da experiência e o sujeito do conhecimento, tal como estes são apresentados e discutidos, em suas variantes históricas, no referido ensaio de Giorgio Agamben ?

Pode-se indagar também de que maneira a recorrência de certos procedimentos artísticos na cena moderna e contemporânea, tais como a progressiva desdramatização do drama - efetuada de modos diversos - , e a problematização da unidade de sentido da cena - por meio de recursos expressivos como a fragmentação, a repetição e a citação -, pode ser analisada a partir das conceituações de experiência e de horizonte de expectativa. Giorgio Agamben destaca, por exemplo, que o

estranhamento, como técnica artística, ao remover dos objetos mais habituais o poder de sua familiaridade nega a experiência neles sedimentada (AGAMBEN: 1993, 42).

Estas são apenas algumas questões iniciais que, originadas da leitura de ensaios e textos teóricos que não tratam especificamente de temas relacionados ao teatro, podem, entretanto, contribuir, com suas perspectivas críticas e conceituais, para o campo dos estudos da recepção teatral.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. "Infancy and history: an essay on the destruction of experience". In: *Infancy and history: essays on the destruction of experience*. Translated by Liz Heron. London-New York: Verso, 1993.

BENJAMIN, Walter. "Sobre alguns temas em Baudelaire". In: *Charles Baudelaire. Um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas*. vol 3. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

-----, "Experiência e pobreza". In: *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*. vol 1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ISER, Wolfgang. *Ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. vol 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Róbert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

STEINER, George. *Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra*. Tradução de Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GT TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS

RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADES

Coordenação:

Prof. Dr. Renato Cohen –USP/UNICAMP

Profª. Dra. Sílvia Fernandes - USP

Prof. Mestre José Da Costa - UNIRIO

Foram apresentadas dezenove comunicações por pesquisadores das seguintes instituições: UFBA, UNIRIO, USP, UFRGS, UPR, FAP, UNICAMP, UnB, PUC-RJ, PUC-SP, UDESC, UFMG, UFF, UFSC e UDESC. Para a facilitação da troca de informações, o GT propõe a criação de um *site* em que se possam apresentar trabalhos teóricos. Há uma avaliação unânime no grupo a propósito da importância de se dar continuidade e solidificar o trabalho do GT, que teve como coordenadores, para o II Congresso, os Professores Renato Cohen (PUC-SP/UNICAMP), Sílvia Fernandes (USP) e José Da Costa (UNIRIO). Registre-se que, por erro de revisão, o nome do Professor José Da Costa não foi publicado inicialmente no livro Memória ABRACE III como um dos coordenadores e não constou de novo no Livro de Resumos (Memória ABRACE IV), apesar de o Professor ter atuado intensamente como um dos coordenadores do GT. Espera-se, assim, que se retifique o erro e que o nome do Prof. José Da Costa conste, finalmente, nos Anais do II Congresso como coordenador ao lado dos Professores Sílvia Fernandes e Renato Cohen.

Foram eleitos os Professores Renato Cohen como coordenador e Fernando Pinheiro Villar (UnB) como vice-coordenador para o período que se inicia a partir da finalização do II Congresso. Quanto à ementa do GT, não houve qualquer alteração durante o evento de Salvador. Os debates do GT dentro do II Congresso se deram mais em torno de linhas gerais que foram apontadas por grupos de comunicações do que de discussões específicas a partir das comunicações individuais.

No mapeamento do contemporâneo, a fronteira é um dos pontos focais de operação, definida como uma linha de trabalho, um valor, um lugar, uma opção, um campo de ação ou até mesmo um estado de espírito. Em termos geopolíticos, a noção de fronteira se relaciona a front, a guerra, a conflito e a tensões diversas (lingüísticas, comportamentais etc). Da mesma forma que o conceito de fronteira, o movimento de travessias pode ser analisado de modo multifocal. De acordo com o ângulo pelo qual se inicie a passagem, ela pode se configurar como intercultural, interespacial, intertextual ou interdisciplinar. Como nos lembra Roland Barthes, a interdisciplinaridade não acontece na calma e segura troca entre disciplinas, mas sim no choque, que pode ser mesmo violento, entre ciências e artes unidas na busca de um outro objeto ou nova linguagem. Interdisciplinas poderiam ser antidisciplinas.

pós-disciplinas ou indisciplinas. Interdisciplinas artísticas seriam intermédias que transgridem fronteiras formais de campos de conhecimentos distintos, com seus diferentes conteúdos, métodos e procedimentos.

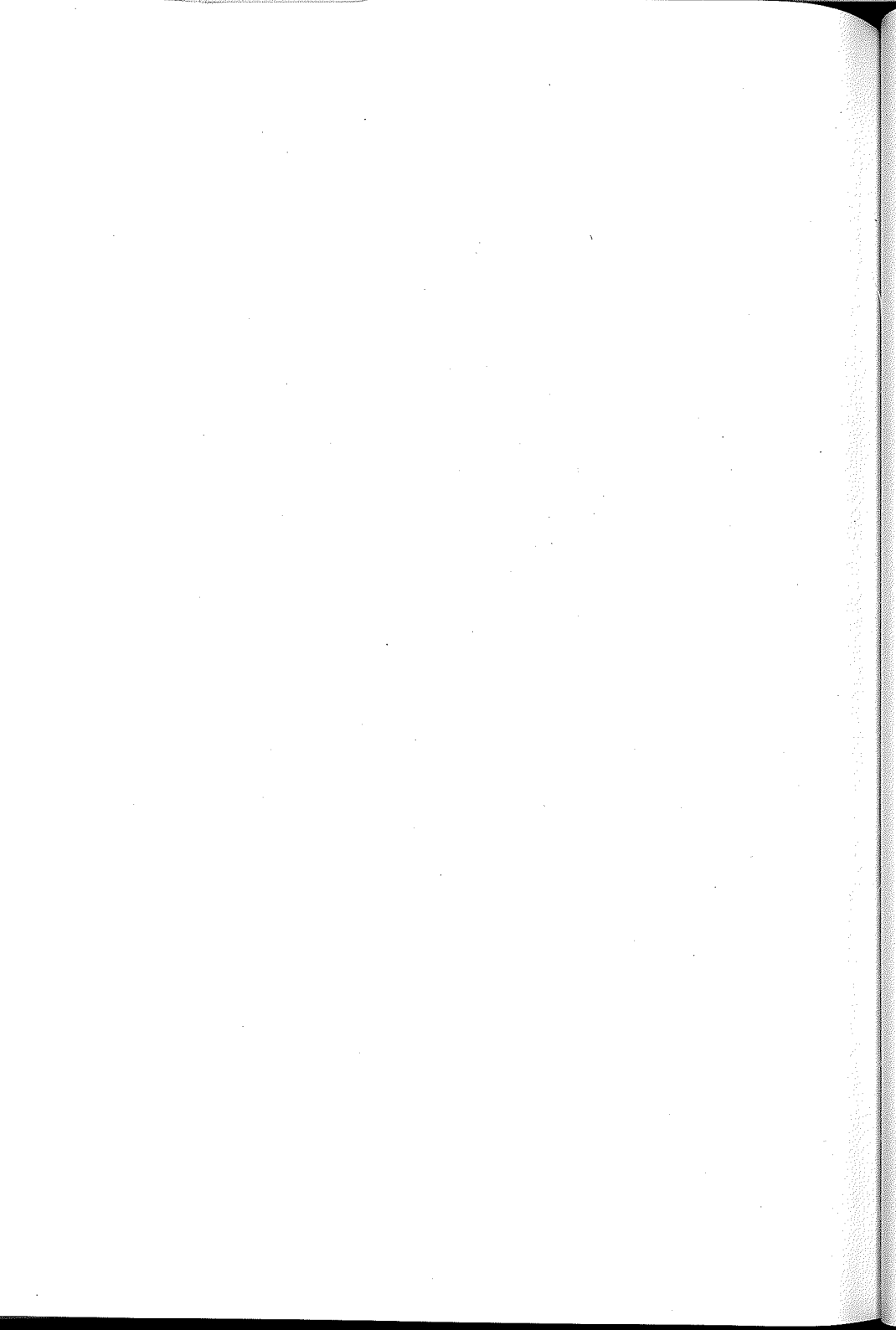
Ante a dificuldade de estabelecer uma especificação mais precisa, pode-se dizer, a partir mesmo do conjunto de comunicações apresentadas no Grupo de Trabalho, que o campo do fronteiroço nos estudos teatrais tem a ver, dentre outros aspectos, com um caráter teorizante que impregna em grande medida os trabalhos de certos pesquisadores. Assumir a dimensão teórica (ou atitude teorizante) como um dos possíveis critérios distintivos do fronteiroço (critério necessariamente móvel e provisório em suas bases) não implica em limitar o campo aos trabalhos escritos ou ensaísticos de reflexão, ou seja, não poderia dizer respeito apenas àquilo que, em um sentido estrito, chamamos habitualmente de *teoria do teatro*, para distinguir da prática ou da criação teatral propriamente ditas. A atitude teorizante, em um sentido mais amplo ou geral, seria toda aquela em que se agenciam possibilidades de quebra dos limites de campos ou da fixidez dos conceitos, tanto dentro dos estudos teatrais, quanto da experimentação cênica efetiva.

Nesse sentido, a organização das mesas no GT Territórios e Fronteiras dentro do II Congresso, tomando como focos os corpos, os espaços, os meios, as artes e as culturas, tentou dar conta exatamente do movimento de fertilização cruzada entre os diferentes enfoques. Em todos os casos, a noção de território é gerada no movimento de passagem e na legitimação de campos ainda não inteiramente consagrados nos estudos teatrais, como a loucura em cena, o uso das novas tecnologias, as intermédias e as interdisciplinaridades artísticas.

Nesse apontamento dos territórios, foram apresentados campos constelados, que incluem a estética teatral (Meyerhold e a biomecânica), a cena das mídias (Bill Viola, Peter Greenaway e Carmelo Bene), a interdisciplinaridade artística (Tadeusz Kantor e La Fura dels Baus), bem como o estudo da performance na narrativa oral e na música popular. A desconstrução de gêneros e modelos de identidade, assim como o figurino como elo de ligação entre linguagens distintas compõem ainda o quadro dos interesses de pesquisa no GT. São relevantes também a teoria da recepção (Iser e Jauss), os aportes da filosofia (Benjamin, Wittgenstein, Nietzsche, Deleuze e Derrida), o estudo do corpo como mídia primária, as mitologias, a semiótica da cultura e as modalidades mais recentemente definidas como o teatro físico.

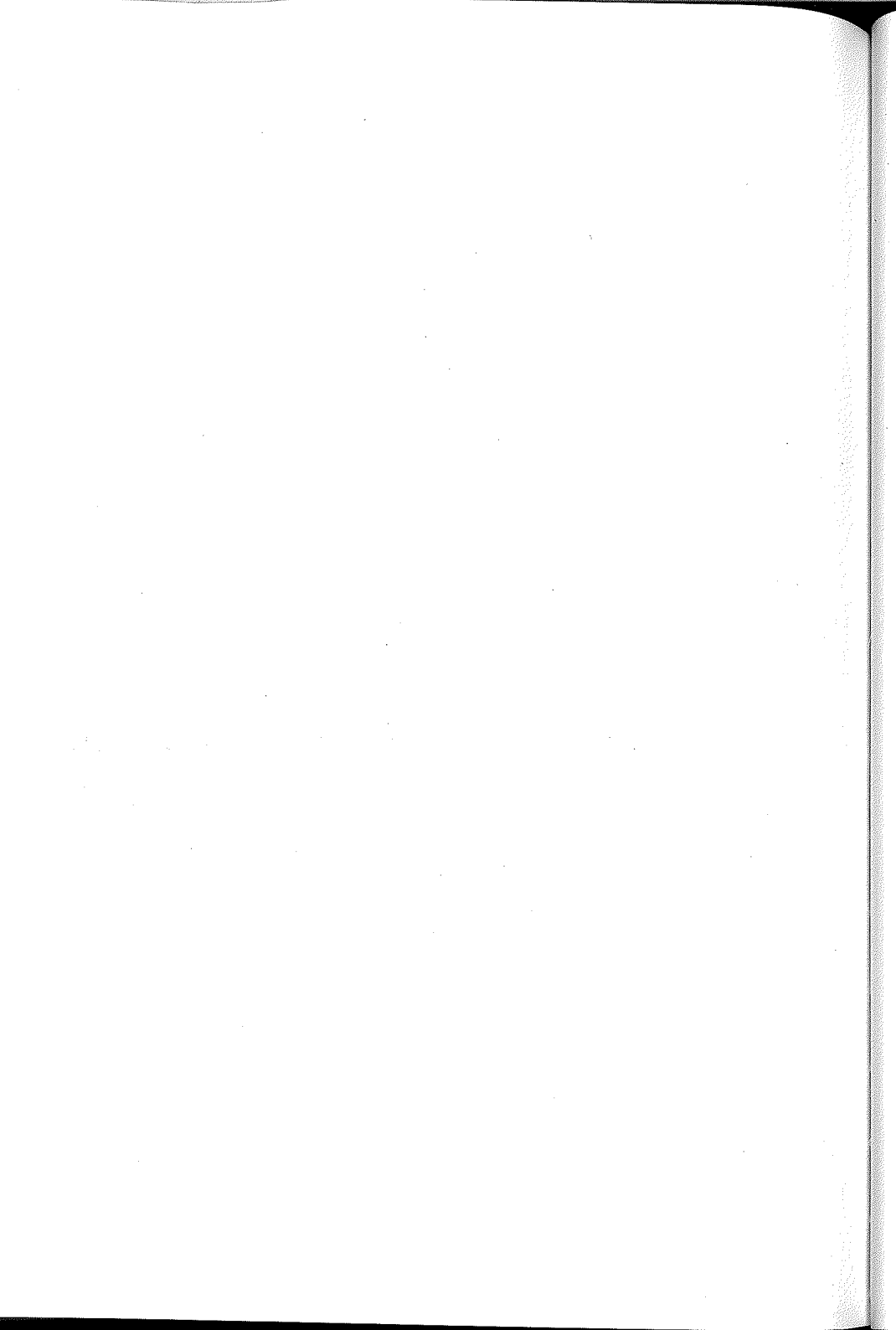
Esse mapeamento inclui modelos de identidade que procuram abrir espaço político a novos sujeitos, fazendo o apontamento dos corpos em crise, mutantes, em estado de desequilíbrio, andrógenos. Paralelamente, definiram-se espaços parateatrais vistos como lugares fronteiroços de manifestação da cena, descobertos nos salões de chá cariocas recuperados pela dramaturgia de João do Rio, nos estádios de Saravejo ou nas encruzilhadas de danação dos demônios da Bahia.

Enfim, conforme o que se viu nas comunicações apresentadas, o caminho fronteiroço, nos estudos e na criação teatral, parece operar, de modo geral, com a transversalidade teórica, com o estudo de sintaxes e estruturas, com a produção de sentido e com o olhar legitimador de novas expressões e conceitos.



**GT VI- PESQUISA DE
DANÇA NO BRASIL:**

COMUNICAÇÕES



“CONTATO CIA DE DANÇA” E “TERRITÓRIO DA DANÇA”: PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA EM DANÇA-EDUCAÇÃO

Por Marina Gonçalves Barbieri Ferrari¹

Faculdade de Educação Física
Universidade Federal de Goiás

Introdução

O ser humano dança por uma necessidade interior, muito mais próxima do campo espiritual do que do físico; seus movimentos constituem, em definitivo, formas de expressar os sentimentos: desejos, alegrias, pesares, gratidões, respeito, temor, poder.

Em nossa proposta de pesquisa prevemos, como parte dos processos de composição coreográfica, um ensino de dança onde o professor torne-se não opositor de técnicas e conceitos, mas o fomentador das experiências, o guia que orienta seus alunos para uma descoberta pessoal de suas faculdades.

Acreditamos que a Dança-Educação hoje defende um ensino mais criativo dos conteúdos técnicos de dança, incentivando a comunicação não-verbal pela exploração da carga expressiva e espontânea de cada movimento, vindo a permitir uma identificação de seu conteúdo artístico que proporcione um contato mais efetivo e intimista com a arte de dançar, de se expressar criativamente pelo movimento.

Compartilhamos aqui duas experiências distintas de processos de composição coreográfica em Dança-Educação: a “Contato Cia de Dança”,² e o “Território da Dança”,³ dois Núcleos de Pesquisa e Criação em Dança que privilegiam a linguagem da Dança Contemporânea, baseada em fundamentos técnicos da Dança Criativa, da Dança Educativa Moderna e da Coreologia.

¹ Marina Gonçalves Barbieri Ferrari é Bacharel em Dança e Mestre em Artes pela UNICAMP. É Professora Substituta na área de Dança da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás e Analista em Cultura/Professora de Dança do Centro Livre de Artes/Secretaria Municipal de Cultura de Goiânia-GO. (mailto: maebf@uof.com.br).

² Originária de um Núcleo de Pesquisa e Criação em Dança formado por alunos do Ensino Médio e Superior do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO) no ano de 2000, atualmente a Contato Cia de Dança não se vincula a nenhuma instituição de ensino (é independente).

³ Núcleo de Pesquisa e Criação em Dança da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF/UFG), o Território da Dança é registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás (PRPPG/UFG) desde 1997 sob Criação/Direção da Profa. Ms. Valéria Figueiredo; a Coordenação dos trabalhos do ano de 2001 ficou a cargo da Profa. Ms. Marina G B Ferrari.

Justificativas

A Dança na escola contempla uma nova proposta de ensino que abrange fundamentos da Dança-Educação e da Dança Educativa Moderna. Diferentemente das tradicionais e já conhecidas técnicas, a Dança aplicada ao conteúdo escolar não pretende formar bailarinos; antes disso, consiste em proporcionar ao aluno um contato mais efetivo e intimista com a possibilidade de se expressar criativamente através do movimento.

Essa proposta se resume na busca de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade escolar, onde a Dança preparará o corpo dos alunos a fim de que se exercitem de acordo com suas necessidades, desenvolvendo a destreza, a agilidade e a autonomia, estimulando os movimentos espontâneos e a precisão do gesto, sendo indispensável para isso agir para que os alunos compreendam o que fazem e por que o fazem, pois o movimento expressivo é, antes de tudo, um movimento consciente.

Nesse sentido, a Dança se liberta de um academicismo que a torna inacessível à maioria das pessoas, mostrando que não se resume apenas ao aprendizado de técnicas e estilos (tais como ballet, jazz, etc.), pois que abrange um contexto mais elevado do que simples classificações como estas.

A Dança na escola não é a arte do espetáculo, é educação através da arte; por isso mesmo se traduz em alguns preceitos que seguramente são essenciais para o seu desenvolvimento:

- a (re)descoberta do movimento como expressão criativa e participativa nos importantes momentos da vida (construção da auto-estima, da consciência e harmonia corporais), vivendo o corpo de uma maneira mais satisfatória e gostando de se expressar através dele;

- a defesa em favor da Dança - e da Arte -, já a partir da infância, como um despertar para a responsabilidade dos seres em relação ao próprio corpo, à procura de um melhor modo de viver;

- a capacitação técnica do amador de dança, sabendo diferenciar sua intenção de amador e não de profissional;

- o dançar brincando, com liberdade e prazer, sem o aprisionamento em códigos formais, mas através da prática de um ensino diferenciado: um aprendizado com fundamentação técnica mais criativa dos conteúdos de uma aula de dança.

É fundamental que a Dança na escola se realize através de um professor que não seja o impositor de técnicas e conceitos, mas o fomentador das experiências, o guia que orienta os alunos para uma descoberta pessoal de suas habilidades.

Através da Dança, então, o aluno poderá recobrar a confiança no ser humano que é; pleno e capaz, devolver-se-lhe-á a capacidade de se movimentar criativamente, pois é a Dança uma das expressões que suscita o sentido de ser. Sentido de ser este que implica não só na compreensão psicológica da vivência corporal, mas também, numa experiência física que se torna ponto de referência para o qual se pode retornar espontaneamente, a qualquer momento que se deseje fazê-lo.

Isto permitirá que o aluno se torne mais receptivo às solicitações exteriores. Seja para acolhê-las ou para delas se defender, tanto melhor será sua resposta.

Nesse contexto, a Dança trata do resgate da própria personalidade, do contato com o lado mais humano através da expressão artística: o indivíduo se expressa e se torna capaz através da Arte que produz e que lhe devolve toda a sua potencialidade de viver e de se realizar plenamente. *"Uma nova concepção da educação do movimento deve passar primeiramente por estas exigências, porque é no decorrer da infância e da juventude que se formam hábitos decisivos para a vida.(...) A educação corporal não é tão importante quanto a da mente?" (...) "O cérebro se empanturra, enquanto o corpo permanece esfomeado. Quando o intelecto se torna o único ponto de referência e valorização, estabelece-se uma ruptura profunda(...), perde-se toda a capacidade de espontaneidade."*⁴

A educação básica necessariamente passa pela prática das Artes; especificamente a Dança busca proporcionar ao aluno o desenvolvimento de uma visão mais crítica do mundo, que não se resume apenas ao campo do intelecto; ao contrário, envolve o ser humano de uma maneira integralizada, tal como foi concebido, contribuindo de maneira decisiva para a formação de cidadãos mais críticos e participativos da sociedade em que vivem. E nisso se resume a busca de todos nós: o bem-viver.

Apresentação Das Matrizes Teóricas

Em ambos os Núcleos de Pesquisa, trabalhamos com jovens de idades variando entre 17 e 23 anos, com ou sem experiência anterior em dança, fundamentando nossa prática a partir dos estudos sobre o movimento e seus aspectos coreológicos apresentados por Rudolf Laban⁵ e sua seguidora, Valerie Preston-Dunlop⁶.

Nossa matriz teórica encontra-se mais especificamente na Coreologia, que pensa a dança como o movimento e seus relacionamentos: com o dançarino, com o som, com o espaço onde ocorre. Os conteúdos específicos da dança fundamentados por Laban (peso, tempo, espaço, fluência), alinhados aos estudos coreológicos da dança, fornecem-nos a base técnica necessária para o desenvolvimento de nossa prática.

Metodologicamente, estes conteúdos são desenvolvidos através da Dança Criativa, proposta pelos estudos e pela prática de Mary Joyce e Anne Green Gilbert⁷. Uma das premissas da Dança Criativa é a combinação do domínio do movimento (pelo aprendizado dos conceitos da dança) e a arte da expressão (pelos exercícios de criação). Desta maneira a Dança Criativa acredita estar habilitando seu aluno a

⁴ BÉRGE, Yvonne. *Viver o seu corpo*. 1988. p. 31

⁵ Pesquisador e coreógrafo austro-húngaro (1879-1958) que desenvolveu um método de análise do movimento definindo os elementos essenciais que o compõem. Criador da notação em dança "Labanotation" e do sistema "effort-shape".

⁶ Pesquisadora que seguiu os estudos de Laban, aprofundando-se na Coreologia, o estudo do movimento, relacionado os elementos essenciais propostos por Laban com inter-relacionamentos (o cenário, o som, o espaço geral e o próprio dançarino).

⁷ Pesquisadoras de dança nos EUA, fundamentam sua prática e sua pesquisa através das abordagens propostas pela Creative Dance (Dança Criativa), muito difundida naquele país.

expressar-se criativamente pelo movimento que ele mesmo dança (cria) ou executa (copia).

Não nos cabe aqui e agora descrever longamente a trajetória destes pesquisadores e suas linhas de trabalho, principalmente porque vários outros autores já se incumbiram desta missão com bastante eloquência e eficiência. Aos leitores que necessitam de um maior aprofundamento, sugerimos as referências bibliográficas. Entretanto podemos, sim, situar os processos de criação embasados por estas matrizes teóricas, que é o que a seguir apresentamos.

Os Processos de Pesquisa/Criação

Os Núcleos de Pesquisa “Contato Cia de Dança” e “Território da Dança” nasceram em ambientes e épocas distintas, mas ambos com a mesma proposta: a de refletir sobre os novos rumos da dança e seus diversos ambientes, dando ênfase àquela praticada na escola. Neste sentido, como já esclarecemos, os pesquisadores-participantes⁸ foram oriundos de cursos do ensino médio e superior, com ou sem vivência anterior em dança, e dispostos a integrar experiências de uma proposta artístico-pedagógica diferenciada.

As aulas/sessões foram semanais, prevendo dois encontros regulares a cada semana. O total de participantes em cada Núcleo foi de quatorze jovens.

Inicialmente nossa prática se estabeleceu em aulas baseadas na técnica de Dança Criativa, onde a premissa metodológica é sempre o gestual individual de cada participante, ou seja, através de seu próprio vocabulário de movimentos – único, particular e individual – os objetivos de cada proposta são atingidos.

Na Dança Criativa há uma preocupação com a correta utilização dos elementos básicos na composição do método de ensino, ou seja, como os elementos da dança devem ser explorados dentro de uma estrutura clara, sempre com a proposta de ser alegre, envolvente e estimulante para o verdadeiro crescimento artístico e pessoal dos participantes. Para atingir esses objetivos, as aulas necessitam de um plano estruturado para cada sessão, constituído de três passos básicos: cada uma das aulas [(1) apresenta o elemento] a ser explorado, dá aos alunos [(2) a oportunidade de experimentá-lo] e [(3) solicita que eles o utilizem, inicialmente, da maneira mais simples].

Optamos por esta aplicação didático-metodológica da Dança Criativa apresentada por Mary Joyce em resposta a uma questão inicial que também norteia a nossa pesquisa: uma alternativa em aulas de dança, com a possibilidade de explorar conteúdos técnicos, teoricamente fundamentados, através de uma maneira criativa e lúdica, desvinculada dos tradicionalismos das técnicas formais

“In creative dance there is no ‘right’ or ‘wrong’. There are no routines to learn. What is important(...) is that the dancer draw on inner resources to make a direct

⁸ Os integrantes dos Núcleos apresentados serão definidos assim, e não como apenas como alunos, por serem realmente co-autores desta pesquisa.

and clear statement. An increase in skill increases ability to communicate, but in creative dance the statement comes before technique.”⁹

O que a Dança Criativa pretende mostrar é que, “based on the craft of self-expression”¹⁰, sua prática fornece os subsídios necessários para o desenvolvimento espontâneo e criativo da linguagem do movimento: “working with the craft opens the pathway for expression of the inner being.”¹¹ Ainda segundo a Dança Criativa, “for the professional dance performer, the road to dance begins with training of the instrument, the body. In creative dance, the road begins with exploration of the elements of the dance.”¹²

Assim sendo, os participantes-pesquisadores atingiram, a cada aula, a sedimentação prática dos conteúdos propostos pela Coreologia e desta maneira, aumentaram sensivelmente (quantitativa e qualitativamente) o seu repertório pessoal.

Um repertório pessoal que advém de muitos e significativos olhares sobre o mundo, pois muitos são os motivos que levam o ser humano a realizar/executar seus movimentos, sejam eles práticos, funcionais ou expressivos.

O que as teorias de Laban e da Dança Criativa nos mostram exatamente é o diferencial no movimento humano entre o *fazer* e o *dançar*: sempre se apresentam de forma única, posto que dançar, por não se tratar de um fazer necessário a sobrevivência humana (como os movimentos práticos e funcionais o são), acaba sempre por espelhar traços da personalidade e das vontades de *quem* o faz: é o seu *olhar sobre o mundo*.

Se dançamos pela necessidade/vontade única de uma expressão/comunicação pessoal/coletiva, mergulhamos em movimentos que nos podem trazer vivências únicas e significativas em nossa experiência de vida. Vários teóricos e bailarinos já declararam que a vivência corporal da dança permite ao seu praticante o reconhecimento de seu potencial físico-mental-espiritual, tornando-o mais sensível ao mundo que o envolve. Quanto melhor o seu conhecimento enquanto ser humano completo/integral, tanto melhor será sua resposta ao mundo em que se situa.

No entanto, o que vimos até hoje em grupos de dança amadores – e, porque não, também em profissionais – é a freqüente e forte presença de dançarinos executores de peças coreográficas, dançarinos estes que possuem discreta ou nenhuma participação nestas composições.

Ora, se é a dança fruto da criação corporal do ser humano, se é ela capaz de promover em quem a pratica o seu melhor desenvolvimento enquanto ser humano, seria realmente possível confirmar afirmações como estas através de praticantes de

⁹ “Na dança criativa não existe ‘certo’ ou ‘errado’. Não há rotinas para aprender. O que é importante(...) é que o dançarino busque recursos internos para fazer uma proposição clara e direta. Um aumento na habilidade aumenta a capacidade de se comunicar, mas na dança criativa a proposição vem antes da técnica.” (JOYCE, Mary. *First Steps in teaching creative dance to children*, p.1. 1994)

¹⁰ “Baseada na arte da auto-expressão”. (Idem, p.2)

¹¹ “Trabalhar com esta arte abre o caminho para a expressão do ser interior.” (Idem)

¹² “Para o artista de dança profissional o caminho da dança começa com o treino de seu instrumento, o corpo. Na dança criativa, o caminho começa pela exploração dos elementos da dança.” (Idem)

dança que são apenas repetidores de movimentos de outrem?! Não seria oportuno promover a participação destes "dançarinos-operários", oferecendo-os, finalmente, a oportunidade de co-agir a dança?¹³

Assim pensamos e acreditamos justificar nosso trabalho com os Núcleos de Pesquisa e Criação em Dança através de processos de composição coreográfica diferenciados: além de se sustentarem em matrizes teóricas reconhecidas, apresentam sua originalidade na marca constante da *criação coletiva*. Em nossa proposta coletiva de criação, o objeto coreográfico inicial foi proposto de maneira clara e objetiva: uma pequena seqüência determinada (fixa) de movimentos (com ou sem temática definida), onde cada pesquisador-participante iria explorá-lo primeiramente em caráter individual, depois em duplas e a seguir, coletivamente. Como numa Dança Coral¹⁴, essa exploração previu alguns passos a serem seguidos por cada um, onde se destacaram:

- a memorização da seqüência determinada (individual)
- a construção de sua própria seqüência (nova) a partir da primeira apresentada (individual)
- a exploração e memorização de sua própria seqüência
- a troca de seqüências com o companheiro (duplas)
- a memorização da seqüência do companheiro (duplas)
- a construção tripla das seqüências: a determinada, a sua própria, a do parceiro

Dando prosseguimento a este processo, no período de registros coreográficos, todas as seqüências foram registradas em vídeo, desde o seu primeiro momento individual, até as composições em duplas. Em seguida, o trabalho do professor/coordenador do grupo que, mediante extensa e exaustiva observação/análise dos registros, montou o esqueleto da peça coreográfica.

Através do esqueleto coreográfico chegamos enfim a uma estrutura da montagem em si, que foi então apresentado aos pesquisadores-participantes para apreciação, discussão, modificação e finalização.

Todo este processo de montagem foi realizado, com os dois grupos, em cerca de quatro meses de trabalho semanal, intensificando-se no seu período final, pois já era então chegada a hora dos ensaios para a apresentação deste produto artístico.

É importante destacar aqui que, em todos os momentos deste processo, os pesquisadores-participantes tiveram intensa participação em todas as fases, excetuando-se a prévia análise videográfica feita pelo professor/coordenador do grupo.

E no decorrer deste processo foram sendo também elaboradas questões como figurino, trilha sonora, maquiagem, adereços: os pesquisadores-participantes mostravam-se ávidos de idéias com ótimas finalizações para o término desta peça

¹³ Sabemos o quão complexa se apresenta esta questão, principalmente quando falamos em grupos profissionais, mas fica aqui apenas lançado este nosso questionamento, por não ser especificamente o foco direto de atenção desta pesquisa.

¹⁴ Proposta coreográfica apresentada por Laban onde os elementos coreográficos se somam uns aos outros, executados sempre com grande número de participantes.

coreográfica. A criação coletiva previu, inclusive, a definição do nome de um dos Núcleos (Contato Cia de Dança) e de seu produto artístico (a peça "Singular & Plural").

Enfim, a proposta de criação coletiva mostrou-se viável, mediante algumas condições que apresentamos, envolvendo matrizes teórico-metodológicas e o envolvimento/comprometimento pessoal dos participantes para com a proposta.

Considerações Finais

Sempre que publicamos trabalhos e pesquisas temos o comprometimento de verificar conseqüentemente seus resultados. Neste momento, pedimos licença ao leitor mais ortodoxo e à academia para apresentar aqui o que consideramos como o maior prazer na realização desta pesquisa: a transcrição do depoimento de um dos pesquisadores-participantes de um dos Núcleos de Pesquisa e Criação em Dança.

Acreditamos que estas singelas e honestas palavras possam assim estar corroborando de uma maneira simpática e não menos relevante as considerações que nos levam a prosseguir em nossa jornada dançante...

"Goiânia: 12 de março de 2001.

Minha história com a Dança

- Luciana de Sousa S. ou Saninha ☺

'Que seja perdido o único dia em que não se dançou'

Concordo plenamente e completamente com essa frase...

Se tivesse que dizer ao certo o dia em que me interessei pela dança, acho que eu não saberia dizer ao certo, pois creio que é desde sempre. Lembro que desde bem pequenina eu já adorava dançar, nas festas de família, com meu avô principalmente, não importava muito a música, o que me fascinava era poder estar solta no ar, ocupando cada canto do espaço e poder sentir a linda sensação de estar completa.

O tempo passou, e meu gosto pela dança foi permanecendo, só que houve uma época em que a música substituiu a importância da dança em minha vida, já não me importava tanto sentir aquela sensação de estar completa, preferia estar sentada só escutando as letras, minha cabeça pedia mais que meu corpo.

Nessa mesma época surgiram umas danças, as quais chamo de danças da imitação, em que não era necessário se identificar com a melodia, as letras, nem mesmo precisava ser criativo na hora de se expressar, bastava imitar e pronto. No começo até que era bem divertido, ver todo mundo dançando da mesma forma, mas depois de algum tempo, eu acabei perdendo interesse, achei meio bobo, uma dança meio vazia, sem personalidade, sem prazer.

A música mais uma vez se destacou em relação à dança, e foi ficando assim por muito tempo, até que eu aboli quase que por completo qualquer tipo de dança na minha vida, passei a satisfazer somente as necessidades de minha mente, lendo bons livros, escutando boas músicas, assistindo bons filmes e etc.

E assim fui seguindo, até que surgiu uma época difícil em minha vida, e me escondi do mundo, não havia nada nem ninguém que me tirasse de dentro dele, minha mente e eu já éramos o suficiente. No corre e corre da vida ninguém tem tempo para perceber quem vive e quem sobrevive, passei muito tempo só sobrevivendo, fazendo de conta que vivia, e foi então que tomei uma decisão, queria parar de faz de conta, queria recomeçar a vida, e então me veio a idéia de me procurar através da arte; isso foi na mesma época em que passei no vestibular para Turismo no Cefet.

Comecei pelo teatro, onde devagarzinho fui abrindo as portas do meu mundo, e também decidi me matricular nas aulas de Dança Contemporânea, com o simples objetivo de entrar em forma sem ter que passar horas na academia. Então durante um período das aulas de teatro, o professor teve que se ausentar, e uma professora de Dança iria substituí-lo. No começo essa idéia não me pareceu muito boa, não queria abrir mão das aulas de teatro, mas foi aí que tive uma das maiores e mais belas surpresas de toda a minha vida. Não se tratava de uma dança qualquer, se chamava dança criativa, me encantei logo de primeira, bem como me encantei pela doçura da professora Marina.

Demorei um pouquinho para uma turma dela ser formada, contava os segundos para isso acontecer e ter a chance de participar de mais aulas criativas. E esse dia chegou, muita gente foi chegando, chegando, uns saíram, outros ficaram, e uma turma não só de alunos, mas amigos, sonhadores e inovadores, se formou.

Não houve seleções, uma das características que mais admiro nesse estilo de dança é a ausência de testes, o que aconteceu foi uma espécie de seleção natural, que uniu em um só caminho todos aqueles que se afinizaram com a Dança Criativa.

E assim começamos, e a integração de todos nós foi se tornando maior, e essa integração foi nos fazendo crescer mais e mais a cada novo dia, em relação à dança, em relação à vida, em relação a nós mesmos. Você quer brincar dançando e dançar brincando? Esse foi o chamado de Marina, que através de brincadeiras, sorrisos, dedicação, músicas que transcendiam a alma, criatividade e doçura, nos passou técnicas e exercícios necessários para libertar o lado mais lúdico e livre que temos, mas que muitas vezes negligenciamos ou simplesmente esquecemos que temos.

Aprendemos a aprender com a dança de Marina, temos a total consciência dos nossos movimentos, entendemos o que e por quê estamos fazendo, isso enobrecer cada ato e cada gesto de cada um de nós, pois retrata exatamente o que levamos dentro ou que sentimos naquele momento único em que estamos criando. E assim, em poucos meses, uma grande cumplicidade entre todos fez nascer a Contato Cia de Dança Criativa, tendo como marco o espetáculo Singular e Plural, cujo resultado surpreendeu-me bastante, na verdade acho que a todos.

Uma definição para Dança Criativa... não sei se as palavras bastam, não essas que saem da boca, talvez aquelas que nem precisamos dizer, aquelas que estão no olhar, no ar, na beleza das coisas simples. Bem, se eu tentar achar lá no fundo de mim mesma, talvez eu encontre, não uma definição científica, mas uma de imenso valor para meu coração. Na verdade acho que a Dança Criativa vai além de um estilo, considero como um estilo de viver, de bem viver. É como se fosse um lugar.

um lugar onde não há restrições, todos podem entrar e ter os mesmos direitos; a alegria, os sorrisos, a espontaneidade e o carinho são constantes; há regras sim, mas todas criadas por todos e para todos; onde tudo isso não depende de uma pessoa ou duas talvez, mas da imprescindível e inigualável beleza de cada um, objetivando criar e manter o sonho comum e nesse lugar as pessoas são tão felizes, mas tão felizes que DANÇAM para extravasar tamanha alegria.

Pensei que me dedicar demais, poderia prejudicar meus estudos, mas percebo hoje, que minha visão se tornou mais ampla, melhorando até mesmo meu desempenho na Faculdade; sinceramente, hoje em dia me sinto uma melhor cidadã e um ser humano bem mais feliz. Conhecer esta dança através da Professora Marina foi um dos grandes presentes que a vida me ofereceu (...). Adoro as aulas (...) e sei que temos um grande caminho pela frente, espero realmente caminhar junto ao lindo grupo que somos por muitos e muitos anos. Bem, isso é um pouco de minha história, na qual tentei me procurar na arte e me encontrei na DANÇA.”

Referências Bibliográficas

- ARRUDA, Solange. *Arte do Movimento*. SP: Parma, 1988.
- BÈRGE, Yvonne. *Viver o seu corpo*. SP: Martins Fontes, 1988.
- DUNCAN, Isadora. *Minha Vida*. RJ: José Olympio, 1985.
- GILBERT, Anne Green. *Creative Dance for All Ages*. USA: NDA/AAHPERD, 1999.
- JOYCE, Mary. *First Steps in teaching creative dance to children*. London, UK: Mayfield Publ.Co., 1994.
- LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. SP: Ícone, 1990
- _____. *Domínio do Movimento*. SP: Summus, 1978
- MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. SP: Cortez, 1999
- _____. *Movimento de Reorientação Curricular. Educação Artística. Visão de Área: Dança*. SP: Prefeitura Municipal, 1982.
- OSSONA,Paulina. *A Educação pela Dança*. SP: Summus, 1988.
- PRESTON-DUNLOP, Valerie. *Dance is a Language, Isn't it?* London, UK: Laban Centre for Movement and Dance, 1981.

A DANÇA E SEU VALOR CULTURAL, CÊNICO E EDUCATIVO

Por Márcia Virgínia Bezerra¹

Universidade Federal Pernambuco

Introdução

Dança é algo físico, é algo simbólico, pode ser uma forma de arte cênica, é cultura e é educação, pode ter fins terapêuticos, religiosos, rituais e lazerísticos. A recente iniciativa de inclusão da Dança como linguagem artística nos Parâmetros Curriculares Nacionais tem despertado várias questões acerca do que é conhecimento na área de arte, o que é desenvolvimento estético na educação e quanto à existência de professores que tenham tanto experiência artística quanto preparo e reflexão pedagógica para ensinar dança, além da questão da escolha diante da enorme diversidade de danças existentes e das concepções de corpo que diferenciam cada uma delas.

Há um longo caminho a percorrer, no Brasil, para que se possa visualizar uma atuação consistente, especialmente na área da dança, sendo uma das últimas a entrar no currículo escolar. Embora apareça em alguns currículos de escolas brasileiras, especialmente em Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, sendo ministrada por professores graduados em Arte, Dança e Educação Física, a dança, no ensino fundamental e médio no Brasil, ainda é, predominantemente, uma atividade extra-curricular, a qual se estabelece de forma diversificada (centros de artes, centros culturais, projetos independentes e pessoais, grupos de dança), com maior incidência dos centros de arte para escolares da rede municipal e/ou estadual e dos grupos de dança com apoio estrutural e pedagógico.

A dança é ainda insipiente no currículo da disciplina Arte, embora esteja inserida como conteúdo de arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No entanto, existem muitas contribuições teóricas para essas questões que envolvem a dança, a arte e a educação, sobre as quais podemos fazer algumas considerações, especialmente no sentido de contribuir na reflexão acerca da formação e capacitação de professores, no caso, de arte, sem perder de vista a necessária regulamentação das atividades do profissional de dança em nosso país. Incentivar a inclusão da dança em programas educacionais significa perceber sua inserção na escola como área de conhecimento cultural, artístico/cênico e educacional, inclusive observando as inter-relações existentes nessa tríade, tendo em vista a necessidade de ampliação dos cursos de graduação em Dança, especialmente nas instituições públicas, a exemplo do que já ocorre em vários Estados brasileiros.

¹ Mestre em Antropologia pela UFPE/professora substituta do Departamento de Teoria da Arte da UFPE

A Dança e seu valor Cultural, Cênico e Educativo

O conteúdo de um programa de dança deveria contemplar 3 dimensões ou valores da dança: o educativo, o cênico e o cultural, dimensões que, embora possam ocorrer simultaneamente ou estarem muito imbricadas uma na outra, será necessário aqui refletir e conceituar cada termo separadamente. A princípio podemos dizer que existem pelo menos estes 3 princípios num processo de dança, e que há a predominância de uma outra dimensão de acordo com a finalidade a que se propõe cada grupo produtor de dança. Além disso, cada dimensão desta pode conter outros aspectos relevantes como: dança e multiculturalidade, dança e corpo, história da dança, dança, currículo e educação e ainda a atuação artístico-educacional do profissional de dança.

A dança como cultura ou o valor cultural da dança

Cultura tem relação com a nossa capacidade de simbolizar, é o mundo dos produtos humanos, dos mitos, das obras de arte, das teorias científicas, são hábitos adquiridos e compartilhados por pessoas que vivem em grupo, em sociedade/crenças, mitos e símbolos da vida coletiva e social. Alguns autores da área da Antropologia da Dança se referem à dança como um fenômeno universal, na medida em que modelos similares da dança são encontrados em áreas largamente separadas e sem relação. Ao mesmo tempo eles relativizam, compreendendo que cada cultura tem uma configuração única para modelos de movimento, estilos, dinâmicas, valores e razão de ser.

Cada povo, cada etnia, cria seus símbolos para expressar as possibilidades universais de movimento da espécie humana. Se pensarmos em termos de o que é particular e o que é universal, podemos compreender que o que é particular está contido no universal e vice-versa, daí ser tão comum encontrar as fusões culturais, especialmente na música e na dança. Para Kaepler (1978), “a dança é uma forma cultural que resulta de processos criativos que manipulam corpos humanos no tempo e espaço. A forma cultural produzida, embora transitória, tem conteúdo estruturado, é uma manifestação visual da relação social, e pode ser assunto para um sistema estético elaborado”.

O antropólogo Kealiinohomoku (1983) diz que toda forma de dança é étnica. Nesse sentido, uma coreografia pode ser considerada étnica, como também pode ser um encontro de várias formas étnicas. Isso pode gerar um movimento que vai do sentimento de identidade ao da identificação cultural. É o que observamos no reconhecimento de nossas Culturas brasileiras, na múltipla Etnicidade de nosso povo.

O valor cultural da dança – ou a dança como objeto cultural - tem sido estudado em várias disciplinas, entre elas: Antropologia da Dança, Etnologia da Dança, Etnocoreologia da Dança, (inclusive utilizando a Coreologia e o Labanotation) e Etnocenologia. A contribuição da dança numa perspectiva antropológica é o que a dança pode dizer para nós sobre a sociedade e comportamentos humanos que tenham generalidades em diversos sistemas culturais. É lugar comum separar dança, junto com a música, de outras formas do comportamento humano, e qualificá-los

como "arte". Esta visão etnocêntrica não leva em consideração a possibilidade da dança não ser "arte" (por mais que seja) para pessoas da cultura de interesse, ou que ali talvez até nem seja uma categoria cultural comparável ao que o ocidente chamou de "dança".

Kealiinohomoku tem falado sobre "não-arte" da dança. Hanna (in: Kaeppler) afirma "que a dança é ligada à vida de uma sociedade por padrões culturais, realização de objetivos, adaptação e integração". Royce (in: Kaeppler) investigou a dança como um indicador de classe social e identidade. Kaeppler examinou a dança como uma parte integral da estrutura social e como uma manifestação superficial da estrutura profunda. Outros tem reconhecido a importância da dança no ritual, e estudos recentes na etnografia da performance e sobre análise de eventos também revelam coisas surpreendentes sobre a diversidade cultural dançante da humanidade.

A dança como arte cênica ou o valor cênico da dança

Cênico é relativo à cena. Cena, por sua vez tem relação com o palco teatral ou ao espaço de uma representação. De acordo com a Etnocologia, "cênico" pode ter ou não relação com a Arte. A origem grega da palavra cena remete ao corpo do artista cênico e ao espaço no qual ele atua. A Etnocologia é uma disciplina que lida com 3 palavras: estética, performance e cotidiano. Estuda os comportamentos humanos espetaculares organizados: as artes do espetáculo, principalmente o teatro e a dança, além de outras práticas espetaculares não especificamente artísticas ou mesmo sequer extra-cotidianas, práticas que não são necessariamente artísticas, que não são evidentemente identificáveis como lúdicas, como ex., os rituais religiosos, as manifestações políticas, competições esportivas, etc.

Segundo Armindo Bião (1995), para quem a etnocologia está ligada à necessidade de performance do mundo contemporâneo, os rituais e espetáculos são formas extraordinárias de realização dessa competência humana reflexiva do cotidiano. Enfim, os estudos etnológicos revelam um paradigma científico baseado no conceito de alteridade e na afirmação do multiculturalismo. Em relação à criação estética, e em especial à uma arte cênica como a dança, podemos recorrer à etnocologia, e ver que a criação estética está ligada justamente à essa necessidade de identidade e também de identificação com o outro, e à compreensão da alteridade.

O estudo de Eugênio Barba (1995), na área de Antropologia Teatral, visa a aplicação dos paradigmas da antropologia cultural ao teatro e à dança, especialmente quanto ao uso extracotidiano do corpo, chamado também de técnica. Nele há uma compreensão do que as técnicas corporais da vida cotidiana diferem daquelas usadas numa apresentação cênica.

Parece que foi o Ocidente que separou a arte da vida, separou a arte da cultura. O conceito de arte vem da cultura grega. Sabemos que nas sociedades antigas ou nas sociedades contemporâneas não-ocidentais, ou ainda nas ditas "primitivas", a arte (como nós entendemos hoje, com uma visão etnocêntrica da arte) é integrada à vida diária, com valor de uso, com eficácia mágica, ritualística ou evocativa. A necessidade de justificar a existência da arte, diz Baccarelli (1995), deriva do

naturalismo grego que enfatizava a técnica e a função. Platão considerava arte e artista como imitadores da realidade, espelho da sociedade, não necessariamente bela. Na Idade Média, a arte estava a serviço da Igreja. O Renascimento revaloriza o artista, que recria a realidade em sua arte como reconhecimento do divino. O belo seria o que agrada, independente de um conceito. A apreciação passaria pelas emoções, pela intuição, pelo reconhecimento, por um grupo, da força interior da obra de arte. O senso comum na contemplação e compreensão da obra de arte levaria as pessoas à sociabilidade. No Romantismo, as emoções interiores do artista é que são importantes para reorganizar o cotidiano.

Até então as visões de arte são instrumentais, no sentido de transmitir a outros, os sentimentos experimentados pelo artista. Acredita-se que a obra de arte corre em paralelo à cultura, permitindo aos que fruem, ampliar sua experiência emocional. Duas das 3 teorias sobre a arte surgidas a partir de Kant têm essa visão: a da auto-expressão, e a da transmissão de emoção ao público, que se projeta naquilo. Uma terceira teoria traz uma tendência diferente sobre a relação arte e cultura: a da concretização emocional, baseada nas idéias de Cassirer. O artista concretiza na obra de arte a sua emoção e o apreciador concretiza as suas, independente da intenção do artista. Ele as interpreta ao sabor de suas emoções. Aí se dá o conhecimento emocional, através da simbologia da obra. Como qualquer conhecimento, o conhecimento da arte passa pelos sentidos/sentimento, depois pela cognição. E por ser arte, é incorporado mais facilmente, especialmente uma arte como a dança, que utiliza praticamente todos os sentidos ao mesmo tempo.

As modernas tendências artísticas retomam a intuição, o lúdico, o onírico o inconsciente e o fantástico. Cada obra de arte é vista agora como uma forma simbólica inteiramente nova e que expressa o seu significado a quem quiser compreendê-lo. As formas mais atuais de encarar a arte o fazem não por suas qualidades utilitárias, mas por aquilo que por si próprio representa, e assim reintegra-se mais facilmente à cultura ocidental. No Ocidente, a dança passa a ser considerada como arte apenas a partir do século XII, com o desenvolvimento do balé clássico, na Europa. As danças pré-clássicas, evoluíram para as danças românticas, depois para o balé clássico. A dança moderna, que revoluciona os artifícios do clássico, se desenvolve paralelamente na Europa e nos EUA, e dão origem, por sua vez, às mais recentes formas e estilos de dança contemporânea, disseminados por vários países, entre eles o Brasil.

Existe, portanto, uma história "oficial" ou acadêmica da arte dança, especialmente da dança ocidental, que não contempla a história "extra-oficial" da dança, aquela que inclui as danças predominantemente culturais, ou étnicas, muitas não-ocidentais, e que sempre existiram, seja em forma de ritual, mitologia ou lazer.

A partir de Rudolf Laban (1879-1958), que influenciou bailarinos, coreógrafos e professores, o movimento humano fundamentava a dança, e não apenas formas estéticas pré-estabelecidas de movimento. Dualidades passaram a pertencer ao mesmo universo e a dialogar, como: o movimento artístico ou cênico e o movimento cotidiano, ou seja, o abstrato com o funcional. Pina Baush questiona e desestrutura esse limite entre o simbólico e real/funcional, admitindo a coexistência das duas

vertentes do movimento humano no universo simbólico da Dança-teatro. Dá ênfase ao trabalho em equipe, e vai muito além da ilusão de corpos belos e inatingíveis. Inclui o mundo e a vida em suas obras.

Na chamada pós-modernidade, vários estilos e períodos ou movimentos artísticos na dança, aparecem de alguma maneira na dança cênica/artística. Daí a importância do professor de dança pesquisar esses movimentos, inclusive a relação entre o ocidente e o mundo não-ocidental na concepção dessas danças, sem esquecer a contribuição dos povos formadores da identidade cultural brasileira, responsáveis pelo rico referencial artístico da dança em cada região do país. A arte é um sistema cultural e como tal, é uma teia de significados que move as pessoas. A arte é a criação de novas realidades, de acordo com a necessidade de cada povo, com suas particulares leituras simbólicas do que pode ser universal (arquétipos). Arte é cultura por isso, porque se comunica através da particularidade do símbolo para transmitir um sentimento universal. O *Bumba-meu-boi*, tradicionalmente nordestino, é um exemplo de um fenômeno particular de leitura sobre a morte e ressurreição do boi, tema de caráter universal.

A dança como educação ou o valor educativo da dança

“Se os parâmetros irão ajudar a resolver a má qualidade da Educação no Brasil só a história nos dirá, mas uma coisa é evidente, a ênfase que dão à apreciação da Obra de Arte é uma abordagem contemporânea. Até a modernidade a ênfase do ensino de arte estava no fazer”. (Ana Mae Barbosa)

Educação é um processo de construção e produção de conhecimento, seja através de troca, transmissão, diálogo, apreciação, pesquisa, etc. A proposta trazida por Ana Mae Barbosa para o ensino de arte se baseia em história da arte - “acadêmica” ou multicultural. No fazer artístico e na leitura da obra de arte. Já a professora Isabel Marques, especialmente na área do ensino de dança nos PCN, propõe uma ampliação desta tríade, considerando a história da arte como dimensão que inclui também o contexto sócio-cultural dos alunos. Em relação à dança, Marques destaca os termos Texto, Sub-texto e Contexto, para designar respectivamente o Fazer, o Apreciar e a História, e a estes acrescenta o contexto dos alunos. O Texto/Fazer inclui todos os processos de dança, criação, releituras e produção com os alunos, o Sub-texto/Apreciar, inclui a análise ou leitura formal do movimento, no sentido de Rudolf Laban – análise de movimento e coreologia-, e o Contexto/História, inclui a história, a estética, a apreciação e a crítica, inclusive do mundo vivido dos alunos.

Quando se trata de dança, é fundamental que se perceba as diferenças regionais culturais de movimento humano e relacionar aos aspectos mundiais e universais. Laban, em seu trabalho de análise do movimento, relaciona aspectos universais do movimento humano e os aspectos culturais. Para ele, toda dança tem uma lógica interna, uma ordem não revelada de maneira óbvia que estrutura o sentido da própria dança: suas emoções, sentimentos, valores sociais e culturais.

De qualquer forma, falar no valor educativo da dança, seja no ensino formal ou informal, remete a uma reflexão sobre a dimensão estética da educação discutida por Duarte Jr (Por que Arte-educação?), onde o sentimento estético se relaciona aos sentidos, inclusive o da intuição, por isso se fala em sensibilizar através da arte. Dizem que a estética é a ética do futuro, pois o estético sempre integra o ético. Além disso, é cada dia mais urgente avançar nas ações e reflexões sobre a relação entre a arte e a educação. Como alcançar um convívio harmonioso, superar as desigualdades sociais sem uma educação que desenvolva a sensibilidade, a emoção e a capacidade de emocionar? Levada ao extremo esta sensibilização pela arte está ligada ao Paradigma estético de Michel Maffesoli (1986): A vida como uma forma de arte, paradigma observado em muitas Organizações Sociais brasileiras atuais, as quais têm visto a arte como via privilegiada para educar para a vida ou para o sistema produtivo.

O Corpo e os Contextos cênico/educativos

"A dança é uma autobiografia, a pessoa se move de acordo com o que é. Se o corpo muda, o espírito também vai mudar". (Renné Gumiel)

"Não é preciso ser dançarinos para dançar, mas conhecer o próprio corpo". (Pina Baush)

A coreógrafa Pina Baush diz não estar preocupada em como as pessoas se movem, mas sim com o que movem as pessoas, ou seja, seus processos internos e fatores culturais. De fato, sendo nosso corpo um fenômeno socialmente construído, ele expressa nosso gênero, nossa etnia, classe social, crenças e afetividades. A matéria-prima da dança é não apenas o corpo e o movimento, mas também as imagens que se formam em torno destes, numa espécie de jogo entre as leis imutáveis e a liberdade, entre a natureza e a cultura. Como todo ser humano, o artista, profissional ou amador da dança, carrega no seu corpo aspectos universais e pessoais. É nesse sentido que muitos professores, alunos, coreógrafos e dançarinos têm buscado conhecer um pouco da sua própria história, como também da história da dança, uma vez que nosso corpo é expressão daquilo que somos, que vivemos e que acreditamos, ele é, segundo o antropólogo Marcel Mauss (1974), que falava das técnicas corporais dos povos, social e culturalmente construído. Conhecer o corpo é o mesmo que respeitar a cultura.

Há semelhanças e diferenças entre a dança educativa e a dança cênica profissional, especialmente ligadas à finalidades sociais ou estéticas, cuja predominância de uma ou outra, leva a diferentes concepções de corpo. Na abordagem da dança artística profissional há uma predominância de uma construção corporal baseada nas técnicas mecanicistas, embora alguns profissionais sejam adeptos de práticas holísticas de preparação e terapia corporal, como um complemento de sua prática. Já uma abordagem educativa, tem considerado a diversidade de corpos existentes entre os alunos, de maneira que permitam a todos as mesmas oportunidades de acesso aos princípios de movimento relativos à arte da dança, inclusive numa perspectiva multicultural. A apreciação de uma dança pode

levar a uma contextualização- reconhecimento de que os dançarinos pertencem a um grupo social diferenciado, com, crenças, valores, mitos e ritos próprios. Nessa mesma direção, um fazer dança pode ser a construção de uma representação coletiva do grupo. Uma perspectiva multicultural da dança como processo educativo, também permite a expressão de um imaginário interno para dialogar com as imagens ou códigos culturais externos.

Na área de ensino de dança num contexto predominantemente educativo, o reconhecimento de que os corpos são socialmente construídos, têm levado os profissionais a elaborar propostas educacionais que considerem a expressão pessoal com os seus significados sócio-culturais, considerem o mundo vivido, percebido e imaginado dos alunos e os múltiplos corpos existentes nos processos criativos e interpretativos da dança. R. Laban contribuiu para a compreensão de todas estas dimensões da dança, inclusive a da pesquisa.

Apesar dos avanços nas reflexões e metodologias para o ensino de dança, podemos observar ainda o fato de que na escola, o trabalho com dança está diretamente ligado às datas comemorativas significativas da escola/comunidade. No caso de Pernambuco, na semana pré-carnavalesca se estuda o *frevo*, sua origem, seus "passos" e artistas ligados à esta dança. A atividade consiste em reproduzir a dança, ou seja, o repertório tradicionalmente estabelecido, quase sempre sem incentivo à criação ou à elaboração de um novo repertório de dança próprio de cada grupo.

Compreender a importância da dança na vida, considerando ainda o conhecimento da história da dança e seu significado em cada contexto cultural (a que está nos livros e fora deles), é o que vai permitir a dançarinos, professores e coreógrafos, construir coreografias e conhecimentos, tanto a partir de improvisações, quanto a partir de conhecidos modelos estéticos. É justamente a ênfase nos aspectos qualitativos ou valorativos da dança, em detrimento à ênfase na repetição mecânica de passos e exercícios, que permite chegar a uma obra de arte educacionalmente válida.

Bibliografia

- BACCARELLI, Milton. Arte e Cultura. In: *Vertentes do Imaginário* org.: Danielle Rocha Pitta. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995.
- BARBA E. & SAVARESE N. *A Arte Secreta do Ator- Dicionário de Antropologia Teatral*. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. *Apreciar e Interpretar*. Arquivo de Internet: Site do Sesc-SP.
- BIÃO, Armindo. Etnocenologia e as Artes Contemporâneas do Corpo na Bahia. *Revista de Antropologia*. Série "Imaginário", Vol I, Nº 1, UFPE, 1995.
- BIÃO, Armindo e Greiner, Cristiane (org.). *Emocenologia, textos selecionados*. São Paulo: Annablume, 1999.
- CAPÍTULO BRASILEIRO DA "dance and the Child international (daCi)- daCi Brasil.

- FERNANDES, Ciane. "Do Funcional ao Estético: O trabalho na Dança Teatro Contemporânea". *Cadernos do GIPE - CIT*. Salvador, n. 7, p. 15 -20, Novembro, 1999.
- KAEPPLER, Adrienne. *Dance in Anthropological Perspective*. Ann. Rev. Antropol., 1978, p- 31-49.
- KEALIINOHOMOKU, J. *An Anthropologist Looks at Ballet as a form of Ethnic Dance*. In: *What is dance? Readings in theory and criticism*. Roger Copeland & Marshall Cohen. Oxford University Press, 1983.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- _____. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone: 1990.
- MAFFESOLI, Michel. *O Paradigma Estético*. (A Sociologia como Arte). Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, N° 21/1986.
- MARQUES, Isabel. *Dança, Corpo e Educação Contemporânea*. Revista Pro - posições - Vol. 09 n° 2 (26) Junho de 1998.
- MARQUES, Isabel. *Dançando na Escola*. *Revista de Educação Física*. UNESP- Rio Claro. Vol. 03, n° 1, Junho de 1997.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. VOL II. São Paulo: EPU, 1974.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. ARTE.
- PRADIER, J-M. "Emocnologia: A carne do espírito". In: *Revista Repertório Teatro & Dança*. Ano 1, n° 1/ 1998.2.(9-21) Salvador, UFBA
- TAYLOR, S. B. (1996). "Dança em uma época de crise social: em direção a uma visão transformadora de dança-educação". *Revista Comunicações e Artes*, 17(28), 65-74.
- SMITH-AUTARD, Jacqueline. (1994). *The art of dance in education*. London: A & C Black.

A DANÇA NA CENA DO SHOW MUSICAL FEIJÃO COM ARROZ, DE DANIELA MERCURY: CONSIDERAÇÕES COREOGRÁFICAS ACERCA DE SUAS MATRIZES CRIATIVAS, ESTÉTICAS E CULTURAIS

Por Jussara Sobreira Setenta¹

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia

O palco está armado. Os sons dos instrumentos anunciam o início do show. O público presente começa a agitar-se. Soam os primeiros acordes e uma voz ecoa uma canção. Essa voz emana de um corpo que denuncia grande cumplicidade entre som e movimento – um corpo que se apresenta em canto e em dança. Assim, teve início o show Feijão com Arroz da cantora baiana contemporânea Daniela Mercury. Nessa comunicação apresentamos reflexões coreográficas baseadas numa observação videográfica do show (*in vitro*) que nos possibilita a indicação de características da dança apresentada na cena desta artista. Não é nosso objetivo analisar sua estética comparativamente. Pretendemos caracterizar e contextualizar a dança desse show que circula por diversos espaços e que leva consigo uma estética afro-baiana e um discurso corporal pautado em conteúdos de origem acadêmica e popular.

Neste show, música e dança comungam o mesmo verbo: comunicar. Nessa forma de comunicação, as linguagens artísticas da música e da dança dividem a atenção e a percepção do público. O som ecoa! O corpo também ecoa! Ritmos e movimentos reverberam nos corpos receptores que, contaminados pelo som, movimentam-se em resposta imediata e espontânea. Semelhante à imagem refletida num espelho, as duas linguagens se alternam num jogo de dentro e de fora, pelo avesso e pelo direito, numa corporeidade que traduz e integra qualidades artísticas de duas formas estéticas, historicamente consonantes. Ambas estão susceptíveis à condição de conter e de estarem contidas, de protagonizarem o mesmo enredo e de juntas definirem um gênero artístico de comunicar cenicamente.

Certamente a união entre música e dança não é um fenômeno contemporâneo. Historicamente é possível vislumbrar vários escritos que registram a mescla destas duas artes num único contexto. Os povos tribais movimenta(ra)m-se para se comunicar e, da mesma forma, emitem sons com o mesmo propósito. A humanidade dançou e cantou suas derrotas e vitórias – nas guerras, no nascimento, no casamento,

¹ Jussara Sobreira Setenta é docente da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e mestranda do PPGAC – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/UFBA. Trabalhou junto a cantora Daniela Mercury como produtora, coreógrafa, assistente de coreografia, consultora e *backing vocal* e dançarina nos cinco shows iniciais da carreira de Daniela (por um período de cinco anos).

na morte, na colheita etc. Dança e música ocupando espaço e tempo únicos têm demonstrado uma força atrativa e harmônica que desencadeia estímulos sensitivos de percepção e de emoção. É nesta seara de fronteiras permeáveis que se inscreve o show Feijão com Arroz de Daniela Mercury. Apesar de divulgado como show do gênero musical, observamos claramente um tratamento estético-cênico que transforma este musical em show/ espetáculo, onde música e dança se reúnem para criar uma cena artística forte e singular.

No que se refere às matrizes estéticas e culturais do show sob análise, observa-se uma predominante presença de duas de nossas matrizes fundadoras: a européia e a africana. Esta última, particularmente neste show, se destaca no som fortemente percussivo das canções, no figurino dos músicos e nas tranças dos cabelos das dançarinas e *backing vocals* numa expressão da estética africana. Soma-se a essas características o trabalho coreográfico, pautado por um estilo afro-baiano que reúne princípios e movimentos da dança afrobaiana mesclados com os da dança moderna, assim como das danças de orixás encontradas nos terreiros de candomblé. Com isso vislumbram-se formas diferenciadas de adaptações e releituras de elementos e princípios cênicos característicos da cultura/ matriz africana. Outro aspecto a ser ressaltado é o número de componentes negros presentes neste show (09 num total de 16 - mais de 50% - sendo as dançarinas todas negras). Traços da matriz européia (ocidental) encontram-se presentes no figurino da cantora, marcadamente influenciado pelo estilo da moda européia (simetria e fusão de padrão gráfico), como também em algumas células de movimento que apresentam vocabulários e atitudes características da dança moderna. Essas características reunidas no show revelam uma qualidade multidimensional na cena artística alcançada pela fusão de matrizes originalmente distintas, que formam um amálgama artístico de formas e sons, de música e dança, numa indissociabilidade entre as mesmas, gerando atitudes rítmico-corporais próprias da influência africana. Complementamos esse entendimento com Thompson, quando expressa que *"a conclamada unidade das artes da performance africana sugere uma perspectiva na qual nenhum meio (artístico) é enfatizado sobre outros. A escultura não é a arte central, e tampouco a dança, porque ambas dependem das palavras e da música e ainda dos sonhos e das adivinhações"*.²

Essa mescla caracteriza também um sentido cultural e histórico do conceito de brasilidade e, mais especificamente, de baianidade, onde princípios, valores e regras assumem características próprias da cena artística, presentes no show em suas formas diversificadas e plurais (música, dança, artes visuais e teatro). Um exemplo disso está no cenário (telões com motivos de plantas nativas, imagens de mulatas de Di Cavalcanti e banquinhos de festas de largo de Salvador sobrepostos), e outro na seleção dos movimentos coreográficos que compartilham a rítmica percussiva e que aludem a reações corporais (dançantes) comuns às manifestações e festividades locais. Deste modo, a cena traz à tona uma qualidade participativa que identifica

² THOMPSON, Robert F. *African Art in Motion*. Berkely: University of California Press, 1974, p.12, traduzido do espanhol para o português pela autora

performance e público enquanto cúmplices de uma mesma cultura e de um mesmo fazer artístico, denunciável nas práticas cotidianas/ festivas baianas, que fazem dialogar arte e vida, artista e público.

O diálogo entre a corporeidade e a sonoridade musical foi identificado por Bourcier quando ele afirma que *aqui no Brasil, a dança de nossos povos tem sido bastante apreciada através da música, esta última vista como marca fundamental da identidade e etnicidade*.³

A dança presente na cena musical do show Feijão com Arroz assegura um espaço estético e étnico fundamental a expressividades espontâneas (do público) e de representação cênica (dos artistas).

Traços étnicos da cultura baiana são visíveis no contexto do show sob análise. Nele, música e dança convivem harmoniosamente construindo significados estéticos e culturais que são negociados, dialogados e contextualizados, inclusive, cotidianamente. Tão importante quanto a música, a dança na Bahia tem sido central na construção de uma identidade baiana; uma identidade predominantemente afrobaiana devido às enraizadas tradições e costumes afrodescendentes neste estado. Com o cotidiano misturado às construções artísticas, especialmente nas representações musicais e coreográficas, encontramos uma fronteira permeável entre “artistas do palco” e “artistas da rua”, fenômeno característico de manifestações espetaculares africanas. Assim, tanto mesclam-se música e dança, quanto artistas e público. Sem dúvida, o vídeo apresenta um potencial performático de todos os participantes, público e artistas, orquestrado por uma inter-relação significativa entre o(s) performer(s). Esses encontros e colaborações entre performer/ público, música/ dança e arte/ vida revelam características da identidade cultural baiana, particularmente pela natureza dialógica e participação e criação coletiva que marcam o evento.

Outro ponto a considerar acerca da estética coreográfica do show, é o fato de que suas dançarinas trazem consigo uma experiência e vivência corporal adquiridas em uma formação de dança afro, o que define mais fortemente traços pertinentes a cultura africana, visíveis na expressividade do corpo dançante. Durante a escolha das dançarinas que comporiam o elenco, havia um pré-requisito de afinidade com o vocabulário da dança afro e de orixás, sugerida pela temática do show sob observação. Fica visível nas coreografias a força expressiva afro-brasileira. Segundo Conrado *a expressão corporal do negro possui traços distintos que o distinguem: o jeito de comunicar gesticulando, o caminhar acentuado pelo balançar dos quadris, com predominância de uma qualidade de movimento forte, ágil, com uma postura e expressão marcantes, e, o mais evidente, sua alegria e prazer de viver*.⁴

³ BOURCIER, Paul. A História da Dança no Ocidente. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p.22-23

⁴ CONRADO, Amélia V.S. Dança Étnica Afro-Baiana: uma educação movimento. Dissertação de Mestrado em Educação da UFBA, 1996, p. 21

As coreografias do show, em grande maioria, correspondem a essas características. A combinação rítmica somada à improvisação corporal preenche e caracteriza a cena. A alquimia entre as artes da dança e da música marca o confronto de uma comunidade com sua própria história, como num espelho, reiterando a existência de um outro ainda que no mesmo. Márcia Araújo, neste sentido, esclarece: *É também através da dança que os povos se fazem conhecer. Cada região com seus ritmos, cânticos e adornos, transmitem mensagens para outros povos através dos símbolos estéticos, que são expressões universais dos sentimentos, ao mesmo tempo que particulares, quanto às formas de apresentação.*⁵

No contexto musical do show Feijão com Arroz, a utilização da dança fortalece a cena artística no diálogo e colaboração entre movimento e som. O resultado é a criação de uma rítmica simultaneamente sonora e corporal. Observamos em cena corpos cujos movimentos são embalados por impulsos sonoros estimulantes e viscerais. Eram **sons corporificados em corpos sonorizados**, amplificados pela afinidade, força e magia rítmica de suas matrizes étnicas. Sua dança mescla movimentos de manifestações populares com outros notadamente “eruditos” (acadêmicos/ artísticos). Ao combinar a estética da dança africana com a da dança moderna, inscreve-se num gênero híbrido que aqui identificamos como “dança afrobaiana contemporânea”. A união entre o erudito e o popular é de certa forma análoga àquela entre o sagrado e o profano; é um processo de aproximação e de integração de forças polares que, neste caso, referem-se à arte e à religião, respectivamente. Através de tal abordagem cênica, podemos assistir à uma intersecção e fluxo entre dimensões antes dissociadas, que se transformam agora num interativo e complexo organismo, ou em sistemas dinamicamente VIVOS.

A abordagem estético-cênica deste show prevê uma construção corporal plural, com um variado e extenso manancial de elementos e movimentos passíveis de serem utilizados na coreografia. Como em todo processo de construção artística, tais escolhas podem decorrer de ações racionais ou intuitivas. Assim, devido à multiplicidade de fontes de materiais, o espaço de diálogo, criação e de expressão do corpo amplia-se e diversifica-se em diversos sentidos: na percepção, na assimilação, na criação e na expressão da dança.

Apesar da prevalência de um traço característico da estética africana, a supervalorização do quadril, tão explorada em estruturas coreográficas deste gênero musical baiano, nas coreografias observadas, o uso do quadril sugere uma estrutura de movimento diferenciada, na qual o apelo sexual dos mesmos dilui-se em movimentos de natureza essencialmente sensual – movimentos arredondados e contínuos – voltados para qualidades expressivas, artisticamente, que mais se aproximam de princípios e de vocabulários inscritos na dança moderna e contemporânea.

⁵ ARAÚJO, Márcia Virginia Bezerra de. Meu Corpo é um Templo. Minha Oração é a Dança. Dissertação de Mestrado do PPG em Antropologia. UFPE. 1999, p.22

A estética da dança moderna, enquanto gênero estético, mostra-se presente em cena através da organização corpórea de suas danças e de seus dançarinos, todos com experiências prévias em contextos acadêmicos (artista e elenco)⁶. Alguns traços dessa formação (na estética da dança moderna) podem ser rastreados no show, a exemplo da super expressividade e fluidez energética de seus movimentos e da tendência à um desenvolvimento coreográfico linear⁷. Também observa-se uma predominância no enfoque de cena única, ou seja, recurso que impede o público de optar para onde olhar, uma vez que somente um objeto de atenção cênica lhes é oferecido (contrapondo a simultaneidade de ações, tão freqüente na cena coreográfica contemporânea)⁸.

Já os movimentos da estética afrobaiana provêm em sua maioria do candomblé – das danças dos orixás – que dialogam e se mesclam com outros movimentos e ritmos percussivos baianos gerando sons e coreografias híbridas esteticamente. As danças afrobaianas, de maneira geral, apresentam algumas características em comum: movimentos que enfatizam a bacia; posturas marcadas por um centro de gravidade baixo (centro de peso corporal), ou seja, mais próximos do solo, uma vez que a coluna e as pernas estão quase sempre semiflexionadas e os pés inteiramente plantados no chão); poliritmia corporal; grande vigor expressivo, com envolvimento e presença cênica do corpo como um todo; e acentuações rítmicas direcionadas ao chão. Com freqüência, usam batidas de mãos e pés e movimentos de grande amplitude de braços.

Talvez a proximidade com tradições religiosas justifique um aspecto “ritualístico” de sua dança: por vezes, seus movimentos parecem orações – “corpos-entidades” revelando sentidos, desejos, anseios, códigos, espiritualidades e símbolos culturais. O que ocorre é um misto de sensualidade e expressividade corporal através de movimentações energéticas, cadenciadas e repletas de sonoridades hipnóticas e percussivas, típicas da música afrobaiana, gerando um efeito que se aproxima do embevecimento. Corpos comungam sons e movimentos num ir e vir de ações corporais que ritmicamente acompanham cada toque, com uma destreza própria dos iniciados e encaminhados na engrenagem rítmica e corporal da dança. Assim, as coreografias combinam poderes catárticos (da dança e música) criando um círculo de força artística que impressiona e mobiliza. Frente à esta mobilidade, o corpo exercita o ouvir, o agir e o sentir num processo dialógico e mutante de comunicação; é um corpo que ouve, processa, internaliza e fala – um corpo receptivo e ativo.

Por, além de outros aspectos, integrar as estéticas da dança afrobaiana e moderna, as coreografias deste show se inserem no paradigma pós-moderno da dança contemporânea, exibindo: pluralismo cultural e aproximação entre diferenças⁹ (“erudito” e popular, tradição e contemporaneidade, palco e vida, artista e público

⁶ Dados colhidos de entrevistas e de materiais impressos mostram que todos os dançarinos do elenco eram ou haviam sido alunos dos cursos de Dança da universidade federal da Bahia.

⁷ Classificação extraída da apostila Dança Moderna, Pós-Moderna e Contemporânea da prof. Leda Muhana Iannitelli na disciplina Seminários Avançados I do Curso de Mestrado no PPGAC/UFBA, 2000.

⁸ Ibid

⁹ Ibid

etc.). Diferentes corpos fluem e respondem aos sons e movimentos de forma simbiótica, e por vezes surpreendem pela harmônica igualdade que alcançam. Um aspecto curioso desta diferença, é que cada pessoa se coloca em estado de receptividade às indicações e estímulos, visuais, sonoros e coreográficos de forma idiossincrática, como melhor convém. Contudo, este processo singular e pessoal de aprendizagem e de percepção conflui para uma comunhão comunitária; ao construir um mesmo e único corpo coletivo formado por diferentes indivíduos e corpos, diferentes processamentos e por múltiplas informações advindas do meio que compartilham.

Esses princípios reunidos apresentam algumas características observadas na análise do vídeo, inicialmente de cada canção/ coreografia, e por fim no show como um todo. As características mais recorrentes e que possibilitaram a identificação estética e estrutural da dança deste só foram: predominância da qualidade ondulatória e explosiva; movimentos de grandes projeções espaciais; enfoque maior nos membros superiores; joelhos semi-flexionados (fazendo base para ações do tronco, quadril e cabeça); repetição das células de movimento; estilização/ variação de movimentos de dança popular; apropriação de vocabulários característicos do samba de roda, funk carioca, prego duro, reggae, principalmente; uso de giros (que mais se aproximavam da estética do ballet clássico) e grandes saltos; e correspondência espacial – pessoal e social (espaço cênico e espaço corporal).

A soma desses elementos cumpre com a seguinte função: de comunicar e conduzir os espectadores à simultânea apreciação e participação, posto que são peças fundamentais para o êxito dessa engrenagem espetacular. Nesse sentido, encontramos caracteres da multidimensionalidade, sob a visão de formas de conversação sugeridas por Frigerio¹⁰, a saber: entre bailarinos (na relação com outros e com a música); e entre cantora, bailarinos e demais performers (conversação simultânea ou alternada). A correlação som e movimento está presente no todo estabelecendo “conversas sonoras e corporais” sob um referencial sócio-cultural. Este aspecto ratifica-se na colocação deste autor, ao afirmar que *é muito difícil apreender a multidimensionalidade da performance se não se está em seu contexto social. Seu caráter conversacional (e reitero, multidimensional), torna necessário que estejam todos os atores presentes para que se possa realizar uma performance completa (e complexa). Não só isto, senão que também é necessário haver tido uma certa experiência em várias situações, para haver sido exposto a diferentes “conversações” com diversos atores para estar mais familiarizado com a gama de respostas possíveis. Fora desse contexto social, só se aprende a interagir com a música, ou a interagir com outro bailarino. Uma performance para obter êxito e ser complexa, necessitaria de vários participantes suficientemente acostumados às distintas possibilidades interpretativas, e que, por sua vez, tenham*

¹⁰ FRIGERIO, Alejandro. Un Análisis de la performance Artística Afroamericana y sus Raíces Africanas IN: Supplementa Ethnologica, editora invitada: Dra Nilda Anglarill (U. de Belgrano/CONICET): Buenos Aires, 1992, p.8, traduzido do espanhol para o português pela autora.

ido uma experiência suficiente em performances para estar familiarizados com as possibilidades de respostas. (1992, p. 8)

Ao assistir à esta montagem musical que adota a dança como elemento de fruição e comunicação, os espectadores parecem ser levados, impulsivamente, a reagir corporalmente participando da cena, ainda que inconscientes deste papel. Neste sentido, sua contribuição é fundamental para a cena, à medida em que partilha a "autoria" daquele evento, tanto no nível individual como no coletivo. Este fenômeno de colaboração entre platéia e artistas é freqüente na cultura baiana, tal qual a colaboração entre música e dança. Juntas, elas constroem significados estéticos e culturais ratificando-os e/ ou resignificando-os num processo evolutivo que permeia o cotidiano social baiano.

A estética afrobaiana de Daniela Mercury é vinculada a uma expressividade que relaciona ritmos e corpos em movimentos continuados, transformando gestos cotidianos em artísticos, com mensagens em níveis distintos de percepção. A dança, por sua vez, torna-se componente determinante caracterizando a comunicação entre performance e performáticos. No show *Feijão com Arroz*, a interseção de linguagens é passaporte definitivo para a comunicação artista/ público. Não se questiona quem fala mais alto, se o som ou o movimento. A dança, predominantemente "afrobaiana", proporciona o exercício de um direito de todo cidadão – a liberdade de movimentar-se e de reagir a estímulos e "provocações" de forma particular. Dança e música são combustíveis dessa cena que impele (progressivamente) os corpos à um movimento coletivo, identificando uma cultura e sua comunidade dentro e fora de seu próprio corpo. Essa reunião leva à colaboração e à reprodução artística, acreditando que tudo que se reproduz tende a sobreviver.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Márcia Virgínia Bezerra de. *Meu Corpo é um Templo, Minha Oração é a Dança*. Dissertação de Mestrado do PPG em Antropologia, UFPE, 1999.
- BOURCIER, Paul. *A História da Dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- CONRADO, Amélia V.S. *Dança Étnica Afro-Baiana: Uma Educação de Movimento*. Dissertação de Mestrado em Educação da UFBA, 1996
- FITT, Sally. *Dance Kinesiology*. Nova York: Schimrmer Books, 1988.
- FITT, Sally e HANSON, Deanna S.. "Movement Behavior Programs for Young Children". Trabalho não publicado, 1978.
- FRIGERIO, Alejandro. *Un Analisis de la Performance Artística Afroamericana y sus Raíces Africanas* IN: *Supplementa Ethnologica*, editora invitada: Dra Nilda Anglarill (U. de Belgrano/CONICET); Buenos Aires, 1992.
- IANNITELLI, Leda M. "Padrões de Excitação Neuromuscular: Qualidades Básicas do Movimento". Ensaio publicado no *Caderno do GIFE-CIT* (PPGAC/ UFBA), nº 6 – Estudos do Corpo II, abril/ 2000.
- THOMPSON, Robert Farris. *African Art in Motion*. Berkely: University of California Press, 1974.

“A ESTÉTICA CORPORAL KARAJÁ NO RITUAL DO HETOHOKY”

Por Tarcis da Silva¹

Instituto de Artes UNICAMP

Em 1989, quando iniciei um contato mais específico com as artes, o fiz pela porta do teatro por um impulso desesperado, para tentar redimir um tempo que entendia perdido. O longo processo vivido dentro de normas familiares rígidas de moral, bom costume e religião, absorveram boa parte dos mais de vinte anos, já passados, naquela época. Eu via no teatro uma forma de comunicação e expressividade que até então fora em mim sufocada naqueles anos todos, e vislumbrava romper com um mundo encolhido e introspectivo para construir algo maior, amplo, prazeroso.

A temática indígena foi a escolhida para o primeiro trabalho e com ela vieram as dificuldades em encontrar profissionais que tramitassem entre as áreas cênica e da cultura indígena. Choveram respostas, como: Não conheço. Não acho que seja uma boa escolha. Vocês (relacionado ao grupo de teatro) vão ter muito trabalho. E por outro lado o contato com pessoas com trabalhos acadêmicos em assuntos indígenas era ainda mais desanimador: É preciso estudar muito. Sobre qual cultura será feito o trabalho?

Minha trajetória artística foi marcada por esses entraves, maniqueístas, dualistas em todo o período. Invariavelmente sempre havia objeções, imposições e normas a serem cumpridas para um atuar “correto”, ou para ser aceito, compreendido: o DRT para apresentar-se nos palcos como ator profissional, os estudos para dar conta das interpretações culturais, a necessidade de se trabalhar um corpo para a dança convencionalmente artística.

A temporalidade manifesta-se também como algo regulador para o fator experiência, de modo que neste contexto, uma década de trabalhos ativos e analisáveis por determinada crítica, é o ponto de partida a um corpo atuante. Sob esse aspecto, o corpo nato inexistente, ou as experiências vivenciadas cotidianamente no próprio corpo não convalidam-no no âmbito artístico convencional. Torna-se necessário o imbuir-se das técnicas e das linguagens propriamente artísticas, ou estar relegado às manifestações e expressões tradicionalmente consideradas periféricas, marginalizadas.

Com o passar do tempo as críticas por parte da mídia, as premiações, e as divulgações trouxeram o benefício do reconhecimento. Tal reconhecimento não aconteceu sem antes ter pago vários “pedágios”, como a graduação em Ciências

¹ Mestrando em Artes do IAI/ UNICAMP, orientando de Regina Polo Müller

Sociais, os trabalhos de Iniciação Científica desenvolvidos com culturas indígenas e outras etnias, cursos de interpretação e direção teatral, inúmeras apresentações em festivais, participações em congressos e debates, publicações etc. Restou, porém desse processo uma intrigante necessidade de saber a quem ou ao que devia eu a certificação de que meu corpo estava apto a representar ou a dançar? Encontrei nas palavras de Graziela Rodrigues, parte das inquietações que nortearam meu projeto de pesquisa: *Afinal, o que era o meu corpo? O que era o corpo do outro instituído para ser o meu modelo?* (Rodrigues: 1997;17).

Parti então para uma busca que desse conta destes questionamentos, e para tanto decidi que essa busca deveria iniciar-se com a pesquisa de campo num dos grupos indígenas que eu já conhecia. Isso me colocaria de frente a dois questionamentos importantes, um relacionado às convenções sobre o “artístico” e a “dança” e as expressões rituais indígenas, e o outro relacionado a meu próprio corpo, como forma de a partir do corpo do “outro” construir um trabalho prático sob uma perspectiva não convencional, ou seja, sem as prerrogativas das técnicas corporais vigentes. Para mim, esses aspectos se colocam de forma mais contundente ainda, sob o ponto de vista de sociedades indígenas sabendo-se que as danças praticadas por estes povos em seus rituais é a evidência de um mundo cosmológico que, presente no modo de vida cotidiano imprime no corpo atuante sua expressividade. Isso vai de encontro ao processo de construção das experiências cognitiva e expressiva que, como sabemos se fazem no próprio corpo. Assim utilizar essas informações para o desenvolvimento do trabalho pareceu-me de suma importância, já que a proposta passou a ser ir além das fronteiras da investigação de corpos índios dançando: imbricado no processo está a noção do sensitivo, eu teria de captar isso.

Quando iniciei o Mestrado em Dança, o fiz consciente do meu processo como ator/dançarino quase autodidata (tivemos poucas aulas de dança com uma das alunas de Graziela Rodrigues, formanda em 1990) e sabendo das dificuldades que enfrentaria para criar uma ponte de ligação entre este e o pensamento acadêmico. Até então vivia às voltas com um enorme repertório de perguntas sobre o processo de criação e a expressão corporal. Fatores que eu resolvia sem problemas quando se tratava de fazê-los em meu próprio corpo, tornaram-se grandes barreiras a enfrentar na hora de sistematizá-los. Como faria minha pesquisa partindo da não “reprodução” simplista dos movimentos? Que detalhes deveria eu registrar? Sob que perspectiva trabalharia os dados coletados em campo?

A partir da teoria labaniana dos esforços, apreendida em algumas disciplinas comecei a compreender a estrutura dos movimentos que tanto trabalhei nas apresentações teatrais, baseados na cultura indígena. Agora podia fazer uma leitura mais clara, sob um outro ponto de vista do que eram os movimentos corporais indígenas em suas danças; de onde surgiam os impulsos para tais movimentos, os esforços neles aplicados etc. Mas não encontrava identificação maior entre essa nova perspectiva e o meu trabalho. Ela oferecia-me um novo instrumental adequado a analisar as danças indígenas sob o aspecto da teoria dos esforços, porém não resolvia uma questão fundamental para mim: vivenciar em meu próprio corpo, e a partir dele

com suas limitações ou potencialidade, a dança do “outro”, investigada no corpo do outro, dentro de sua lógica, dentro de seu espaço/temporal, em seu ambiente. Isso batia de frente com a necessidade de desconstrução do corpo que antes atuava em mim de forma representativa. Deveria identificar o meu corpo em mim. Resolvi guardar estas questões temporariamente, e por indicação da minha orientadora inscrevi-me na disciplina de Danças Brasileiras, no programa da Prof^a. Graziela Rodrigues: Bailarina, Pesquisador, Intérprete. De imediato, adquiri o livro de mesmo título, e iniciei a leitura mais importante para mim naquele momento.

Fui surpreendido com a proposta do BPI (Bailarino, Pesquisador, Intérprete). A integração do universo da pesquisa ao bailarino dá a este a condição de agente, de alguém que investiga seu próprio corpo em relação à expressividade. Isso traz à tona a dança do corpo em questão, ou seja, em relação à dança adquirida pela alta qualidade técnica, a diferença está na busca de uma dança interior, que se faz de dentro para fora. O fato de o BPI ser totalmente baseado em pesquisas no âmbito das danças populares já mudou o panorama e as grandes dificuldades começaram a se atenuar.

Como não vinha do processo da graduação em dança passei por um teste para possível adaptação ao trabalho de Graziela Rodrigues e ao grupo. Minha apresentação, como não poderia ser outra, baseou-se nas experiências que eu trazia como ator/dançarino, o que traduzindo foi uma performance com danças indígenas (de rituais diversos, e etnias diversas), que eu classifiquei como mais expressivas. Assistiram a essa apresentação minha orientadora e a própria Graziela Rodrigues, que então concedeu-me o aval para ingressar na disciplina. Sugeriu também que eu poderia concluir o Mestrado fazendo uma análise do meu processo todo, como investigador dessas danças e rituais indígenas para trabalhos cênicos. O relato das investigações, mais as experiências corporais a partir disso, e o produto final desse trabalho seriam suficientes para um bom fechamento.

As aulas foram ótimas, cada dia um novo horizonte se desenhava trazendo novas perspectivas para o meu trabalho. Os movimentos ritmados por percussão traziam impulsos fecundos a uma expressividade que a cada aula crescia mais. Todos os elementos (impulsos, vetores, variações, esforços etc.) são arrancados de dentro. A matriz do “boi” desenvolvida por Rodrigues nos trabalhos de sala foram uma forte referência neste assunto. O fato de estar utilizando um animal dinamizado dentro da cultura popular (não se trata do boi só enquanto espécie, mas do boi arquétipo, cultural, popular) ao mesmo tempo que desconstrói os modelos idealizados de corpos humanos para a dança, provoca uma reação em cadeia suscitando desde reflexões sobre nossa condição na biodiversidade, até a busca pela noção do próprio corpo e sua expressividade.

Ao final dessa disciplina eu já vislumbrava um retorno aos dados que pesquisei para minha primeira montagem cênica. Rever todos aqueles materiais e dados sob esta nova ótica deveria redundar num grande espetáculo. Provoquei no fechamento do meu trabalho nessa disciplina a vivência de um dos personagens (ser mítico Kamaiurá) da peça Urutau, e surpreendentemente o resultado foi distinto. Certamente o tempo, apesar de suficiente para todas estas conclusões particulares foi

pouco. Haveria ainda muito o que descobrir dentro do BPI, mas dei-me por privilegiado, pois já tinha alguns elementos chave para ir a campo.

Em meados de fevereiro/2001 viajei para São Félix do Araguaia dando início a minha pesquisa. Foram vinte e três dias cheios de expectativas e calafrios, que só terminariam mais de mês após a viagem. Na bagagem simples para a estadia pareceu-me estar carregando um peso enorme de dúvidas e preocupações. Porém o aproveitamento foi intenso, e as informações imensas. As danças, o ritual todo e o ambiente Karajá passaram por mim como um vento forte. Nada parou de pé, em mim; num mundo onde o tempo e o espaço são diferentes todas as coisas e formas que eu havia levado caíram. No auge das manifestações, uma espécie de vertigem tomava conta da mente, tanto que tive de esforçar-me para dar conta do volume de informações. Apesar do contato anterior, foi surpreendente participar de um ritual Karajá pela primeira vez. Um dado significativo para mim foi perceber que a linguagem mais expressiva e, ao mesmo tempo, mais comunicativa desse contato, foi de uma subjetividade profunda: a percepção pelas sensações. A ambientação, as danças, as conversas, as incorporações e o cotidiano das pessoas na aldeia, tudo fez parte de um palco montado sobre a pele. No momento em que todas as funções orgânicas do corpo pareceram ultrapassadas pelo volume dos acontecimentos, as sensações captaram o que havia de maior riqueza nas expressões daqueles corpos. Entendi que essa foi a forma como apreender do "outro" sua expressividade; não é o processo antropológico de investigar o outro pela diversidade cultural, mas sim conseguir notá-lo através das sensações que transbordam do seu universo cosmológico, sensível. Quando retornei, percebi que teria dificuldades para lidar com isso, já que diante de tamanha subjetividade deveria descobrir uma forma de codificá-la para expô-la novamente como dado a ser pesquisado.

Imediatamente, juntei um grupo de pessoas (antigos parceiros no teatro) e começamos a desenvolver alguns trabalhos. A idéia era aos poucos ir tomando conhecimento dos movimentos aplicados pelos Karajá em suas danças rituais e criar novas formas de expressão. Iniciei então os trabalhos com as matrizes do BPI (boi e porta bandeira); isso porque durante a pesquisa de campo estas duas matrizes foram as que mais eu identifiquei (movimentos soltos no ar ao mesmo tempo que a base solidamente firme no chão). Após uma reunião entre a orientadora, eu e Graziela resolvemos que eu deveria também trabalhar momentos só, já que a proposta do BPI parte do pressuposto da investigação do próprio corpo.

Até então, tinha noção de que a busca por um corpo dançante (o meu) se daria por duas correntes de investigação: uma a partir do processo em mim do BPI, e a outra pela análise dos dados coletados em campo (danças Karajá), mais precisamente pelas sensações e impressões que eu trouxe dessa experiência. Contudo, as questões iam sendo substituídas e tomaram um novo rumo. Como cada corpo sente a dança? O que acontece com ele - cabeça/sentidos, corpo/movimentos? Se busco um corpo não fragmentado, como trabalhará-lo a partir dessas três perspectivas: as minhas experiências trazidas no percurso artístico, as experiências vivenciadas em campo e o BPI?

A partir das práticas em laboratório com o material pesquisado em campo, passo a relatar algumas reflexões sobre aspectos que tentarei aqui sintetizar. Antes, porém, quero esclarecer que defini algumas estratégias de trabalho baseado em meu processo particular de desenvolvimento artístico. Assim, o processo vem sendo desenvolvido em três partes: vocal, instrumental (recurso sonoro de instrumentos indígenas) e corporal que deverão ser unidas oportunamente para o fechamento do trabalho. É minha a escolha de trabalhar essas três partes, pela razão de eu não abrir mão de dançar, tocar e cantar ao mesmo tempo.

As pontuações feitas aqui estão relacionadas a dois aspectos cruciais na construção do método de trabalho, de onde deverão resultar os processos de criação e interpretação, como segue:

1- Análise dos dados pesquisados (expressividade corporal Karajá, no ritual do Hetohoky), a partir do próprio corpo.

Percebo que, após a fase inicial de pura reprodução dos movimentos pesquisados (estou trabalhando com os movimentos que mais me chamaram a atenção, dentro de uma perspectiva particular minha), as análises de tais movimentos levam a uma redução destes no próprio corpo, como necessidade de restringí-los, diminuí-los para poder perceber como eles surgem. Dito de outra forma, é como se buscasse nas minhas articulações, ou dentro dos limites da minha conformação física, a possibilidade de educar o corpo à interpretação de tais movimentos. Não se trata mais da reprodução das danças Karajá, mas da tentativa de descolar desta sua essência expressiva, seus impulsos, sua solidez e revestir-me disso para compor um corpo dançante.

Neste sentido, é fundamental o olhar externo que ajude a apontar, ou identificar as nuances desse processo que pode ser muito rico. Se existe sempre uma quebra na produção, para análises que por vezes acabam confusas para minha interpretação, dificilmente consigo retornar ao ponto, depois de uma parada para esse exercício. Este também é um dos motivos pelo qual resolvi trabalhar questões separadas (vocal, instrumental, corporal). Senti necessidade também de uma ambientação para a construção do corpo: este corpo tem, ou está em um lugar definido. A sonoridade tanto vocal, como instrumental deve no meu entender, fazer parte do desdobramento da pesquisa corporal. Tanto que quando trabalho somente a parte vocal percebo um aproveitamento maior, as inspirações são mais claras apesar disso exigir um esforço físico muito grande.

2 - A Pesquisa e o processo BPI:

Existe na trajetória da construção de um corpo dançante e interpretativo, uma implicação diretamente ligada à desconstrução do antigo corpo, habituado a seus limites e concepções. Limites e concepções que não serão obrigatoriamente descartados, ou deixados de lado, mas que passarão a ser questionados doravante, colocados à prova. Isso porque um corpo dançante e interpretativo só é alcançado após uma profunda identificação das suas raízes expressivas e da afirmação do próprio corpo como objeto de estudo.

Venho me deparando com essa complexidade constantemente, buscando clareza a respeito do ponto de transposição das linhas limítrofes entre o processo de pesquisa utilizando os dados de campo e a aplicação do BPI, dentro do contexto do trabalho de criação e interpretação. Basicamente, nos dias de trabalho corporal, desenvolvo um pré aquecimento muscular, e em seguida passo a utilizar as matrizes do BPI (boi e porta - bandeira). No momento de passar para o "quintal" (termo utilizado no BPI para designar o espaço imaginário onde atua a personagem), sinto extrema dificuldade em criar uma ponte de ligação entre os processos de pesquisa e interpretação antecedentes e um novo procedimento expressivo. É como se não houvesse resposta corporal aos dados coletados, que parecem passar por um outro canal (até então não identificável por mim), o quê não permite abertura aos estímulos criativos.

As reflexões surgidas dessas experiências levaram-me à resposta de que diferentemente das danças onde a técnica leva ao condicionamento e direcionamento do corpo, o processo BPI interfere na desconstrução deste e exige respostas de dentro para fora. De outra forma, a primeira tem o espelho por referência e a segunda, parte numa busca insistente até que algo seja refletido. Daí uma construção demorada e difícil. No meu caso específico, a pesquisa se baseia num corpo culturalmente distinto, mas as referências a serem buscadas não se esgotam na expressividade desse corpo, elas vão além: na minha própria interpretação da estética do corpo pesquisado, da cosmovisão (por mim apreendida) que impulsiona os movimentos deste corpo, e da relação gerada entre a noção imagética das expressões e as sensações por mim captadas no momento das manifestações rituais. Por outro lado, todos esses elementos citados serão nulos se não houver uma conexão entre a minha experiência sensível entre os Karajá, e o meu próprio corpo com todo seu histórico, sua identificação, seu processo. Isto, para mim, define o BPI.

Tenho uma preocupação latente de fugir às definições superficiais. Talvez na prudência em não aproximar soluções fáceis a um processo que pode ser longo e difícil. Vejo a necessidade de um olhar externo nesse momento que pode ser muito importante na metodologia da construção de um corpo que dance, cante e toque simultaneamente.

Graziela Rodrigues coloca como uma das questões fundamentais de seu livro (Bailarina, Pesquisador, Intérprete) *a não fragmentação do corpo do bailarino*. Segundo a autora, o corpo do bailarino que fragmenta no percurso de sua formação distanciando-se do seu próprio corpo, em busca de um corpo ideal. Para tanto propõe a reavaliação das técnicas e das linguagens oficializadas e a imperativa utilização destas em detrimento dos demais aspectos do corpo. Como segue:

Situamos a dança como atividade em que vários corpos se integram para gerar conhecimentos no âmbito do sensível, do perceptível e das relações humanas a partir de um contato direto com a realidade circundante. O distanciamento e a fuga de si mesmo empreendidos pelo bailarino são substituídos pelo conflito - o ato de o bailarino encarnar-se a si próprio (1997:23).

Atualmente, defino o meu processo como o início do caminhar para um corpo dançante e atuante. Todas as investigações estão ainda por revelar suas páginas, e

todas essas páginas ainda estão frescas e úmidas. Não gostaria de antecipar nada do que pode ocorrer neste percurso, só a possibilidade de poder responder com o corpo às questões que eu mesmo coloquei até então.

Bibliografia

- Müller, R.A.P. - *O Corpo em Movimento e o espaço coreográfico: Antropologia Estética e Análise do Discurso no estudo de representações sensíveis* in Niemeyer.
- A. M. e Godoi, E.P.(orgs.), *Além Dos Territórios: Um Diálogo Entre A Etnologia Indígena, Os Estudos Rurais E Os Estudos Urbanos*, ed. Mercado das Letras/ Depto. de Antropologia, IFCH/UNICAMP, 1998.
- Rodrigues, Graziela E.F. - *Bailarino - Pesquisador - Intérprete: Processo De Formação*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.
- Geertz, Clifford - *A Interpretação Das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DESAFIOS E MUDANÇAS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO BAILARINO NUM CONTEXTO EM TRANSFORMAÇÃO (1989-1992)

Por Simone Mattos de Alcântara Pinto¹

Universidade de São Paulo

Introdução

Esta comunicação faz parte da pesquisa em andamento de doutorado *A Escola Municipal de Bailado e a gestão de Acácio Ribeiro Vallim Junior: uma proposta transformadora (1989-1992)* que venho desenvolvendo no Departamento de História da FFLCH- USP sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Guilherme Santos Seroa da Mota.

A questão principal deste trabalho é discutir o processo de trabalho proposto por Acácio Ribeiro Vallim Junior para a formação do bailarino na Escola Municipal de Bailado (EMB) em diferentes aspectos: reforma e manutenção do espaço físico, programação curricular, proposta pedagógica e metodologia de trabalho. A presente comunicação pretende discutir as relações entre o processo de ações transformadoras desenvolvidas pelo diretor Acácio Ribeiro Vallim Junior e o processo de mudanças no contexto político cultural da cidade de São Paulo durante a sua gestão de 1989-1992, cujas propostas da Secretaria Municipal de Cultura, representada pela filósofa Marilena de Souza Chauí² deram condições para que fossem realizadas as mudanças e os desafios pensados para uma formação dos bailarinos da EMB atualizada com a evolução da dança em São Paulo.

Escola Municipal De Bailado: História E Mudanças

A EMB esteve voltada exclusivamente por quase 40 anos para a formação de bailarinos e professores de balé clássico, baseada numa filosofia de trabalho que muitas vezes em sua história, deu pouca visibilidade a sua produção artística assim como de sua interação com a própria evolução da dança na cidade de São Paulo. A então chamada *Escola Experimental de Dança Clássica* foi fundada em 1940 com o objetivo de formar bailarinos amadores como apoio às grandes montagens das temporadas líricas nacionais e internacionais numa das salas do Teatro Municipal de

¹ Doutoranda do Departamento de História da FFLCH-USP, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Guilherme Santos Seroa da Mota.

² A filósofa Marilena de Souza Chauí participou das discussões sobre a proposta de política cultural do Partido dos Trabalhadores (PT) no final da década de 80. Tornou-se Secretária Municipal de Cultura da cidade de São Paulo pelo mesmo partido, com a vitória da candidata Luiza Erundina de Sousa para prefeita em 1988. Ambas permaneceram em seus respectivos cargos até o final da gestão (1989-1992).

São Paulo e instalada a partir de 1943 (oficializada apenas em 1946) no curioso endereço "Baixos do Viaduto do Chá s/ no.", cartão postal da cidade de São Paulo. Depois de quase 30 anos, ganhou um novo nome: *Escola Municipal de Bailado* (EMB) e ao longo do tempo, foi adquirindo um caráter mais profissional para a formação dos bailarinos e dos professores de dança clássica. Hoje, com 60 anos de existência, a escola permanece no mesmo espaço físico, ainda é a única escola gratuita que atende em média 700 alunos de 8 a 18 anos de idade e que mantém um Corpo de Baile Jovem Municipal.

Desde 1940, passaram pela direção desta escola 11 diretores. Por ocasião de sua fundação, foi convidado para o cargo, o bailarino Vaslav Veltchek³ que se dedicou ao ensino da dança clássica com o objetivo de treinar jovens bailarinos para comporem os espetáculos de ópera e de balé principalmente vindos da Europa. Em 1943, passou seu cargo para a bailarina Maria Olenewa⁴ que manteve a mesma metodologia de trabalho por mais 3 anos. Em seguida, a bailarina brasileira Marília Ferraz Franco (esposa de Vaslav Veltchek) passou a assumir o cargo, permanecendo pelo mais longo período na história da EMB: 1947-1980. Foram 33 anos, nos quais prosseguiu com o mesmo ensino de dança clássica, porém com uma filosofia de trabalho, considerada rigorosa por alguns alunos e bailarinos profissionais que lhe renderam diversas críticas ao longo do tempo.

A gestão de Marília Franco atravessou importantes marcos históricas tanto no âmbito específico da dança em São Paulo como da própria história do país. Ao assumir a direção da EMB, em 1947, o Brasil encontrava-se recém saído de um período de ditadura do governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Além da dança considerada "verdadeiramente brasileira" pelas bailarinas Eros Volússia⁵ e Felicitas Barreto⁶ que apresentavam coreografias baseadas em histórias de mitos e de lendas brasileiras no Rio de Janeiro, o balé clássico já era bastante praticado e a dança moderna era introduzida pela bailarina Nina Verchinina⁷.

Em São Paulo, os primeiros trabalhos de dança moderna são datados na Semana de Arte Moderna (1922) com Yvonne Daumarie (1903-1977); na década de 40, com a brasileira Chinita Ullmann (1909-1975) e a húngara Maria Duschenes (1922). Além de outros importantes nomes que, desenvolveram na década de 50, um ensino de dança inovador como: Yanka Rudzka, Renée Gumiel e Ruth Rachou (Navas,

³ Vaslav Veltchek (1897-1968), nascido em Praga, naturalizou-se brasileiro ao fixar-se no país durante a Segunda Grande Guerra. Integrou o Teatro Lírico de Milão, o Conjunto Coreográfico Brasileiro, o Ballet Nacional da Venezuela, dirigiu o Teatro Municipal do Rio de Janeiro entre outros.

⁴ Maria Olenewa (1896-1965), nascida em Moscou, decidiu permanecer no Brasil em 1927 e se estabeleceu em São Paulo em 1943. Dançou com Anna Pavlova, no Théâtre des Champs Élysées, na Cia. Leonide Massine, coreografou para o Teatro Colón, Ballet IV Centenário (SP), fundou a Escola de Dança do Teatro Municipal do Rio de Janeiro entre outros.

⁵ Em 1937, Eros Volússia se apresentou no Teatro Municipal do Rio de Janeiro a convite do Ministro da Educação e Cultura Gustavo Capanema.

⁶ Criou o primeiro grupo de balé folclórico brasileiro em 1940. Após realizar uma série de coreografias com temas brasileiros, saiu de cena para ir morar com os índios na selva em 1958.

⁷ In Vicenzia, Ida, ob.cit., 1997

1992).⁸ A dança moderna rompeu com os valores estéticos e critérios técnicos de experiências que durante 3 séculos inspiravam e culminaram por caracterizar o ballet clássico e romântico.⁹

Em meio à modernidade da dança e de outras manifestações artísticas, nas décadas de 50 e 60, a EMB teve apoio do poder público municipal para realizar apresentações em inaugurações de teatros distritais da capital e excursões pelo interior, mas sem um vínculo com uma proposta de política para a dança paulistana. Já, durante o período do governo autoritário militar pós-64, principalmente a partir de 1968, além de decretos como a proibição de apresentações de escolas no Teatro Municipal de São Paulo, pouco apoio político e financeiro foram dados à escola, paralelo ao esvaziamento dos primeiros bailarinos e professores que passaram a compor o Corpo de Baile profissional da própria escola. O contexto cultural da época encontrava-se bastante conturbado pelo medo e pela repressão. Mas, novos trabalhos como a pioneira estréia de *Diadorim* (1972) do Ballet Stagium iniciava uma nova fase da dança, na qual, as coreografias falavam de um homem cotidiano, dos direitos humanos, da América Latina e uma outra forma de dança cênica aparecia com a bailarina Marilena Ansaldi e mais tarde com alguns grupos: a dança-teatro, preparando assim, platéias para a dança contemporânea dos anos 80.

Durante a década 70, a EMB dava continuidade ao seu trabalho de dança clássica com poucas produções para apresentações. Com a aposentadoria da diretora Marília Ferraz Franco em 1980, o Secretário Municipal de Cultura Mário Chamie nomeou a bailarina clássica Ady Lúcia Giglioli Addor que trouxe um novo programa didático: palestras e conferências com nomes reconhecidos, vídeos específicos da área, reuniões com o corpo docente e outras propostas. Mas, a alta porcentagem de reprovações naquele ano custaram a anulação dos mesmos e a sua demissão após 9 meses.

Assumindo o cargo no mesmo ano, o bailarino Klauss Vianna (1928-1992) que permaneceu por 2 anos, inovou um pouco mais o trabalho da escola. Criou o primeiro curso noturno exclusivo para rapazes, introduziu os cursos de dança Moderna e de Criatividade, contratou professores com metodologias atualizadas, organizou reuniões de “reciclagem” focadas na conscientização corporal e na teoria da dança e incentivou a criação de coreografias pelos próprios alunos. Após ter enfrentado vários problemas com o então prefeito Jânio Quadros que terminou por extinguir o curso para rapazes considerando-o um estímulo ao homossexualismo, Klauss Vianna passou a dirigir o Balé da Cidade de São Paulo.

⁸ A polonesa Yanka Rudska, chegou ao Brasil em 1952; participou do Conjunto de Dança Contemporânea em São Paulo (MASP/Pró-Arte) e em 1956 iniciou seu importante trabalho na Escola de Dança da Bahia (UFBA); a francesa René Gumiél abriu sua primeira escola em São Paulo em 1957 e ainda hoje, participa de espetáculos de teatro e dança; Ruth Rachou, em 1954, participou do Ballet IV Centenário e vem desenvolvendo importante trabalho com a técnica de Martha Graham em São Paulo, onde mantém a sua escola até hoje e dá aulas de dança moderna na própria EMB, convidada por Acácio Ribeiro Vallim Jr.

⁹ In Pinheiro, Juçara, ob. cit., 1994

No mesmo ano, 1982, o assistente técnico Gil Saboya assumiu a direção da escola, permanecendo por 5 anos no cargo, dando ênfase nas introduções técnicas, didáticas e filosóficas de Ady Addor e Klauss Vianna: realizou aulas públicas, levou a escola a participar de concursos, realizou encontros entre os profissionais da área e os alunos, fez alterações nos primeiros anos de formação e nos exames. Nos últimos dois anos anteriores à gestão de Acácio Ribeiro Vallim Junior, Mariana Rocco Natal (1987) e Clarice Pinto Bertini (1988) ocuparam o cargo de diretoras sem visíveis mudanças.

Observa-se que as mudanças significativas realizadas na EMB desde o início da década de 80, acompanharam um novo momento da história da dança na cidade de São Paulo e num contexto maior, um agitado processo de conquistas políticas e sociais do país. A dança passou a ocupar outros espaços para as apresentações cênicas: ruas, restaurantes, lonas, Bienais, praças, etc.

Multidões ocupavam as ruas pelo início da abertura política. Debates e manifestações eram realizadas pelos Direitos Humanos. Uma década de rupturas, de novos movimentos..."Conversas de final de século geralmente tratam de momentos críticos e decisões irrevogáveis" (Katz, 1994). Na dança, surgia uma nova estética que contava histórias fragmentadas em coreografias sobre o cotidiano de um homem também fragmentado.

A Escola Municipal De Bailado E A Gestão De Acácio Ribeiro Vallim Junior: Desafios E Mudanças (1989-1992)

A década de 80, no Brasil, ficou marcada pelo fim do regime autoritário instalado pelo golpe militar em 1964. Em 1981, o país passava por um crescimento alarmante de desemprego, cujo 1/3 da renda nacional estava concentrada em apenas 5% da população; em cada 1000 crianças nascidas, 100 morriam antes de completar um ano de idade; o aumento de casos de AIDS e de doenças "causadas pela fome aliada à falta de saneamento básico" era assustador (Rodrigues, 1994). Dados como estes e o próprio processo de abertura política (iniciado em 1974) desencadearam um aumento gradativo de reivindicações e de manifestações públicas de diferentes setores da sociedade que ajudaram a compor o novo cenário brasileiro, como: a greve dos metalúrgicos do ABC em São Paulo apoiados pela Igreja e pela OAB (Organização dos Advogados do Brasil) e as atividades organizadas por estudantes, sindicalistas, entidades de bairro e profissionais. Havia uma clara necessidade de mudanças na política brasileira e principalmente na garantia dos direitos humanos após um longo período de 25 anos de censura, torturas e perseguições (1964-1985). Um verdadeiro estraçalhamento de vários setores da sociedade e do próprio ser humano.

Fatos conseqüentes e marcantes ficaram registrados na História, neste processo de conquistas e de abertura política: o retorno dos exilados políticos, e a grande campanha iniciada em 1983, por todo país, pelas eleições diretas para presidente ("diretas-já") que, no ano seguinte, chegou a levar 1,7 milhão de pessoas ao Vale do

Anhangabau no centro de São Paulo e o registro do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1982. Um novo período de transição política se iniciava. Porém, apesar da "unidade em torno do desejo de mudanças, em 1985, o governador de Minas Gerais, Tancredo Neves foi indicado o governo de transição, contrariando os debates realizados por grupos e setores organizados da sociedade e pelo Comitê Nacional Pró-Diretas que alertavam, aos primeiros sinais de uma "conciliação de interesses de um grupo de governantes do PMDB". Em 1987, formou-se a composição da Assembléia Nacional Constituinte e é promulgada a nova Constituição Brasileira em 1988, em meio à grandes greves nacionais dos marítimos, bancários e previdenciários.

No mesmo ano, o partido de oposição Partido dos Trabalhadores (PT) teve vitórias significativas nas eleições municipais em várias cidades do país, entre elas a capital de São Paulo com a candidata Luiza Erundina de Sousa. Um cenário composto por constantes transformações político-sociais que obviamente atingiu o setor artístico-cultural. Em São Paulo, em especial na área da dança, percebemos as novas formas de estruturas de produções. Diferentemente, da dança brasileira das décadas de 50 e 70, caracterizada pelo nacionalismo, a dança dos anos 80 preocupava-se com o homem contemporâneo e seu mundo. Um corpo com "gestos recategorizados e, portanto, recontextualizados... A dança abdicou da missão de entender o mundo para movê-lo." (Katz, 1994). Os espetáculos de dança passaram a ocupar diferentes espaços (experiência iniciada pelo Ballet Stagium) formando um público cada vez maior e diversificado. As apresentações tinham como histórias, temas que dialogavam com o cotidiano de um homem que se organizava, se unia após um grande período de silêncio e dor. Entre outras montagens interessantes, ressaltamos o trabalho do bailarinoIVALDO BERTAZZO que colocou mais de 100 "cidadãos-dançantes" no palco, misturando corpos, músicas e culturas diferentes dando a oportunidade ao indivíduo de reaprender a se mover no espaço e a encontrar o companheiro.

As intenções de inovações durante a década de 80, dos ex-diretores da EMB, Addy Ador, Klauss Vianna e Gil Saboya, em atualizar o trabalho de formação do bailarino clássico e de acompanharem a evolução da dança eram bastante claras, porém as dificuldades financeiras, o pouco apoio político por parte das autoridades responsáveis e a resistência por parte de alguns setores dificultaram a continuidade daquelas ações e da legitimização das mesmas. Em 1989, ao tomar posse do cargo de diretor, Acácio Ribeiro Vallim Junior se deparou com uma rede de resistências, tão desafiadoras e problemáticas como nas gestões citadas acima. De saída, o fato de Acácio Ribeiro Vallim Junior não ter formação em dança clássica, já causou um certo estranhamento no âmbito da escola.¹⁰ E o que tornou a sua situação mais

¹⁰ Nascido em Santos, São Paulo, Acácio Ribeiro Vallim Junior formou-se em Teatro e Educação Artística e desenvolveu seu trabalho em dança desde 1970 sob a coordenação da precursora do método Laban em São Paulo, Maria Duschene. Além de crítico de dança em São Paulo, no jornal *O Estado de São Paulo* (1976 - 1985), foi professor de dança, teatro e coordenador da área de Artes em várias escolas de 1º grau (hoje Ensino Fundamental). Atualmente, é coordenador do Curso de Teatro da Faculdade Anhembí-Morumbi e professor no Curso de Artes do Corpo na PUC-SP.

complicada ainda, foi a situação da escola, encontrada por ele. Era uma situação de abandono completo, o qual o obrigou a fechar a escola por 1 ano para reforma: o espaço físico oferecia perigos nas instalações elétricas, problemas hidráulicos, os equipamentos estavam deteriorados e um corpo docente e discente desmotivados pela precária infra-estrutura (SMC, 1992). Sua primeira providência foi duramente criticada: fechar a escola para recuperação e reforma das estruturas mínimas necessárias para que ali pudesse ser desenvolvido um trabalho criativo, saudável e atualizado com as novas tendências do ensino da dança e de suas produções. As reações não foram poucas. Manifestações de protestos e resistências apareceram por parte de vários setores de um corpo docente desvalorizado e caracterizado como um grupo de funcionários públicos sem estímulo, por parte dos pais e dos próprios alunos que criticavam a paralisação das aulas e por parte de políticos de oposição ao Partido dos Trabalhadores que tentavam minar as ações do diretor Acácio Ribeiro Vallim Junior pela mídia e por outras formas de articulações. Porém, os diversos protestos não impediram a realização de suas propostas. O que realmente lhe garantiu colocar em prática suas novas idéias e permitiu regulamentá-las em um novo Estatuto?

A nova "Política de Cidadania Cultural" proposta pelo Partido dos Trabalhadores e colocada em prática pela Secretária Municipal de Cultura, a filósofa Marilena de Souza Chauí visava uma política cultural democrática e diversificada. Uma cultura de modo diferente e novo do que havia sido feito até então. "Inventar uma política cultural capaz de encontrar caminhos efetivos para uma troca real de conhecimentos e de experiências cuja origem, cuja forma, cujo sentido e cuja finalidade são diferentes sem serem excludentes".¹¹

Para as diferentes linguagens artísticas não foram pensadas em políticas de ações específicas. Foram feitos programas de reformas por departamentos, coordenadorias, projetos especiais ou por equipamentos mais representativos como, por exemplo, o Centro Cultural São Paulo (CCSP) e o Teatro Municipal.¹² Para as escolas de Música, de Iniciação Artística e de Bailado (EMB), o principal objetivo era valorizar as escolas como centros de iniciação e de formação artística e reformulação da pedagogia com a participação dos professores, pais e alunos. Segundo Acácio Ribeiro Vallim Junior, em uma das entrevistas realizadas para este projeto¹³, o apoio por parte da Secretaria Municipal de Cultura foi irrestrito para que realizasse suas propostas: foram cedidos espaços na Biblioteca Mário de Andrade e no Centro Cultural São Paulo (CCSP) para realizar reuniões com pais, alunos e professores; seminários e palestras com diferentes convidados sobre a atualização e evolução da dança; formação de uma equipe de apoio da área para discutir as novas orientações didáticas e questões curriculares da escola.

Em 1990, a escola foi reaberta totalmente recuperada, com novas disciplinas introduzidas no currículo (Música, História da Arte e Técnica Moderna), cursos

¹¹ In Chauí, M., Candido, A., Abramo, L e Mostajo, E, ob. Cit., 1984, p. 30

¹² In PMS/SMC, ob. Cit. 1992.

¹³ In entrevistas com Acácio Ribeiro Vallim Junior de 20/11/1998 e 23/7/1999

extracurriculares de Improvisação, Dança-Teatro, Tai-Chi-Chuan, melhor definição para o sistema de frequência e de avaliação, classes com um menor número de alunos, aumento na duração de algumas aulas, transparência nas relações entre professores e alunos e outras importantes melhorias com a intenção de modernizar o curso de formação de bailarinos clássicos da EMB.

Portanto, a breve análise feita nesta comunicação, sobre o processo de mudanças significativas do contexto político social brasileiro é sobre a gestão do diretor Acácio Ribeiro Vallim Junior na Escola Municipal de Bailado, na década de 80, está longe de estabelecer uma relação simplista entre arte e política. Desta forma, propomos como reflexão, a importância do contato com novas idéias inovadoras e atualizadas para a formação do bailarino clássico e a existência de políticas culturais que apoiem estes tipos de ações na área da dança.

A partir dos dados aqui mencionados, podemos perceber por um lado, as dificuldades de aceitação do “novo” por parte dos próprios agentes de uma sociedade em transformação ainda enraizados numa única estética e por outro, os atritos políticos ocorridos a partir das novas diretrizes estabelecidas num governo que se preocupou com “uma cultura como direito dos cidadãos e trabalho de criação” (SMC, 1992), não se identificando com a política de interesses clientelistas e voltados para a indústria cultural.

Bibliografia

- CHAUI, Marilena, CÂNDIDO, Antônio, ABRAMO, Lélia e MOSTAÇO, Edécio – *Política Cultural*, Série Tempo de Pensar, Mercado Aberto Editora/Fundação Wilson Pinheiro, Porto Alegre, 1984.
- KATZ, Helena – *O Brasil descobre A DANÇA descobre o Brasil*, Dórea Books and Art, SP, 1994
- NAVAS, Cássia – *Imagens da Dança em São Paulo*, Imprensa Oficial do Estado S.A, SP, 1987.
- _____, Cássia e DIAS, Linneu - *Dança Moderna*, Secretaria Municipal de Cultura, SP, 1992.
- ROBATTO, Lia - *Dança em Processo, a Linguagem do Indizível*, Salvador, Centro Editorial e Didático da Universidade Federal da Bahia, 1994.
- RODRIGUES, Marly – *A Década de 80, Brasil: quando a multidão voltou às praças*, Série Princípios, 2ª Edição, Editora Ática, SP, 1994,
- SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA (SMC) – *Cidadania Cultural em Ação, 1989-1992*, Prefeitura do Município de São Paulo, SP, 1992.
- SUCENA, Eduardo – *A Dança Teatral no Brasil*, Coleção Memória, Fundacen, RJ, 1988.
- VIANNA, Klauss em colaboração com Marco Antonio de Carvalho - *A Dança*, São Paulo, Edições Siciliano, 1990.
- VICENZIA, Ida - *Dança no Brasil*, São Paulo / Rio de Janeiro, FUNARTE / Atração Produções Limitadas / MEC, 1997.

Documentos

SABOYA, Gil Arthur Monteiro - *Levantamento Histórico-Artístico da Escola Municipal de Bailado de São Paulo, SP, s/ data.*

Tese

PINHEIRO, Juçara B. M. - *Edgard Santos e a Origem da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. A Utopia de uma razão apaixonada.* Tese de Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/ UFBA, Salvador, 1994.

Entrevistas

1. . Entrevista *Marília Franco para Linneu Dias*, em 29/10/76. Centro de Documentação e Informação sobre Arte Brasileira Contemporânea, Arquivos Multimeios, CCSP, SP.
2. . Entrevistas com Acácio Ribeiro Vallim Junior para Simone Mattos de Alcântara Pinto, em 23 /7/99 e 20/11/98, São Paulo, SP.

A IMAGEM NA CENA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA: TÉCNICA CORPORAL E APARATO TECNOLÓGICO

Por Denise da Costa Oliveira Siqueira¹

Escola de Comunicação e Artes
Universidade de São Paulo

A dança contemporânea é fruto de variados movimentos culturais, constituindo-se em um conjunto heterogêneo, complexo e criativo de trabalhos artísticos que hoje pode recorrer tanto a técnicas corporais quanto a aparatos tecnológicos e a múltiplas temáticas para construir os mais variados sentidos em cena.

Essas danças, técnicas e aparatos refletem o tempo e o contexto em que estão inseridos seus criadores e intérpretes, reproduzindo ou questionando aspectos históricos, culturais e sociais. Em uma época em que os recursos tecnológicos têm se estendido pelos vários campos sociais e culturais, a arte também tem encontrado na tecnologia uma nova fonte para indagações, crítica ou auxílio. A cada dia novos recursos eletrônicos são criados com intuito de implementar a capacidade de comunicação. Enquanto a maior parte da tecnologia é dirigida para um público e um uso geral, artistas podem explorar seu potencial expressivo. O vídeo, o CD-Rom, o DVD e outras formas de registro e experimentação com imagens são fruto dessas tecnologias com potencial estético a ser aproveitado, especialmente na cena contemporânea.

Antes de aproveitar a tecnologia como recurso expressivo, a arte já empregava técnica para construir suas obras. Em dança não aconteceu de forma diferente. Técnicas e tecnologias fazem parte da história da dança como ritual, e em especial, como espetáculo. Hoje, esses dispositivos, principalmente os que estão relacionados com imagem, são usados tanto no processo criativo quanto em cena.

A dança é uma arte que lida com a efemeridade. A introdução de recursos digitais e áudio-visuais nesse campo visa, em primeira instância, a capturar o movimento, o que é perene. Em segunda instância, de um ponto de vista mais crítico, pode ser entendida como uma forma de exercer algum controle sobre um campo tão fugidivo. Em terceira instância, permite que o intérprete, aquele que deve ser visto, mas não se vê e nem ao espetáculo, inverta esse quadro. Ele pode se observar e mesmo contracenar com sua própria imagem projetada ou refletida.

¹ D.C.O.S. é professora pesquisadora da Faculdade de Comunicação Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutoranda em Comunicação (ECA/USP), mestre em Ciência da Informação (IBICT/ECO/UFRJ). Jornalista colaboradora e crítica de dança do jornal *Tribuna da Imprensa*, no Rio de Janeiro.

Bem antes dos recursos digitais surgirem, o registro e a projeção de imagens já produziam inovações para o palco. Alwin Nikolais, nos anos 40, começava a explorar esse campo e influenciaria criadores na América do Norte e na Europa nas décadas seguintes. No entanto, o uso de imagens em cena ou a gravação de imagens da cena, ao contrário do que já foi especulado, não exclui ou desmerece o treinamento corporal. Tecnicamente, o bailarino tem que estar tão bem preparado quanto se fosse dançar sem esses recursos, sem ser filmado ou sem contracenar com imagens projetadas. A imagem não deve ser entendida como formato que oculta imprecisões e equívocos de coreógrafo e intérpretes – ela pode servir a esse fim, mas em termos de possibilidades criativa transcende “ocultações”.

A história da dança mostra que o uso de imagens em cena ou o registro delas é feito desde que os meios tecnológicos permitiram, mas, intercalando momentos de iconoclasmo (aversão à imagem) e de adoção generalizada. Ainda no século XIX, Thomas Edison fez registro de uma dançarina em movimento. No início do século XX, Loïe Fuller participou de filmagens. Depois dela, entre outros, Alwin Nikolais explorou os recursos imagéticos. No início do século XXI, a imagem continua seduzindo criadores, inclusive brasileiros, como Paulo Caldas, Chamecki e Lerner, Cláudio Bernardo, Dani Lima e Paulo Mantuano.² O aprimoramento dos recursos permitiu novas abordagens criativas tanto para fazer quanto para entender a dança.

A partir dessas idéias iniciais, este artigo busca fazer uma breve reflexão sobre o uso de imagens como aparato tecnológico no universo da dança contemporânea, levantando três principais formatos: registro de espetáculo, inovação criativa da cena e vídeo-dança.

A imagem como registro

A invenção da fotografia e depois do cinema, no século XIX, modificou profundamente a relação do homem com a realidade, o tempo, a memória e os “fatos”. O registro mecânico e a posterior fabricação da imagem móvel e sonora permitiram entender a construção de “mundos” manipuláveis por seus produtores, diretores, roteiristas e técnicos.

No século XX a arte se apropriou do cinema, depois do vídeo, da informática e da realidade virtual – quatro formatos da indústria cultural – e passou a empregá-los em suas construções estéticas como uma nova escritura, uma nova sintaxe. Dentro do universo das tecnologias, o vídeo é atualmente um dos instrumentos tecnológicos mais utilizados por companhias de dança contemporânea tanto nos espetáculos quanto nos processos de criação coreográfica. Serve para capturar imagens e guardá-las como registro de trabalhos prontos ou em andamento, serve para ser usado em cena, contracenando com os intérpretes, e ainda como cenário.

² Em diferentes medidas, esses artistas utilizaram imagens em espetáculos recentes. Dani Lima e Mantuano participaram, em maio de 2001, da mostra Dança Brasil, no Centro Cultural Banco do Brasil. O tema desta 5ª edição foi Dança e Tecnologia, e a projeção de imagens gravadas ou captadas em tempo real foi o recurso mais empregado.

O uso mais comum do vídeo é como forma de registrar espetáculos. Nesse sentido, é utilizado para captar as imagens "exatamente" como são construídas no palco. O trabalho criativo em torno da linguagem do vídeo é deixado em segundo plano em detrimento do objetivo de tentar ser o mais fiel possível ao que se passa no palco. É importante aqui fazer uma distinção entre o vídeo de captação de espetáculos e o vídeo-dança. O primeiro tem como objetivo funcionar como registro de um espetáculo. Por isso, grava um espetáculo feito para o palco, sem edição de imagens, sem cortes ou introdução de novos elementos. O segundo, ao contrário, é constituído de coreografia e efeitos criados especialmente para ser filmados. É um trabalho singular de arte e não apenas espetáculo filmado.

A importância do vídeo de captação é como instrumento de extensão da memória do espetáculo. As artes cênicas são efêmeras e não deixam registro de suas execuções. Depois de uma performance, o público retém apenas algumas imagens da dança no teatro. Com a tecnologia de captação de imagem, a audiência, os críticos, pesquisadores e intérpretes podem rever repetidamente o material codificado. Essa captação também serve à tarefa de auxiliar na notação coreográfica, funcionando de forma mais precisa do que as anotações de criadores em papel e, ao mesmo tempo, complementando esses intrincados registros desenhados/escritos. O registro de imagens em movimento, todavia, tem limitações. O problema da linguagem de vídeo/filme é que a dança ocorre em três dimensões, mas é vista em apenas duas na fita/tela. A outra questão é que a câmera direciona o olhar do espectador. Ele passa a assistir o ponto de vista do diretor e não pode escolher outro.³ Assim, em suma, apresenta-se um problema de transposição: a passagem do palco para o vídeo implica na construção de uma nova identidade para o trabalho, preservando ou amplificando algumas características em detrimento de outras. Essa questão da transposição faz paralelo com a da reprodutibilidade técnica, levantada por Walter Benjamin no artigo *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, de 1936.

É importante ressaltar que em uma época em que os hibridismos são a tônica, por vezes é difícil classificar um trabalho de dança registrado em imagens. Um exemplo é a série *Dançativa*, veiculada pelo canal de TV por assinatura Multishow, em 1999 e 2000. Essa série exhibe trabalhos de companhias brasileiras de dança contemporânea – o que é louvável do ponto de vista da divulgação artística. Os programas mesclam depoimentos, cenas do espetáculo gravadas em teatro e outras cenas dançadas em uma locação externa – *Cena 11*, de Santa Catarina, gravou em um prédio abandonado; *Staccato*, companhia de Paulo Caldas, gravou em uma estação de trem no Rio de Janeiro e *Chamecki e Lerner*, de Curitiba, nas ruas vazias do Centro do Rio de Janeiro, provavelmente em um final de semana. Esse tipo de documentário mescla as linguagens, resultando em um formato atrativo para veiculação pela televisão, mas difícil de classificar.

³ Novas tecnologias relacionadas à realidade virtual parecem oferecer a possibilidade de assistir a algo gravado de todos os ângulos possíveis. Mas, isso ainda não está acessível ao público, nem às companhias.

O vídeo em cena

Os novos meios de comunicação e informação, a mundialização da cultura, a globalização da economia vêm favorecendo a aceleração dos processos de troca de dados em praticamente todas as áreas do conhecimento. Hoje, não se pode negar que as informações do campo artístico, por exemplo, chegam mais rapidamente ao país do que décadas atrás. E, como afirma Navas, é fundamental voltar a atenção aos reflexos implícitos de uma “crescente globalização de informações e bens culturais fomentadora de uma progressiva padronização de modelos, estabelecendo-se circuitos onde novas topologias culturais e novas “vozes” dos quatro cantos do planeta, são pós-modernamente procuradas e valorizadas” (2000, p.46).

O uso do vídeo, especialmente a partir dos anos 80, e atualmente a atenção voltada para os recursos digitais, é fruto dessa troca de informações, de tendências internacionais. E mesmo que alguns artistas não atentem para o fato, a dança contemporânea é influenciada pela linguagem do vídeo, da televisão e do cinema. Nela transparece a tendência de desconstrução não-linear e de cortes. Isso fica claro nos vídeos-dança, mas também em espetáculos criados recentemente, que não buscam compromisso com narrativas ordenadas e refletem a característica da fragmentação pós-moderna.

Em *Mandala*, montado no Teatro Carlos Gomes, em maio de 1997, Daniel Ezralow trabalha com um proposta multimidiática. Sozinho no palco, o bailarino e coreógrafo americano (um dos fundadores do Momix) cria ambientes que não seriam possíveis sem as imagens e luzes utilizadas. Em uma das cenas mais marcantes, corre ou surfa sobre os trilhos projetados de uma ferrovia. O belga Frédéric Flammand trabalhou diretamente com o tema das imagens na dança nos espetáculos *EJM1* e *EJM2*, montados na Ópera de Lyon, durante a Bienal de Dança de 1998. O primeiro foi inspirado no trabalho do fotógrafo Eadweard James Muybrigde e o segundo, nos estudos de Etienne-Jules Marey. Em cena, imagens eram projetadas em molduras de forma a parecer reflexos dos bailarinos em espelhos. *Nuti*, da coreógrafa australiana Meryl Tankard, dançado pelo Ballet Gulbenkian, em julho de 2000, no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, é completamente baseado em imagens. A partir do tema Egito Antigo, imagens de frisos são projetadas durante toda a peça, por trás e sobre os bailarinos. *Le jardin io io ito ito*, de José Montalvo e Dominique Hervieu, dançado em 2000, no Theatro Municipal do Rio de Janeiro pela companhia francesa que leva o nome dos coreógrafos, também emprega a técnica da projeção, com a diferença de que as imagens são numéricas, de síntese, ou seja, produzidas em linguagem digital em computador. As imagens de síntese mostradas no espetáculo são híbridos de animais e humanos, alegorias do tema da peça que é a diversidade. Sua função é de cenário, mas também de elemento com o qual os intérpretes interagem e se misturam.

Os exemplos citados são de espetáculos nos quais a imagem é imprescindível. Sem ela, os espetáculos não poderiam acontecer. Imagem e coreografia se complementam nesses trabalhos. A ausência de uma delas inviabilizaria a realização daquela obra ou resultaria em um outro exercício estético. Essas experiências estéticas fazem paralelo com a idéia de se penetrar na imagem, atravessar as telas

onde são projetadas, como escreveu Arlindo Machado, no texto "Cinema e virtualidade". Daniel Yeung, coreógrafo de Hong Kong, brincou com essa idéia no espetáculo *Dance exhibitionist: a paradise for a natural body*. A peça, concebida por ele e pelos artistas do y.d.theARTer, foi apresentada na 9ª Bienal de de Lyon, em 2000. Nesse trabalho multimídia, o dançarino se mistura com sua própria imagem projetada, a ponto de confundir a platéia sobre o que é imagem e o que é original. Depois, Yeung usa a tela de modo diverso: atravessa-a, dança por trás dela e na frente, mantém parte do corpo na frente e parte atrás.

Em uma sociedade em que a imagem ganha espaço como forma de transmissão e circulação de informação e conhecimento, as artes cênicas, como reflexo da cultura e da sociedade teriam mesmo que utilizar o recurso das imagens para gerar comunicação com o público. Não como forma de repetir ou reproduzir – o que a imagem pode fazer – mas, como modo de transgredir o uso cotidiano das imagens ou transcender sua leitura literal.

Vídeo-dança: linguagem híbrida

O vídeo-dança é uma prática específica de criação de coreografia para a câmera, diferente do vídeo propriamente dito. Suas origens datam dos estudos de movimento na fotografia de Eadweard Muybridge, no século XIX. Muybridge inventou, em torno de 1870, um sistema com 12 câmeras colocadas em fila para tirar seqüências de fotografias de objetos em movimento, como cavalos em galope. Foi um dos precursores do cinema, ao lado de Étienne-Jules Marey, possibilitando posteriormente, os trabalhos de Edison e dos irmãos Lumière. Conforme Tom Gunning, "mesmo como imagens individuais, as fotografias de Muybridge anunciavam a inigualável habilidade do cinema, capturando a impressão de um instante de tempo além da capacidade do olho humano de retê-la." (GUNNING, 1996, p.34)

O fisiologista Étienne Jules Marey, contemporâneo de Muybridge, foi outro pesquisador preocupado com o movimento. Inventou a cronofotografia, dispositivo que possibilitava a decomposição do movimento através da sobreposição de imagens sucessivas numa única placa fotossensível. As imagens era registradas através do chamado fuzil fotográfico (PARENTE, 1996, p.282).

Thomas Edison, a partir de 1894, começou a fazer filmes mudos em seu Black Maria Film Studio. O filme e o vídeo de dança contemporâneos provavelmente têm sua origem em um desses curtos filmes, feito entre 1894 e 95, chamado *A dança da borboleta* (*Anabelle's butterfly dance*). O filme, gravado em uma longa tomada, mostra a jovem Anabelle Moore se movimentando (lembrando as performances da bailarina Loie Fuller) para a câmera, com seu vestido rodado e solto em constante movimento. (VIEIRA, 1996, p. 338). A encenação da dança para a câmera teve prosseguimento através dos musicais de Hollywood e, mais recentemente, dos vídeoclipes – dois formatos bastante aceitos como entretenimento popular. Os musicais têm papel importante no desenvolvimento da linguagem que alia dança e câmera – apesar de adotar um modelo estético que primava pela repetição de uma fórmula básica que "deu certo".

Há trabalhos muito criativos de dança contemporânea feitos especificamente para vídeo. Coreógrafos como Cunningham, Saporta e Découflé investiram neste suporte. O coreógrafo americano Merce Cunningham foi um pioneiro no campo da vídeo-dança e do filme de dança. Enquanto vários coreógrafos fizeram trabalhos para o palco e depois os adaptaram para a câmera, Cunningham inverteu esse processo com peças como *Points in space*, criada para a câmera e dirigida por Elliot Caplan, em 1986. Depois, o coreógrafo adaptou a obra para o palco, excluindo o solo que ele mesmo faz no vídeo.

A dança feita para vídeo difere da feita para teatro em vários aspectos. A primeira diferença é o fato de que a dança feita para a câmera é uma experiência mediatizada. Deve, portanto, ser analisada e criticada como mídia. Isso significa que a dança criada para câmera não é simplesmente dança. É, antes de tudo, um filme ou vídeo que tem como tema a dança. A câmera e o método de gravação apreendem a coreografia assim que ela acontece, no entanto, sua representação é filtrada através de estratégias estéticas e de composição do diretor e do operador de câmera e, posteriormente, através da edição. O coreógrafo, por sua vez, transmitirá sua mensagem através tanto da dança quanto da imagem. É um trabalho de arte no qual o foco é a dança, apesar dos rigores de tempo, a gravidade e as limitações físicas dos intérpretes serem parcialmente suspensos com o uso de recursos tecnológicos.

Quando se assiste à dança em um teatro escuro tem-se apenas um ponto de vista, de acordo com o lugar que se ocupa. A linguagem do filme permite assistir a uma cena de diversos pontos e ângulo – muito embora sejam escolhidos pelo diretor e não pelo espectador. A câmera também possibilita aproximações e afastamentos impossíveis aos olhos humanos. Por isso, a dança criada para a câmera tem outras possibilidades distintas daquelas da dança feita para os palcos ou para as ruas. Um gesto, que no palco pareceria pequeno e distante, pode, por exemplo, ser ampliado em um filme e ganhar novo sentido através do destaque (não é à toa que shows de música popular têm empregado largamente o recurso do telão: o espectador vê o “astro” ao vivo no palco e assiste aos detalhes na imagem projetada e ampliada). O espaço da vídeo-dança promove para os coreógrafos um fórum para participar de um discurso contemporâneo, o da mídia. É interessante notar, no entanto, que o discurso sobre vídeo-dança ainda é restrito. Academicamente, somente agora começa a ser considerado objeto de estudo. Ao contrário, o vídeo tem sido visto como um instrumento para documentação, sendo pouco consideradas, no campo da dança, suas potencialidades estéticas.

Considerações finais

O paradoxo entre o original e seu registro ocupou o pensamento de teóricos e críticos. Em seu texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin escreveu que mesmo à mais perfeita reprodução de um trabalho de arte falta um elemento: a sua presença no tempo e no espaço de concepção (o *hic et nunc*), sua única existência no lugar onde ela foi criada, onde acontece. Benjamin chama essa presença de aura do trabalho de arte, no sentido do espírito ou de algo que falta em sua cópia mecânica. Essa é uma concepção crítica importante para se

pensar uma época na qual as cópias mecânicas e digitais passam a ser mais acessíveis que as obras que lhes deram origem.

O paradigma de Benjamin é muito interessante para se pensar os originais e suas cópias em manifestações estéticas não-mediatizadas. Contudo, quando se reflete sobre trabalhos que surgem em suporte midiático (vídeo, filme, DVD, CD-Rom) é preciso estabelecer novos critérios. Do contrário, correr-se-ia o risco de negar as qualidades criativas de trabalhos reproduzidos mecanicamente como *Beach birds for camera*, de Cunningham, ou numerosos outros que têm desafiado a linguagem da dança e da imagem. Nesse sentido, a reprodução mecânica da imagem se torna significadora para o original. O vídeo, o filme, a fotografia ou a imagem sintetizada do computador não são mais o bailarino, nem a dança, mas híbridos de tecnologia e dança resultando em um novo objeto artístico. De fato, a dança para a câmera liberou a dança do teatro e deu a ela um novo palco, que é a tela do cinema ou o monitor de televisão. Essa liberação vem acompanhada de um novo léxico de termos, com uma linguagem diferente, fundamentada na mediação e, por conta disso, exige novos critérios para ser avaliada.

Bibliografia

BENJAMIN, WALTER. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.165-196. (Obras escolhidas, v.1)

BOURCIER, Paul. *Histoire de la danse en Occident: du romantique au contemporain*. Paris: Seuil, 1994.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

GUNNING, Tom. Cinema e história: "fotografias animadas", contos do esquecido futuro do cinema. In: XAVIER, Ismail (org.). *O cinema no século*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 21-42.

MACHADO, Arlindo. Cinema e virtualidade. In: XAVIER, Ismail (org.). *O cinema no século*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 163-184.

NAVAS, Cássia. Novas danças celebram o Brasil. *Revista da Dança*, Lisboa, n.7, jul./set., 2000, p.44-46.

PARENTE, André (org.). *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: 34, 1996.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. Dança e virtualidade: algumas conexões entre arte e tecnologia. In: *Memória ABRACE – Anais do I Congresso da ABRACE*. São Paulo: ECA/USP – ABRACE, 2000. p. 276-281.

SORELL, Walter. (org.). *The dance has many faces*. 3.ed. Chicago: A Cappella Books, 1992.

VIEIRA, João Luiz. Cinema e performance. In: XAVIER, Ismail (org.). *O cinema no século*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.337-352.

A PERFORMANCE DO PALHAÇO NA FOLIA DE REIS

Por Ausonia Bernardes Monteiro¹

NEPAA – Universidade do Rio de Janeiro

I. Uma breve descrição: o que, onde, como, quando....

A Folia de Reis faz parte dos folguedos cíclicos do Natal e se estende de 25 de dezembro aos 6 de janeiro, evocando a visita que os Reis Gaspar, Belchior e Baltazar fizeram pelo nascimento do Menino Jesus. Esta comemoração revive a viagem dos três reis Magos, vindos do Oriente a caminho de Belém, desde o momento em que receberam o aviso da estrela no céu, até a hora em que encontraram o Menino Jesus, no estábulo que lhe serviu de manjedoura.

Durante doze dias, simbolicamente na cultura cristã, a jornada dos foliões de Reis dramatiza aquele acontecimento: a partida à meia noite do Natal, quando os Reis Magos teriam recebido o misterioso aviso, e o encerramento deste percurso no dia da festa de Reis, 6 de janeiro, ou eventualmente no dia 20 de janeiro, dia de São Sebastião. Encerram-se então estes festejos por um ano, até um próximo ciclo natalino ser reiniciado.

Apresentando uma característica de procissão, a Folia de Reis assemelha-se a antigas cerimônias pagãs cristianizadas da Idade Média, que no Brasil se transformaram, tomando um caráter próprio. As primeiras referências dos missionários jesuítas noticiavam estas formas de procissão, relacionando os movimentos e danças como invenções à maneira de Portugal, quando muitos destes folguedos foram chamados de “reis” ou “reisados”. Provavelmente três elementos básicos influenciam estas formas de festividade: os cortejos coreográficos, os vilancicos religiosos e os brinquedos ibéricos que dramatizavam as lutas dos cristãos contra os mouros. Portanto no Brasil, a Folia de Reis aparentemente se liga às duas primeiras raízes, incluindo elementos do cortejo e do vilancico religioso.

Conforme Mário de Andrade (1959), a Folia de Reis é um dos “brinquedos de ambulatórios” que ocorre no Brasil desde os tempos da colonização portuguesa. Como é freqüente na dinâmica das festas populares, outros componentes foram criados e elementos de outros autos e dramas incluíram-se naturalmente nos acontecimentos da Folia. Em diversas regiões do Brasil, as Folias integram muitas vezes componentes do Bumba, aparecendo o próprio boi, o Mateus e a Catirina. Esta fusão gerou o chamado Reis de Boi, aparecendo em oposição à expressão “Reis Cantado”, que designou a folia tradicional.

Diz a tradição cristã que na adoração ao Menino Jesus, Maria, sua mãe, deu para os reis Magos um pedaço do seu manto, sinalizando neste gesto a celebração de

¹ Pesquisadora e doutoranda do NEPAA – UNIRIO.

uma nova ordem, baseada no amor e fraternidade entre os povos. A partir daquele momento, todos se comprometeram a anunciar e difundir a boa nova pelos quatro cantos do mundo. Significativamente, a Folia de Reis ostenta hoje a sua Bandeira, como um símbolo ao mesmo tempo, da jornada pelo nascimento de Jesus e das promessas dos foliões em reiniciarem sempre, a cada ano, um novo ciclo de louvações. É comum os componentes da folia empreenderem a jornada de Reis cumprindo uma promessa de sete anos, continuamente, e só depois de guardado este tempo é que os foliões estão desobrigados deste compromisso.

A Folia de Reis é composta por amigos e parentes, que se reúnem para a jornada, sem que se determine um número fixo de participantes. É comum apresentarem-se no mínimo com doze foliões, mas o efetivo da folia pode somar bem mais pessoas acima desse número. Ela é chamada de "companhia", "tripulação", "comitiva", "jornada"; e seus participantes de "foliões". Seus principais figurantes são: mestre-violeiro, embaixador ou capitão da companhia; contra-mestre, também violeiro; alferes da bandeira, porta-bandeira ou bandeireiro; e um, dois ou três palhaços. Os palhaços são principalmente dançarinos e cômicos; ficam em segundo plano em relação aos foliões, sofrem uma série de proibições, vestem-se diferentemente e cantam chulas, respondendo os versos entoados pelos violeiros, em intervalos diferenciados.

O chefe da folia é o mestre, que é respeitado e tem sua autoridade reconhecida por todos, conhece os ensinamentos e organiza a folia. É ele quem faz a promessa e assume todas as responsabilidades da jornada: os instrumentos, a vestimenta dos foliões, a bandeira, os cânticos e o roteiro que a folia irá percorrer. Cabe-lhe dirigir os músicos, manter a disciplina, guardar o dinheiro angariado e preparar a festa do arremate.

Toda folia tem a sua bandeira, zelosamente guardada em casa do mestre, que é perito em decifrar e divulgar seu significado. Enfeitadas de fitas, papel de seda, espelhos, flores, emolduram um motivo religioso, ocasionalmente pintado ou bordado. Se entre o Natal e o dia dos Reis todas as folias trazem na bandeira a cena da adoração dos Magos, sob a luz da Estrela do Oriente, alguns mestres juntam uma ou outra estampa, como a da Virgem, e as folias nas proximidades do Rio de Janeiro, acrescentam à bandeira a figura de S. Sebastião, padroeiro da cidade. O uso da bandeira é diversificado, aparecendo como fator de disciplina, durante as longas caminhadas da jornada; como afugentadora de influências diabólicas; ou como receptáculo dos donativos.

Quando a folia chega a uma casa amiga, a bandeira é a primeira a entrar e a receber as homenagens do dono da casa e principalmente, se aí não houver um oratório, é diante da bandeira, que se forma a folia. Feitos os entendimentos necessários, a folia entra na habitação, tendo à frente a bandeira, mas deixando de fora os palhaços. O alferes posta-se a um canto da sala, com a bandeira voltada para os foliões. O costume exige que se cante três vezes pelo menos em cada casa: a chegada, em que se declara a intenção da jornada; a anunciação da profecia; e o agradecimento. Os palhaços esperam a folia na rua. Quando os foliões saem, a

sanfona, as caixas e o bumbo chamam os palhaços, que iniciam suas brincadeiras, acrobacias e a "jogação" dos versos.

Apesar da liderança do Mestre, na Folia de Reis quem se transforma na figura mais popular é o palhaço. Segundo a tradição, os palhaços da Folia de Reis representam os soldados do rei da Judéia, Herodes, dispostos a matar todas as crianças recém-nascidas naquele momento, na tentativa de calar as profecias que anunciavam um novo rei, libertando o povo judeu do poder de Herodes. Conforme a tradição oral, aqueles soldados seguiram disfarçadamente os três reis Magos vindos do Oriente e se dirigiram à Belém. Mas, diante do Menino Jesus, os soldados de Herodes desistiram dos seus intentos e abraçaram uma nova fé, que dali em diante louvariam na figura de Jesus de Nazaré, Cristo, o filho de Deus, salvador de todos os homens.

A vestimenta dos foliões pertence à folia e não pode ser usada senão durante a jornada. Em geral, os foliões vestem blusas ou túnicas, sobre calças ou saias brancas de sua propriedade, e trazem boné com as cores da folia, enfeitados com espelhos e flores. O gosto e a fantasia pessoal do mestre dão ao figurino características próprias, acrescentando-lhes fitas, dragonas e bordados.

Os palhaços vestem usualmente um macacão de chita estampada, de cores vivas, e levam no rosto máscaras feitas de couro, papelão ou outros materiais, com barbas e bigodes. Na cabeça, apresentam configurações, que têm às vezes formato de coroas. Usam à tiracolo uma sacola, onde guardam o dinheiro que lhes dão e costumam levar nas mãos um bastão de madeira.

O encerramento solene da folia é comemorado com a festa do arremate, realizada na casa do mestre. À meia noite os foliões aproximam-se da bandeira e depositam aos seus pés os instrumentos com que, durante toda a jornada, cantaram os Reis. O ritual da entrega da bandeira se faz por último, ao som do Canto da Entrega. O estandarte é dado à madrinha da folia, geralmente a esposa ou a filha do mestre, para que o tenha sob sua guarda até o próximo ano, quando o ciclo desta espera completar-se. E novamente este ritual festivo poderá ser reiniciado.

II. Levantando algumas questões significativas....

A conceituação de Schechner (1988) sobre os estudos da performance une campos distintos do mundo das pessoas e objetos cotidianos ao mundo da existência transcendente, com personagens, mitos e deuses. A partir deste referencial teórico analisamos a Folia de Reis, rito que acontece em muitos estados do Brasil, na época do Natal. Festejo que se dá na forma de uma dramatização popular, onde todos se congregam; e o limite entre quem atua e quem observa é marcado por uma distância flexível, lúdica. Ali percebemos o palhaço da Folia de Reis, brincante de um folguedo simbólico e espetacular, onde o canto, a dança e o drama religioso unem todos, naquele instante de comemoração.

Nas Foliás brasileiras, o palhaço, que representa a inversão da ordem, está sempre caracterizado de máscara negra, identificando-se com a figura do mal. Sua presença é marcada pela irreverência e é através dos seus versos e danças acrobáticas que a lógica da narrativa sacra é subvertida.

Para Schechner (1985), o artista performático produz significados na construção de novos sentidos, e é impulsionado pela construção de si mesmo, enquanto se torna o outro. Observamos que através do corpo do palhaço manifestam-se imagens que expressam as crises e os ritos de passagem. Seus gestos dançantes relacionam-se com as vivências sócio-culturais e históricas. O palhaço não participa dos cantos das Profecias, não pode entrar nas casas e Igrejas visitadas, na jornada anda sempre ao lado ou atrás da Bandeira. Improvisa versos, com métrica e rima definidos, a partir dos temas de velhos romances tradicionais, contos bíblicos, e, principalmente, faz naquele instante em que visita a comunidade a crítica de seus costumes.

Atualmente, Turner (1982), representante de uma das principais correntes do pensamento antropológico, faz um significativo trabalho ligando a antropologia e os estudos da performance, e examina a cultura como uma reunião de textos - entendendo-se aqui por texto muito mais do que um material escrito ou verbal. Podemos aprender da nossa experiência do cotidiano, e do que realizamos em festividades, ritos, como a expressão das nossas etnias reunidas. Vimos que estas formas de danças, teatralizações, com sentido ritualístico, com dramatizações de animais, seres encantados e mitológicos, recordam práticas sócio-culturais originais, relacionando-se muito intimamente com os fatos históricos e sociais desde a época colonial.

Com José Jorge de Carvalho (1996), entendemos que as comunidades negras, submetidas às injustiças do regime escravocrata, foram forçadas a se tornarem invisíveis, simbólica e socialmente, para sobreviver. Estudando a Folia de Reis, deparamo-nos com a dificuldade de encontrar referências sobre as contribuições da cultura africana, que ao longo de quatrocentos anos foram se sedimentando em toda e qualquer manifestação cultural brasileira. Sempre estudamos suas origens européias e creditamos as formas que hoje conhecemos destas manifestações muito mais aos valores simbólicos da cultura oficial e dominante, a portuguesa. Provavelmente o silêncio, a censura e a coação contribuíram para o pouco conhecimento que temos das formas de resistência das comunidades negras no Brasil.

Com Zeca Ligiero, (2000) propondo os estudos sobre as manifestações da Performance Afro-América, entendemos um específico conceito de performance - que abarca a compreensão de um teatro feito pelo povo iletrado, de tradição oral. É que a nossa experiência é marcada essencialmente pela dominação de cinco séculos, exercida pela elite euro-brasileira. Sabemos que a escrita, ao se desenvolver, gerou uma perda de elementos como o som, as entonações, os gestos próprios da cultura oral. Isto acarreta uma desmaterialização do texto, que sem essas referências sensíveis não se identifica mais com seu suporte. Tais transformações históricas merecem ser relacionadas com o nosso estudo da cultura popular. Entendemos que a Folia de Reis é uma forma de festejo popular que passa por gerações, com as características da transmissão oral, e parece-nos muito interessante tomar estas questões para estudar, como, por exemplo, esse conhecimento se dá até nossos dias. Trabalhar a partir do sintoma, revelador e positivo, de estarem essas manifestações ainda bem vivas - com seus suportes e com suas significações perfeitamente

possíveis de serem observadas. As narrativas, os casos, entonações e melodias estão atuantes aqui, e nos garantem elementos para ampliar nosso estudo.

O fato de estudarmos as manifestações da cultura oral faz-nos aproximar dos conhecimentos ditos “do povo”. Colocamo-nos algumas questões a partir daí, pois é evidente o quanto uma expressão popular como a Folia de Reis está calcada no conhecimento dito “espontâneo”. Sua forma de acontecer, de ser transmitida é passada de uma geração para outra, sem um procedimento “científico”. Suas músicas, danças, textos e outros acessórios são feitos e pensados sem que necessariamente aquelas pessoas que participam aprendam de uma forma dita racional, controlada, ou avaliada.

Por que elas são tocantes? O que têm de essencial, que fala tanto aos sentidos? Será sua forma própria e original de construir conhecimento? Por que uma manifestação como a Folia de Reis tende a ser popular justamente em regiões marginais ou periféricas à “cultura erudita”, como o interior do Estado do Rio ou o morro de Santa Marta? Talvez estas questões nos remetam ao estudo das manifestações sócio-culturais enquanto formas ideológicas de controle social e político.

Ou que através de uma maior compreensão do processo de construção da obra cultural - seja “erudita”, seja “popular” - cheguemos à discussão original da questão política da identidade cultural brasileira. Talvez hoje, já século XXI, estejamos mais amadurecidos, certamente com um controle social mais explícito, para avaliarmos os sinais multiculturais das expressões artísticas da nossa sociedade. E que, estudando a performance brasileira, abracemos estreitamente os nossos ancestrais afro-ameríndios.

E, finalizando brinquemos então, na “jogação” de verso do palhaço Ronaldo Silva, da Folia Penitentes de Santa Marta (1981):

*“Ô xente,
Olhe como eu sou bonito
Olha o jeito d’eu andar
Até parece Juliano Gema
Quando chega para filmar
Por isso onde que eu chego
As garotas chega a brigar
Do jeito que a coisa vai
Ninguém segura essa nação
Disparou a gasolina
E sumiram com o feijão
Eu acho que eles querem
É matar os meus irmãos
Acontece muita coisa
Não estou muito contente
Por isso sou obrigado
Candidatar-me presidente
E comigo na presidência
As coisas vai ou racha*

*Vou abaixar os comestíveis
Vou aumentar a cachaça
E quando eu for presidente
Vou mandar fazer um harém
De mulheres bonitas
Que nesse Brasil tem
Assim eu não preciso olhar
Pra mulheres de ninguém”...*

Bibliografia

- AMANTINO, Márcia. *As diferentes imagens sobre o negro*. Tese de Doutorado em andamento.
- ANDRADE, Mário de . *Danças Dramáticas no Brasil*. São Paulo. Martins, 1959.
- ARAÚJO, Alceu Maynard. *Folclore Nacional*. Festas, Bailados, Mitos e Lendas. São Paulo. Melhoramentos, 1964.
- BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Folia de Reis e Mossâmedes*. Cadernos de Folclore, nº 16. Rio de Janeiro. CDFB. Funarte, 1977.
- CARVALHO, Jorge José. *O Quilombo do Rio das Rãs*. Salvador, Ed.UFBA. 1996.
- CASCUDO, Luis de Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro. Edições de Ouro, 3ª edição, 1972.
- CONNERTON, Paul. *Como as Sociedades Recordam*. Oeiras. Celta Editora, 1993.
- COSTA, Mauro José Sá Rêgo. *Elementos para uma Estética das Formas Dramáticas Populares e Análise de sua Utilização em Arte/Educação*. Rio de Janeiro. CNDA / FUNARTE, cópia xerox, 1978.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. Trad. de Fernando Fleck. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- LIGIÉRO, Zeca. *A Performance Afro-América*. Texto apresentado no I Encontro de Performance e Política das Américas, 2000. Rio de Janeiro.
- REIS, João José. *Identidades e diversidades étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão*. In: Revista Tempo/ UFF: Rio de Janeiro: Relume-Dumará ,1997.V.3.
- SACHS, Curt. *História Universal de la Danza*. Buenos Aires. Centurion, 1944.
- SCHECHNER, Richard . *Between Theater and Anthropology*. University of Pennsylvania, 1985.
- *Performance Theory*. New York, London. Routledge. 1988.
- TURNER, Victor. *From Ritual to Theater*. New York . Paj, Publications. 1982.

Discografia

- Série Música dos Povos, *Folia de Reis no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. Tacape, T 005, 1981.

A VITALIDADE DA DANÇA E DO GESTO LÚDICO NO TRABALHO DE GRACIELA FIGUEROA

Por Vera Lucia Lopes¹

Programa de Pós - Graduação em Ciência da Arte
Universidade Federal Fluminense

*"... A imagem poética nova - uma simples imagem! torna-se assim ,
simplesmente, uma origem absoluta , uma origem de consciência."*

Gaston Bachelard

Esta comunicação apresenta um tema da pesquisa em andamento para defesa de dissertação do Mestrado em Ciência da Arte/ UFF. Pesquisa em fase inicial sobre os processos de surgimento eB criação de um gestual contemporâneo dentro da linguagem de dança local. Localizaremos nossa pesquisa sobre o trabalho desenvolvido pela bailarina Graciela Figueroa a partir dos anos 70, com o Grupo Coringa no Rio de Janeiro, considerando como questão central o surgimento de um gesto revolucionário possível e visível através de uma linguagem lúdica.

Trabalhei com Graciela Figueroa como aluna e depois como integrante/bailarina do Grupo Coringa, de 79 à 85, e pude perceber o processo de potencialização de um novo gesto nos diversos profissionais que ali passaram até o surgimento de uma nova subjetividade em dança e nas montagens de espetáculos dessa época.

Diferentes linguagens se beneficiaram dessa transformação e renomados artistas, passaram por essa vivência, entre eles, em dança, dança: Débora Colker, Mariana Muniz, Michel Robin, João Carlos Ramos (Cia. Aérea de Dança), Márcia Rubin, Márcia Duarte (Endança/ DF), Dudude Herman (MG), Tran-Chan (BA), Ana Vitória, Lígia Veiga; em teatro: Débora Bloch, Andréa Beltrão, Karen Acioly, Louise Cardoso, Lena Brito; em música: Fernanda Abreu, Pedro de "A Parede", Arícia Mendes; em circo: Intrépida Trupe, Fernando Neder, Teatro do Anônimo; em cenários/figurinos: Gringo Cardia e Pedro Sayad.

Seu raio de ação partiu de Minas Gerais, deslocando-se para o Rio de Janeiro e Bahia, onde teve uma forte participação nos Festivais de Dança Contemporânea, dos anos 80. Um dos objetivos de meu trabalho é rastrear a influência do trabalho de Graciela nesses diferentes locais e focalizar como ela desenvolvia nas diferentes culturas, uma proposta tão singular de movimentação. A pesquisa sobre o processo

¹ bailarina formada pela Escola de Danças d o Theatro Municipal do Rio de Janeiro com licenciatura em Educação Física / UFRJ. Professora de dança - UCB e FAETEC. Mestranda do Programa de Pós - Graduação em Ciência da Arte - UFF.

de criação de seus espetáculos, os temas catalisadores de sua linguagem cênica, também deverão incluir-se no projeto.

Como metodologia futura, devemos desenvolver o presente trabalho nos grandes temas pertinentes às formulações de vanguarda: preparação corporal e vocal; consciência energética e campos magnéticos; explosão do gesto no espaço; a fluidez do movimento na garantia da emoção e afetividade humanizadora da dança; os diferentes tipos de intervenção propostas por Graciela com dança e por fim, a visão ritualística do espetáculo.

Como Roubine², que nos fala da importância do século XX para a descoberta da riqueza de todos os meios inerentes aos palcos modernos, queremos focalizar a ação de Graciela nos lugares por onde passou e verificar se sua contribuição para um novo dançarino – novo em relação a si mesmo, à cena e à vida, encaixa-se aos movimentos sucessivos de evolução da cena no Rio e Bahia.

A condição de popularizar a dança dentro do palco, para qualquer pessoa que se interessasse em dançar, independentemente da idade ou de formação anterior requererá futuramente um especial estudo, por considerarmos que essa idéia constituía-se um dos pontos centrais do seu trabalho, estabelecendo arte e cotidiano da comunidade como provenientes do mesmo pilar de sacração à vida.

Nos tempos em que era proibido ser feliz em toda a América Latina e, ainda vivíamos a forte influência de uma dança moderna nos modelos americanos dos anos 50, pequenos focos de pesquisa solidificavam uma outra compreensão do corpo.

A nova abordagem propunha questões de um corpo mais integrado, consciente, expressivo, sensível e coerente com sua cultura. Essa contextualização retratava o início de uma busca entre o erudito e o popular no sentido de reconhecer a “soltura” do corpo brasileiro como elemento formador de um novo gestual, com condições de assumir sua territorialidade.

Não com elementos de empréstimo das linguagens populares folclóricas ou cosmo-religiosas afro-brasileiras ou indígenas, mas como um novo perfil de indivíduo resultante de todas as profundas transformações ocorridas no século, tendo a clareza de reconhecer-se singular enquanto povo e, com uma cultura em dinâmica de transformação.

É importante que localizemos o recorte histórico e o início do processo. Nas décadas de 40 e 50 diferentes coreógrafos entre eles Vaslav Veltcheck e Igor Swetozoff, já haviam trazido propostas de pesquisa sobre uma linguagem brasileira, apontando para a rica possibilidade do movimento através de um gestual próprio com focalização no imaginário nacional.

A coreógrafa Nina Verchinina já mostrara, junto ao Corpo de Baile do Theatro Municipal, como seria possível um novo olhar sobre a motricidade do corpo brasileiro através da dança moderna. O desenvolvimento de suas pesquisas baseadas em Mary Wigman a partir dos conceitos de Laban apontavam para um possível caminho, mas a rígida fidelidade à uma metodologia e à um estilo pessoal, não

² Jean Jacques Roubine, 1980

contribuíram para maior ousadia de movimento ou síntese de linguagem nacional a ser conquistada.

A entrada da linguagem jazzística nos palcos brasileiros nos chegou através do estilo de Lennie Dale que frutificara como “escola” nos corpos de Marli Tavares e Vilma Vernon, entre outros. Nas décadas de 60 e 70 o desenvolvimento do jazz gerou intensa produção em diferentes frentes de ação, entre elas: TV, shows, filmes, teatros e musicais, aproximando-se de uma proposta de corporeidade brasileira. Era um jazz abrasileirado.

O fim dos anos 60 foi marcado por revoluções em todo o mundo e os anos 70 trouxeram para o Rio as primeiras transformações em dança. A dança moderna e contemporânea era apresentada dentro das programações do Theatro Municipal através dos grupos estrangeiros que atualizavam as mudanças dos paradigmas estéticos, mas em geral a produção nacional de dança moderna mantinha-se dentro dos moldes aceitos na época.

Tentativas isoladas de reconhecidos mestres do Rio de Janeiro começaram a atuar e a consolidar novas propostas - Gerry Marezki, Gilda Müller e Renée Wells, Klauss e Angel Vianna, Regina Miranda; artistas solitários que empreendiam novas abordagens na busca de uma linguagem de identidade.

Graciela chegava ao Brasil em 1974, mais precisamente em Minas Gerais. Sua porta de entrada fora o grupo Trans-forma, dirigido por Marilene Martins. Como consequência natural do processo de renovação que o trabalho de corpo encontrara em Minas Gerais, a aproximação com Klauss Vianna e Angel Vianna seria inevitável. À convite destes, Graciela muda-se para o Rio de Janeiro e a partir de 1977, inicia sua contribuição, atuando com um novo dinamismo ao movimento de transformação que já vinha acontecendo na cidade.

Precisamos localizar a condição do País, atravessado pela situação política que há 14 anos mantinha-se em regime militar. Nas diferentes manifestações artísticas, marcos de transformação para uma ação mais engajada com formas de resistência como a organização da classe e a consciência revolucionária de seus ofícios já se estabeleciam como prática.

O teatro, a expressão corporal, a musicoterapia, as artes plásticas, a terapia através da psicologia reïchiana: formulavam-se novas abordagens corporais coerentes e conscientes do processo de vigilância que de forma sub-reptícia se inserira através do regime. Mas o corpo, objeto direto de torturas e ações de uma censura e repressão disseminadas continuamente, mantinha-se na dança como uma linguagem distanciada das deformações sociais.

O discurso corporal de Graciela configurando-se como um discurso de provocação para aquele momento ainda de “tempos sombrios”, vai registrando-se como uma primeira *transformação radical e viável no próprio corpo*. Abordaremos alguns pontos que nos parecem essenciais para a ruptura do modelo formal de dança, até então apresentado no cenário carioca:

1. *a liberdade da forma* e a permissão de um “*corpo revitalizado*” ecoando a emergência de um “*corpo politizado*”, dando visibilidade às palavras de ordem

que desde 1968 já atuavam na produção artística, como teatro, artes plásticas, cinema, literatura e música;

2. *humor*, como elemento constitutivo da *construção* coreográfica;
3. *a quebra da normatização invisível* inerente ao “estar em cena” durante uma dança, configurando uma experiência inédita de padrão de atuação, onde tornava-se mais importante atuar como ser humano, antes de atuar como bailarino;
4. *uso do gesto cotidiano e da ação* como ponto de partida para elaboração de novas células e frases de movimentos;
5. a vivência de um *corpo multidisciplinar* - dançar, cantar, executar instrumentos ou falar durante as cenas gerando a construção de uma partitura musical e performática inerente à construção coreográfica;
6. *forte espírito de comunidade* alicerçado por um trabalho experiencial corporal. As marcas artísticas do movimento de contracultura exibido na Europa e nos EUA (anos 60), agora vivenciados por uma prática de coletividade e cooperação interna do grupo;
7. *a dança e a democracia* - o convite à dança sendo lançado como direito reconhecido de todo ser humano. Mover-se com singularidade requer um ambiente em que se possa ser espontâneo – esse convite contagiava os corpos que buscavam originalidade e criatividade, vinculando-os a um processo de liberdade interior.

Sobre seu processo metodológico, poderíamos conceituá-lo de “antropofágico” devido a forma aglutinadora e re-elaborada dos estilos clássico e moderno presentes em sua formação, aliados à sólida linguagem do contemporâneo como bailarina das companhias de Merce Cunningham, Paul Taylor e Twyla Tharp, e a base labaniana inerente à essas escolas contemporâneas da “new-dance” americana.

Como história pessoal temos uma jovem de nacionalidade uruguaia, coerente com a grande consciência política característica de seu povo, estudante de balé clássico até os 18 anos quando ganha uma bolsa de estudos em Nova York. Transitando por um momento de profunda transformação na sociedade americana, vivencia as experiências transcendentais da cultura oriental, a revolução “hippie” e o movimento de renovação da dança pós-moderna.

De retorno ao continente latino-americano retoma como sua verdade o reconhecimento e a importância do gesto como força política, necessário à reconquista da liberdade usurpada em toda a parte. Hoje, compreende-se a importância da visão holística/sistêmica que perpassa diferentes temas da sociedade, sendo usada como base de mudança para profissões que buscam maior humanidade.

Graciela partia daí: seu ponto de origem dava partida à integração dos campos físico, emocional/psíquico, bio-energético e artístico, transformando o movimento em gerador de análises e sínteses de uma corporeidade mutante. Estabelecia como ponto de partida a conexão unidade/indivíduo e sua expressão pessoal através de uma técnica que rompesse com os limites impostos pela técnica.

Não era possível esconder-se atrás das formas estudadas. Era preciso despojar-se do escudo da aparência perfeita, conquistada depois de longo tempo de elaboração. A linguagem do corpo precisava ser visceral para ser verdadeira, e por ser verdadeira transitava por uma profunda transformação do indivíduo e toda construção de sua subjetividade. Não era jogar fora a técnica ou trocá-la pelo grotesco: o desafio era não perder a essência da pessoa dentro daquela forma e resgatar o conteúdo com frescor, sem amordaçá-lo com alguma forma estéril.

Sua proposta de movimento como um espelho do interior, alcançava diferentes grupos de profissionais e pessoas em geral. Quebrava-se o limite intransponível da sala de dança restrita à especialistas, nem sempre talentosos. Essa prática que já vinha sendo comum às novas linguagens de uma consciência corporal radicalizava-se quando expunha além do campo físico, as questões da emoção e da criatividade.

Esse mosaico de diferentes técnicas transitava e desenvolvia – tendo-se como pano de fundo um forte pilar ritualístico. A dança fazia-se sagrada e a vida devia ser celebrada com graça e gratidão. Ampliava-se o discurso da dança: técnica mais emoção com sabedoria, formavam uma delicada equação de construção de subjetividades.

Agora o domínio do corpo passava por uma verdadeira transformação de existência: a dança como linguagem ao alcance de todos, envolvendo descoberta da individualidade corporal através do caráter “humano, demasiadamente humano” – o super homem de Nietzsche, como um caminho de plenitude e espiritualidade presente no ritual inerente ao viver, o que essa proposta de dança apontava.

Disponibilizando a diferentes pessoas uma mesma proposta, criava-se a seguinte ambientação: todo profissional que estava em busca de um caminho de ruptura com os velhos padrões, vendo o corpo com aquela possibilidade de integração física, bio-energética, espiritualizada e artística vislumbrava transformações das impressões registradas no universo simbólico - seu corpo. Era preciso testemunhar continuamente um encontro - a medida de um ser integralizado e, essa verdade precisava ser verdadeira enquanto movimento/gesto.

A técnica disponibilizava o corpo, mas a coerência da alma retratando sua sábia paixão de existir com vitalidade frente à tempos sombrios, caracterizava uma outra via que a dança até então não ousara permitir – quando a loucura deixa sua condição de patologia e envereda-se pela coragem de descobrir no corpo e no movimento uma expressão sincera que amplie sua atuação e interfira para a ampliação das normatizações sociais.

Compreendendo-se como a elaboração de uma técnica libertária dentro da técnica usual, redimensionava a técnica para o objetivo de resgate da “função da criatura humana” como nos diz Piscator³:

as linhas fundamentais de uma nova dramaturgia, a posição da criatura humana, o seu aparecimento e a sua função dentro do teatro revolucionário, o homem e as suas emoções, seus laços, particulares ou socialmente condicionados, ou a sua posição diante das forças

³ Erwin Piscator

sobrenaturais (Deus, destino ou qualquer outro aspecto sob o qual essa força pode aparecer no curso da evolução).

Diferente do que acontecera com a sociedade americana e a pasteurização da cultura industrial⁴, Graciela encontrava aqui um sítio virgem, onde uma energia nativa misturava-se às necessidades épicas de agir por uma sociedade melhor.

Sem incorrer no distanciamento brechtiano, e sim mergulhando em um estreito diálogo com o espectador através da empatia, da força de impulso de homem comum, das emoções à flor da pele, recebia-se a informação gestual através do processo de eliminar as tintas e os resíduos de uma formalidade técnica, fosse qual fosse a técnica, depurando o essencial que estimulava o espectador a acordar um potencial de ação – momentânea: interessar-se por dança, pelo grupo, ou simplesmente verificar-se em estado de emoção.

Na presente comunicação, brevemente focaremos o trabalho de Graciela -“45 movimentos”, feito em 45 segundos, o qual parece trazer a ruptura necessária para uma visível transformação, construindo um primeiro pilar de linguagem : *potência do gesto para um novo homem e um novo dançarino*

Nele, a vitalidade precisa ser reconquistada, em tempos de luta o impulso não pode deixar-se amordçar.

Uma forma corporal construída com um objetivo claro de não entregar-se. Como uma tradução abstrata de *urgência*, apoiada na marcação sonora e no impulso necessário inerente à uma luta que não pode arrefecer, apesar de receber ataques de todos os lados e planos.

A imagem do bailarino aqui é desconstruída, o que temos é a imagem de um guerreiro que movimenta-se para proteger a própria vida. Luta-se com o próprio tempo, tal a aceleração do mesmo (já que a contagem se faz pelos segundos) e, devido à riqueza de movimentação, planos, direções, intenções, o gesto se faz livre, porém concreto de objetivos e finalidades. Laban nos propõe as qualidades dinâmicas de movimento e harmonia espacial. Assim vemos Graciela deslizar com suas frases e, ali descobriamos a matriz da dança clássica, transmutada e aliada a uma poética de voz e de espaço.

Um corpo que é instrumento e é estímulo, lidando com obstáculos invisíveis construtores de uma movimentação vigorosa que apresenta soluções a partir de surpresas espaciais e da própria forma de utilizar-se como corpo - construção de um campo energético e sonoro, lançando-se no espaço, projetando sua *voz corporal*, pronto para combater e atacar.

Porém o que mais nos intriga é como aquele corpo com tantas formações, pudera manter-se com uma linguagem espontânea e evocativa de um gestual lúdico e simples de uma criança? Como ser capaz depois de tantas impressões registradas em uma matriz corporal sedimentada de padrões estéticos e filosóficos, restituir-se de uma infância integrativa na potência de existir, com a espontaneidade de ser e com a vitalidade de expressar-se, apesar de uma sociedade reguladora, impessoal.

⁴ Sally Bannes

taxativa e despersonalizadora? Um corpo que ousa brincar para expressar-se e traz em seu interior a desconstrução da atitude do intérprete em cena.

Bibliografia

- Arrabal José; Pacheco Tânia; Lima Mariângela A. - "ANOS 70 - Teatro" - Ed. Europa, RJ, 1979/1980
- Bannes, Sally - "GREENWICH VILLAGE 1963" Ed. Rocco, RJ, 1999
- Bruto, Carmem L. C. - "CONSCIÊNCIA CORPORAL, repensando a Ed. Física", Ed. Sprint, RJ, 1996
- Fernandes, Ciane - "PINA BAUSCH e o WUPPERTAL DANÇA-TEATRO: Repetição Transformação", Ed. Hucitec, SP, 2000
- Foucault, Michel - "VIGIAR e PUNIR - História da violência nas prisões", Ed. Vozes, Petrópolis, 1991
- Foucault, Michel- *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970 - 1982)* Ed. Jorge Zahar, RJ, 1997
- Piscator, Erwin - *TEATRO POLÍTICO* - Ed. Civilização Brasileira, RJ, 1963
- Roubine, Jean-Jacques - "A LINGUAGEM da ENCENAÇÃO TEATRAL", Ed. Jorge Zahar, RJ, 1998

O MOVIMENTO NA DANÇA E NO CINEMA ANÁLISE DAS CENAS DE SAPATEADO DO FILME ROBERTA

Por Katya Gualter e Anita Leandro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

A presente comunicação propõe uma análise das duas cenas de dança do filme *Roberta* (William A. Seiter, USA, 1935). As coreografias são baseadas no sapateado, onde os pés dão a ordenação sonora dos movimentos. Tentaremos verificar em que medida, as opções de filmagem respeitam as mensagens dos movimentos criados pelas coreografias, ou melhor, em que medida, estética coreográfica e estética cinematográfica se complementam num só ato de criação interdisciplinar. Buscaremos no filme esclarecimentos sobre a representação cinematográfica do movimento de dança.

O movimento é a própria essência da dança e do cinema. Ele é o parâmetro básico que rege tanto a arte coreográfica, quanto o cinema. Na dança, o bailarino desenha trajetórias no ambiente, produzindo movimento, continuamente. Porém, o movimento não se reduz ao acúmulo de formas delimitadas pela estrutura anatômica. Ele vai além desta delimitação. A essência do movimento na dança não está, apenas, no plano mecânico visível, ou seja, no percurso traçado pelo corpo no espaço. Ela está também na energia que converge para uma interiorização do movimento: o corpo em repouso aparente, em silêncio na escuta de si mesmo, já é movimento. Para Helenita Sá Earp, a dança materializa o “movimento real”¹, trabalhando a modificação da expressão corporal a partir da pausa que evoca as transformações constantes no espaço exterior.

Também no cinema, o movimento está sempre presente, definindo a técnica, a linguagem e a arte cinematográficas. A palavra cinema vem do grego *kinema*, que significa movimento. E mesmo quando se filma um objeto parado, com a câmera fixa, o movimento existe, ainda que não seja muito evidente. O cinema é uma sucessão de imagens fixas (fotogramas), que, projetadas numa velocidade de vinte e quatro imagens por segundo dão a ilusão do movimento. Os diferentes movimentos de câmera ((*travelling*² e panorâmica³, *zooms*⁴) acrescentam novos movimentos ao movimento do mundo. Como na dança, não existe natureza morta no cinema.

¹ Para Helenita Sá Earp movimento real ou integral expressa o máximo da totalidade do ser envolvendo todas as energias corporais.

In: SÁ EARP, Ana Célia de. (2000). *Grupo de estudos para aplicação dos conteúdos programáticos das disciplinas de técnica e fundamentos da dança*. Departamento de Arte Corporal / Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ. 18 de Janeiro.

² *Travelling*- movimento da câmera colocada sobre um carrinho que desliza sobre trilhos.

O Movimento De Dança Em Roberta

Roberta é uma comédia musical, com os atores e bailarinos Fred Astaire e Ginger Rogers. O filme conta a história de uma banda de músicos que sai dos Estados Unidos para tentar a sorte na França, em Paris. Chegando lá, John (Randolph Scott), o empresário da banda, recorre a sua tia, madame Mammy (Helen Westley), dona de um famoso ateliê de roupas femininas, *Roberta*, para conseguir trabalho. Mammy intercede a favor do sobrinho, junto a uma de suas clientes, Chevenka (Ginger Rogers), cantora e bailarina, que formará um par romântico com o maestro da banda, cantor e bailarino Huck Haines (Fred Astaire). A gerente do ateliê, Stephanie (Irene Dunne), e John apaixonam-se, formando o segundo par romântico do filme.

A dança e a música são as expressões fortes que dividem entre si a comunicação das cenas. Veremos que para as cenas de dança são priorizados os movimentos de câmera enquanto que para as cenas de canto prevalecem os planos fixos.

Primeira Sequência⁵

Esta sequência de dança acontece no ateliê, quando a banda mostra um de seus trabalhos para Chevenka. A banda está no pátio, andar térreo. Chevenka está no interior de uma sala com Mammy e John, andar de cima, cuja varanda tem visibilidade para o pátio. Mammy pede à Chevenka emprego para a banda. Oportunamente, John pede ao maestro Haines que a banda execute um dos seus trabalhos. Inicialmente, Haines canta e dança sozinho. Depois, ele faz um coro musical com mais três músicos. John observa-os da varanda. Continuando, Haines canta com outro músico e segue dançando com mais dois músicos. Neste momento, Chevenka vai para a varanda dançando, onde pára e assiste a trinca de dança. Do pátio, Haines vê Chevenka na varanda e pára de dançar.

A sequência reúne 12 planos⁶, todos em tomada frontal⁷, exceto o 12º. em contra - *plongée*⁸.

Nesta sequência verifica-se a alternância entre o plano fixo e o plano em movimento (*travelling*, panorâmica), de acordo com o conteúdo narrativo (dança e canto). As mudanças de planos marcam uma alternância entre a música cantada e o movimento de dança. Os planos fixos, fechados nos músicos, vão reforçar em alguns momentos a predominância da música cantada (o canto) sobre a coreografia. Enquanto Haines e os músicos cantam, é diminuída a movimentação de dança. Os planos fechados mostram os rostos dos músicos mais de perto. Com isso, as imagens valorizam a parte mais expressiva do cantor, o lugar por onde ele emite a sua voz. Ao contrário,

³ Panorâmica – movimento de rotação da câmera (horizontal ou vertical) em torno de um eixo.

⁴ *zoom* – é o fechamento acelerado do plano na figura.

⁵ Sequência como uma unidade narrativa, pode ser um conjunto de planos ou somente um plano (plano sequência).

⁶ Plano é um agenciamento do espaço. A unidade dominante do filme. É o espaço entre o ligar e o desligar da câmera, um desfile ininterrupto de imagens.

⁷ Tomada frontal – é a posição da câmera de frente para a cena

⁸ Contra - *plongée* é a posição da câmera de baixo para cima.

em outros momentos da sequência, a opção por planos abertos e em movimento vem assinalar a predominância da coreografia sobre a música. Quando os bailarinos e músicos param de cantar, intensifica-se ao mesmo tempo a diversificação dos movimentos de dança e dos movimentos de câmera. Os planos mostram os movimentos dos corpos, vistos por inteiro, integrados no espaço e no tempo da coreografia. A alternância entre canto e coreografia permite ao espectador relacionar-se diretamente com os conteúdos da música e da dança, sem confundi-los, porque uns não competem com os outros.

Vejamos um momento em que a música prevalece sobre a dança. Um plano fixo mostra Haines próximo de três músicos. Os músicos se levantam para formar um coro musical com Haines. A câmera filma-os do joelho para cima, mostrando pequenas flexões e extensões dos joelhos, que acompanham a música. O plano é fechado nos quatro músicos cantando juntos. A opção pelo plano fixo corresponde à situação corporal dos músicos sem deslocamento no espaço. A duração do plano reproduz o tempo de duração da música cantada. A opção pelo plano fechado faz com que o espectador concentre a sua atenção nos músicos.

Na mesma sequência, os movimentos de câmera vão assinalar a predominância da coreografia sobre a música. A câmera em movimento e plano de conjunto mostra Haines e o músico que param de cantar. O músico desloca-se até a banda, unindo-se a outro músico. Os dois vão para a frente da banda dançar com Haines. Os três dançam e a panorâmica acompanha os seus corpos inteiros em plano aberto. Agora, o maestro e mais os dois músicos dançam, simultaneamente, com movimentos iguais e combinações complexas de voltas e transferências. Eles deslocam pouco, na base de pé. Em seguida, o maestro faz outra série de movimentos liderada pelos membros inferiores, enquanto os músicos estão parados observando-o, de pé.

Neste trecho do filme, há uma correspondência entre as formas corporais, marcadas pelos olhares entre os bailarinos que estão parados, e Haines, que está percorrendo o espaço. Neste momento, o maestro pára, enquanto os outros dois bailarinos repetem os seus movimentos, simultaneamente, parando na base de pé, igual ao maestro. Depois, o maestro faz uma série de movimentos diferente da anterior, terminando de frente, na base de pé. Os dois músicos reproduzem a série, terminando na base deitada em decúbito ventral (barriga para baixo). A coreografia mostra a alternância entre o corpo aparentemente parado e o corpo desenhando formas no ambiente, valorizando a importância do repouso, da pausa, tanto quanto da exteriorização do movimento no espaço. A banda continua tocando, mas os personagens não cantam. O maestro Haines pára, de frente e de pé, olhando para os outros bailarinos dançando. A panorâmica capta todos os movimentos dos bailarinos. Ela reforça o jogo coreográfico que explora com muita ênfase a alternância entre o movimento potencial - corpo aparentemente parado e o movimento liberado, que desenha formas no espaço-ambiente (Sá Earp 2000)⁹. O

⁹ Estado de movimento potencial- a energia é latente, concentrada, permitindo a comunicação interpessoal independente das modificações das trajetórias no espaço exterior. É o movimento que converge para interiorização e não se limita ao plano mecânico visível, refere-se a energia criadora do homem.

movimento de câmera é relativamente lento, dando tempo ao espectador para estabelecer uma relação entre pausa e movimento aparente dos bailarinos.

Apesar de aparentemente parado, Haines expressa movimento. Não o movimento no plano visível da mecânica corporal, mas, o movimento latente, interiorizado. A expressão facial de Haines é, ora romântica, ora jocosa, combinando com a sua situação corporal solta, nada rígida. Define uma intencionalidade, dando a sensação de despojamento e leveza, anunciando a exteriorização dos movimentos seguintes, como um acontecimento por vir. Enquanto Haines está parado, os outros dois músicos repetem a sua série de movimentos. Neste momento, a coreografia ressalta a imitação (semelhança máxima) dos movimentos entre os bailarinos, que desenham trajetórias no espaço, terminando um de frente e o outro de costas para a câmera. Dançam tão integrados que, expressam pelo movimento *a poesia das ações corporais no espaço...* (Laban 1971)¹⁰. A panorâmica mostra as expressões corporais dos bailarinos, mostrando que a dança não é apenas mecânica do movimento.

Em seguida, as imagens mostram os três bailarinos dançando no pátio, simultaneamente. Eles se viram, de frente para a varanda e deslocam-se, com movimentos iguais na base de pé: amplas locomoções e transferências em desequilíbrio do eixo para frente e para trás, apoio unilateral, de braços dados, lateralmente, um apoiando-se no outro. Quando o maestro olha para cima e vê Chevenka, na varanda, se assusta e pára de dançar, abruptamente, interrompendo o fluxo do seu movimento. Os outros dois bailarinos perdem o equilíbrio e caem. Mudam da base de pé, um para a base invertida (cabeça para baixo) e o outro para a base deitada em decúbito ventral. Apesar de desenvolverem séries de movimentos iguais, os bailarinos terminam diferentes entre si. A câmera continua acompanhando os seus corpos em plano de conjunto. A panorâmica reforça o conteúdo de dança.

Este é o plano mais longo de toda a seqüência. É a terceira vez na seqüência que ocorre o enfoque no movimento de dança. A coreografia explora variações de locomoções, transferências, saltos, voltas, mudanças de base (apoios sobre o solo), sucessão e simultaneidade entre os bailarinos, lideradas pelos membros inferiores. A alternância entre o corpo em repouso e em movimento caracteriza esta cena. Com isso, a coreografia valoriza o movimento que modifica a expressão corporal, a partir da pausa e das transformações constantes no espaço exterior. A câmera apenas acompanha os corpos dos bailarinos, mostrando a construção do espaço e do tempo coreográficos. O repouso dos bailarinos dá tempo ao espectador para imaginar os movimentos que virão no momento seguinte. O espectador é convocado a fazer a sua própria representação do movimento. O plano aberto mostra as trajetórias dos corpos dos bailarinos deslocando-se no espaço. Com a duração de 39 segundos, o espectador acompanha toda a evolução dos desenhos dos corpos no ambiente. A

Estado de movimento liberado – a energia é modificada pelas transformações constantes das trajetórias no espaço exterior.

SÁ EARP, MARIA HELENA. (2000). *Entrevistas verbais com a professora emérita Helenita Sá Earp*. Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e desportos da UFRJ. 7 de julho.

¹⁰ LABAN, Rudolf von. (1971). *Domínio do Movimento*. São Paulo, SP. Summus Editorial. P.65.

duração do plano corresponde à duração da dança. Com isso, a imagem o convoca a refletir, também, sobre a representação do movimento na coreografia.

Os 7º. e 11º. planos desta seqüência mostram a coreografia que modifica situações corporais em duplas e trincas, a partir de esquemas coreográficos: movimentos iguais na base de pé, finalizando na mesma base, simultaneamente; movimentos iguais na base de pé, finalizando em bases de apoio diferentes, sucessivamente. Os planos duram o tempo das coreografias, dando ao espectador referenciais práticos para a construção coreográfica. As imagens reforçam os conteúdos de dança. A panorâmica permite captar os movimentos dos bailarinos em toda a sua extensão.

Nesta seqüência, os atores não cantam durante os planos que enfocam os movimentos de dança. A banda toca acompanhando os bailarinos. Com movimentos liderados pelos membros inferiores, os pés produzem sons, com batidas consecutivas no chão. Mas, como a música está em volume elevado, o espectador quase não ouve o som produzido pelos pés dos bailarinos. Neste caso, o espectador tem o contato parcial com o movimento de dança, através das imagens. Ele não se relaciona com o som produzido pelos pés, que também é conteúdo da coreografia.

Segunda Seqüência

A segunda seqüência de dança acontece na boate, onde Chevenka trabalha, como bailarina e cantora. Haines vai lá com a sua banda, para acertar emprego. Os dois encontram-se e dançam juntos, com acompanhamento da banda.

Esta coreografia é filmada em *travelling*, tomada frontal, num único plano (plano - seqüência), com 3 minutos e 15 segundos de duração, com predominância do movimento de dança sobre a música.

Inicialmente, Haines aproxima-se de Chevenka, deslocando-se com diversificação dos membros inferiores, pequenos saltos e transferências. Chevenka está parada, de costas para ele. Depois, ela vira-se de frente para ele e os dois dançam juntos. Diferentemente da seqüência anterior, aqui a coreografia é desenvolvida somente na base de pé. Apesar de não explorar a pausa, tanto quanto na seqüência anterior, os bailarinos alternam as suas movimentações num trecho da coreografia (40 segundos). Eles dialogam, ora através de palavras, ora através de movimentos. Haines faz uma série de movimentos e pára, como se perguntasse algo. Chevenka responde em seguida com outra série e pára. Esta alternância se repete 4 vezes com séries diferentes de movimentos. As possibilidades de diálogos através do corpo, sem recorrer as palavras, mostram a capacidade expressiva do movimento de dança.

Em seguida, Haines toma Chevenka pelos braços, suavemente. Os dois dançam, com movimentos iguais e simultâneos. O *travelling* de acompanhamento permite captar os movimentos em toda a sua extensão. Os bailarinos percorrem todo o espaço do ambiente. Seus movimentos são iguais, modificando constantemente as trajetórias no espaço. Os movimentos de câmera e dos bailarinos oferecem ao espectador referenciais práticos de inúmeras variações de voltas, pequenos saltos e

locomoções em desequilíbrio do eixo corporal, com mudanças da expressão corporal em duplas, na base de pé. A movimentação desenvolve um leque amplo de variações dos membros inferiores, enfocando a simultaneidade de movimentos entre os bailarinos. A coreografia reforça a sincronia de movimentos entre o casal. Mostra a importância do tempo no movimento, promovendo a igualdade das formas dos bailarinos. O *travelling* de acompanhamento ressalta a importância do movimento de dança como a expressão forte de interação entre os corpos. A descontração, a leveza, a elegância, o prazer, a espontaneidade são os tons expressivos que norteiam as movimentações. As imagens valorizam as expressões dos bailarinos, mostrando que a dança não sobrevive apenas da mecânica do movimento. O plano aberto, em movimento, tem a mesma duração da coreografia (3 minutos e 15 segundos). As imagens mostram todos os movimentos no jogo coreográfico, no seu espaço e tempo reais.

Nesta seqüência, a modalidade de dança que norteia a coreografia também é o sapateado. Ao contrário da seqüência anterior, em que as batidas dos pés se misturavam com os sons dos instrumentos musicais, aqui, quando a coreografia reforça as batidas dos pés no chão, os atores não cantam e os músicos não tocam. A predominância do movimento de dança sobre a música ressalta o acompanhamento único do som produzido pelas batidas dos pés. O ritmo do movimento é ordenado pelos pés. O espectador pode relacionar-se diretamente com o movimento de dança e com a sua fonte sonora, sem se confundir. As imagens permitem ao espectador ouvir e ver, ao mesmo tempo, o movimento de dança como ressonância do som emitido pelos pés.

Em apenas um plano, a imagem mostra a importância da unidade da ação sem corte, para reproduzir o movimento coreográfico. Em plano de conjunto, o *travelling* acompanha as expressões corporais dos bailarinos, por inteiro, que desenham trajetórias, construindo formas e movimentos no espaço, com amplo deslocamento. As imagens reproduzem o conteúdo de dança, respeitando-o no seu tempo e espaço reais, necessários à sua compreensão.

Nos dois momentos do filme em que a coreografia predomina sobre a música, verificamos uma preocupação crescente em mostrar as danças no seu tempo real: a primeira coreografia tem apenas 7 segundos, a segunda já tem 9.5 segundos, a terceira tem 39 segundos. A quarta coreografia, momento crucial do filme, tem 3 minutos e 15 segundos, permitindo ao espectador uma relação ainda mais intensa com o conteúdo de dança. Assim, neste filme, a duração dos planos permite ao espectador relacionar-se diretamente com o conteúdo de dança, de modo progressivo.

Nas duas seqüências, o enquadramento frontal facilita ao espectador a compreensão do conteúdo de dança, porque ele olha a coreografia nas condições habituais da sua visão no cotidiano: o olhar em direção ao que está à frente do corpo.

Conclusão

Nas duas seqüências, as coreografias seguem o ritmo e o clima musical. As imagens permitem ao espectador o contato direto com o jogo coreográfico, enriquecido pelos movimentos sucessivos e simultâneos entre os bailarinos. Ora os bailarinos fazem os movimentos ao mesmo tempo, ora eles os executam em sucessão. A sucessividade diversifica o jogo coreográfico e valoriza a movimentação de cada bailarino. As imagens reproduzem o tempo dos movimentos de dança: as paradas dos bailarinos são trabalhadas na mesma intensidade dos seus movimentos que traçam trajetórias no espaço exterior. Com isso, as imagens mostram que não existe ausência, nem fragmentação do movimento. Elas reforçam os conteúdos das coreografias, que incorporam o movimento que não se confunde com o espaço percorrido: é um movimento que não se atém somente às trajetórias do corpo desenhadas no espaço – ambiente. As imagens mostram o movimento nas coreografias, como fluxo que antecede e extrapola a mecânica corporal.

No filme, há um total respeito das imagens ao conteúdo de dança, um compromisso com a realidade do movimento coreográfico, reproduzindo-o no seu espaço e tempo reais. O conjunto de imagens leva o espectador à construção de um conceito de dança, oferecendo-lhe possibilidades de esquemas coreográficos e corporais. Existe no filme uma pesquisa prática de movimentos, por parte dos bailarinos. O filme mostra que há uma investigação das possibilidades mecânico – motoras, mas também, do ponto de vista das escolhas de *mise en scène* cinematográfica. As escolhas estéticas do cineasta auxiliam na transmissão dos conteúdos de dança. O filme convoca o espectador de dança a refletir também, sobre a proximidade entre os jogos coreográficos trabalhados em 1935 e em 2001 pela dança contemporânea¹¹. Mostra que a dança, enquanto espaço de pesquisa prática de movimentos, já existia com consistência, nos anos 30. Neste caso, o cinema contribui para pensar e fazer a dança, como representação inovadora, alternativa e propícia para a construção do conceito de movimento na produção coreográfica. A linguagem cinematográfica aproxima-se da linguagem da dança, produzindo novas formas de pesquisa prática do movimento de dança, numa abordagem interdisciplinar.

¹¹ A dança contemporânea tem como princípio básico norteador das elaborações coreográficas, os laboratórios corporais que se constituem em processos de contínuas investigações e descobertas das manifestações da linguagem corporal, nas quais o movimento é construído, inventado.

Referências

- LABAN, Rudolf von. (1971). *Domínio do Movimento*. Rio de Janeiro, RJ. Summus Editorial.
- LEANDRO, Anita Matilde. (2000). *Anotações da disciplina Análise e Produção da Imagem*. Programa de Pós-Graduação do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1º semestre.
- SÁ EARP, Ana Célia de. (1994-2001). *Grupo de estudos para orientação dos programas das disciplinas de Técnica e Fundamentos da Dança do Bacharelado em Dança da UFRJ*. Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ. 1º e 2º semestres.
- VANOYE, Francis & GOLIOT-LÉTÉ, Anne. (1994). *Ensaio sobre a Análise Fílmica*. Campinas, SP. Papyrus Editora.

ARTE E CULTURA: ANTROPOLOGIA NA PESQUISA ARTÍSTICA DE DANÇA

Por Regina Polo Muller

Instituto de Artes
Universidade Estadual de Campinas

A discussão deste tema se encontra situada no debate mais amplo da relação entre Arte e Antropologia no pensamento artístico e científico contemporâneo. Vimos no século XX, a Arte tomar a cultura toda como referência, quando antes e a partir da Renascença existia como campo separado da mesma. Em instigante trabalho sobre a relação entre Arte e Antropologia em nosso século, Dias descreve alguns dos aspectos deste cenário contemporâneo das Artes como o movimento de ruptura dos sistemas de hábitos que, por exemplo, a arte conceitual e a arte da performance instauraram, as tentativas de reflexão sobre questões sociais que as artes contemporâneas realizam e as funções que assumiram nas definições de identidade, transculturalmente e interculturalmente. Vemos também artistas fazendo incursões na comunidade, seja mapeando sua realidade, seja produzindo a partir de sua relação com ela bem como temos visto a inclusão no debate ocidental e contemporâneo da Arte, manifestações nativas ou ditas “primitivas” - sejam as dos aborígenes da Austrália, sejam as Artes Indígenas no Brasil. Assim, citando Hal Foster (apud Fernandes, 1999), “a Arte se deslocou para o campo alargado da cultura, que é suposto ser abordado pela Antropologia”.

No presente trabalho, avançando sobre a natureza da relação entre Arte e Antropologia assim posta, tratarei da própria apropriação de procedimentos antropológicos, como a pesquisa de campo e o método etnográfico, no âmbito da Dança e a partir da experiência desenvolvida como pesquisadora e docente na área da Antropologia da Arte. É esta contribuição que pretendo oferecer para a discussão sobre a aproximação das Artes à Antropologia na contemporaneidade, abordando perspectivas teóricas que podem fundamentar, antropologicamente, este movimento.

Autores como Geertz e Turner têm sido a fonte de minhas reflexões sobre a contribuição da Antropologia na pesquisa e formação do pesquisador em Artes e mais particularmente, na condução das pesquisas em Dança que venho realizando e orientando.

Segundo Geertz, uma teoria da Arte é uma teoria da cultura e não um empreendimento autônomo. Diz ele que se estamos nos referindo, sobretudo, a uma teoria semiótica da Arte, esta deverá descobrir a existência dos sinais na própria sociedade e não em um mundo fictício de dualidades, transformações, paralelos e equivalências. A participação no sistema particular que chamamos de Arte só se torna possível através da participação no sistema geral de formas simbólicas que

chamamos cultura, pois o primeiro nada mais é do que um setor do segundo” (2000: 165). Trata-se de abordar a relação entre Arte e Sociedade através de análises e interpretações dos fenômenos artísticos que considerem sua materialidade própria, a realidade sensível de suas manifestações e a inscrição desta sensibilidade no âmbito da experiência social e cultural. Tomando as Artes Cênicas e ainda outro autor da ciência antropológica, Victor Turner, é central na referência teórica de nossas pesquisas, o caráter reflexivo da performance cênica cuja comparação com o ritual permite destacar a relação entre práticas expressivas e experiência vivida, através do conceito de “performance cultural” (Turner, 1988). É através da expressão da experiência vivida que as culturas articulam seus significados, articulam passado e presente e por isso podem ser melhor comparadas e compreendidas através de seus rituais, suas artes cênicas, contos, óperas, do que através de seus hábitos. Geertz endossa esta afirmação ao considerar que as expressões culturais e performances não são meramente reproduções (reflections) da sociedade, mas metacomentários sobre ela. (Turner & Bruner, 1986:23)

Se esta perspectiva de compreensão dos fenômenos artísticos no campo das Artes Cênicas enriquece a pesquisa antropológica, sua contribuição também deve ser explorada para a compreensão das artes cênicas contemporâneas, particularmente processos de criação em Dança e Teatro realizados a partir da pesquisa de campo em determinada realidade social, nas quais a reflexão sobre a sociedade é constitutiva de suas formas e concepções ao se incorporar, como se tem observado, manifestações do cotidiano e manifestações de culturas populares e tradicionais que convivem com a experiência do autor-intérprete e do público. Isto é, um universo de múltiplas diferenças que o dominante na cultura contemporânea é fazer projetar. Nestes processos de criação, observamos a vida em curso transformada em matéria de fruição estética e reflexiva da arte. Por se tratar ainda de artes cênicas, nas quais produto e processo se confundem intrinsecamente, compartilha-se com o artista as tensões de uma realidade que desloca formas de identidade e impinge o cotidiano à arte. Neste trabalho, abordarei pesquisas em andamento nas quais a relação entre ritual e performance cênica, antropológicamente estabelecida, vem sendo a base para o desenvolvimento do enfoque interdisciplinar Dança e Antropologia.

O corpo como suporte de manifestações estéticas é o foco dos estudos que venho realizando há vários anos sobre arte em sociedades indígenas. A ornamentação corporal e a dança no contexto ritual foram objetos de pesquisas nos campos da Antropologia e da Arte que antecederam nossas atuais preocupações. Na área de Artes Cênicas (dança, teatro, performance), especialidade mais recente, um interesse particular se desenvolveu acerca da relação que se pode estabelecer entre o ritual indígena e a performance artística contemporânea e ocidental. O objeto de estudo é o corpo em movimento e o conceito de “performance cultural”, o instrumento heurístico explorado. O objetivo das pesquisas é aprofundar questões relativas à abordagem antropológica da performance cênica artística, enfocando particularmente a linguagem contemporânea da performance e o processo de criação em dança centrado na experiência do intérprete criador com o “Outro”, em sua própria realidade social e histórica, a partir da compreensão do desempenho ritual

em sociedade indígena. Este aprofundamento retorna, por sua vez, para o desenvolvimento das teorias e métodos de análise das práticas expressivas indígenas, com o foco em questões fundamentais para sua investigação como a constituição da forma estética na atualização, reelaboração da visão de mundo, valores e normas de conduta frente à história. As práticas expressivas, "performances culturais", são estruturas de experiência, respostas cognitivas, afetivas e volitivas dos seres humanos aos desafios naturais e sócio-culturais, as quais interligam eventos críticos tais como os dramas sociais, dando a eles continuidade tensional e sentido. É na performance de uma expressão da experiência vivida que se pode, segundo Bruner, re-experienciar, re-viver, re-criar, re-contar, re-construir e re-modelar uma cultura. A performance não libera um significado pré-existente que esteja dormente no texto, mas ela própria é constitutiva do significado, pois este está sempre no presente e não em manifestações passadas como, por exemplo, em origens históricas ou nas intenções de um autor. Dar voz e expressão a um texto, o torna *performed text*, ativo e vivo. "coloca a experiência em circulação" (Turner apud Bruner, 1986:11 e 12).

As principais teorias da Antropologia que consideram a dimensão estética da experiência social, permitem a contextualização cultural do significado e se situam na perspectiva da interdisciplinaridade entre as Ciências Humanas e as Ciências Sociais são as de Turner e Geertz que tratam em seus estudos justamente, da performance teatral e do ritual. O diálogo entre os dois sobre dilemas da analogia do drama para a vida social torna-se referência obrigatória para as questões metodológicas de nosso tema. Para Turner, o processo ritual é entendido como experiência psicossomática que produz (atribui) sentidos, da mesma maneira como a terceira fase do drama social (processo de reparação) atribui sentido aos eventos dramáticos sociais. A Antropologia da Experiência encontra em certas formas recorrentes da experiência social (notadamente dramas sociais) fontes da forma estética da dança e teatro. Sua teoria é a de que tanto o ritual como as demais artes da performance derivam da fase liminar do drama social. Nesta fase, "os conteúdos das experiências do grupo são reproduzidas, desmembradas, relembradas, remodeladas, amoldadas e silenciosamente ou vocalmente, dotadas de significação" (1990:13).

A universalidade da performance assim proposta por Turner é criticada por Geertz que advoga a particularidade da experiência estética, isto é, a necessidade de se considerar os conteúdos simbólicos que incorporam etos e eidos, os sentimentos e valores de culturas específicas (Geertz apud Turner, 1990:15). Geertz (1978) atribui aos rituais religiosos, a plasticidade dramática através da qual a fé é retratada, constituindo-se, assim, modelos para a crença. A objetividade da visão de mundo e dos valores sociais de uma determinada cultura é concedida pela religião, através de rituais, símbolos sagrados que constituem a experiência sensível e fundamentada na ética e na estética de uma sociedade. Na analogia do texto, proposta por Geertz, o foco da análise é a "fixação do sentido", ou seja, a contextualização histórico-social, a "inscrição" e no nosso entender, o processo e as condições de produção de sentidos, na acepção da Análise do Discurso (AD). Nesta teoria, o processo da enunciação é entendido como uma atualização temporal e espacial do sujeito em seu

discurso. Pela teoria da enunciação não se analisa, pois, o texto realizado, como um produto, mas se procura refletir sobre o ato de produção desse texto. Trata-se, a nosso ver, da noção de “inscrição” de sentido a que se refere Geertz. No estudo do corpo em movimento nos rituais Asuriní, entendido como discurso não-verbal, tentei aliar as perspectivas de Turner e Geertz, acrescentando a da Análise do Discurso (Müller, 1998).

Neste estudo, concluí que as sensações de “suspensão/boiar” e a de “deixar cair/afundar” associadas às qualidades do movimento (Laban) na dança do ritual xamanístico Asuriní, propiciam experiências psicossomáticas passíveis de observação nas ações corporais e que são, ainda, experiências do significado da noção de coexistência dos seres em diferentes planos cósmicos, presença dos espíritos entre os humanos e viagens dos xamãs a outros mundos do cosmo. A alternância das ações - “socar” e “deslizar”- que resultam da combinação de fatores da qualidade de movimento, é entendida como marca formal deste discurso não-verbal, cuja organização em torno de objetos semânticos, as sensações de “suspensão” e “deixar cair” se dá como tensão. Dança-se “deslizando”, no convite aos espíritos para virem participar, tomar junto o mingau, fumar o charuto de tabaco. Dança-se com movimento forte, rápido, “socando”, na forma agressiva de se tirar a causa da doença do corpo dos pacientes. Na tensão entre o convite e a agressão, enfrenta-se os espíritos ameaçadores pois estes podem causar a morte mas também se convive com eles pois sua intervenção garante a cura ao transmitirem o *ynga* (princípio vital) aos pacientes, através do xamã que deles o recebe, no *yvara* (objeto ritual), colocado na *tukaia* (espécie de cabana, “instalação” ritual), para onde são convidados a se hospedar. Em 1993, na pesquisa de campo que deu origem a este estudo, observou-se que nos rituais xamanísticos realizados, a tensão entre estes movimentos mostrava-se muito mais enfatizada em comparação com os rituais que assisti nos anos 70 e 80, na medida em que após duas execuções do ritual, na terceira invocou-se espíritos mais ferozes, os quais são chamados em situações de perigo e até risco de morte.

Os Asuriní viviam em 1993, nova situação de relacionamento com os brancos e outros índios em comparação à situação em que se encontravam até 1985, quando sua aldeia se localizava às margens do igarapé Ipiaçava. Nesta década, os Asuriní passam a organizar expedições para expulsar invasores, embargar o produto da pesca de brancos em seu território e a participar de reuniões promovidas pelo Conselho Missionário Indigenista, órgão do Conselho de Bispos do Brasil, do movimento católico de defesa dos direitos das populações indígenas. Reivindicações junto à sociedade nacional, enfrentamento de inimigos locais e atritos com índios de outras etnias que convivem agora com eles, através de casamentos realizados, passam a fazer parte da experiência social Asuriní. A ameaça de invasões e exploração de seu território é elaborada e expressa no discurso verbal, na situação dialógica com o interlocutor branco. Por outro lado, a experiência de convivência com seres diferentes, perigosa e ameaçadora, no plano sobrenatural e social é atualizada com a incorporação, na performance ritual, da experiência histórica do contato amistoso e ameaçador com o branco e outros índios. O ritual reelabora

(reinterpreta) conteúdos da cosmologia na qual está previsto o convívio amistoso e agressivo com seres diferentes. A noção de concomitância de planos cósmicos e a convivência com seres diferentes são vivenciadas pela metamorfose do xamã. E na ação ritual, a performance permite que os "outros" também participem como público pois neste caso, a própria relação entre o "falante" (o performador) e o "ouvinte" (os demais membros do grupo, entre eles os que assistem e também aqueles que participam da performance) faz parte da significação (Müller, 1990:201). Os Asuriní tinham no ritual que invocou os espíritos ferozes em 1993, uma assistência formada por brancos e outros índios que vivem na aldeia: os funcionários da FUNAI, missionários católicos e evangélicos, a antropóloga, índios Arara e Kararô.

O significado do enfrentamento e convivência, do contato amistoso e agressivo emerge na performance, "da união do *script* com os atores e audiência num dado momento e no processo social em curso". A ameaça da irreversibilidade de convivência com outros seres, os *akarai* (brancos) e outros índios é vivida na ação ritual que lhe dá sentido através da experiência. Os discursos verbal e não-verbal na situação de contato inter-étnico são produto da confrontação de formações discursivas. Os sentidos constituídos no campo ritual e no campo do discurso na língua do branco são produto da interseção de formações discursivas, do branco e do Asuriní: enfrentamento contra os espíritos, tornando-se um deles; e reivindicação junto aos brancos diante das ameaças à sua sobrevivência, reafirmando-se, ao mesmo tempo, a diferença.

Este estudo em Etnologia Indígena, como outros que enfocam o ritual como prática expressiva ou "performance cultural", tal como podemos definir as pesquisas de Basso, Bastos, Graham, Vêras e Seeger, revelam o vasto campo na Etnologia Brasileira a contribuir para as pesquisas artísticas em Dança, realizadas a partir do encontro do intérprete criador com o Outro. Estou falando particularmente do processo de criação e interpretação em Dança Brasileira tal como desenvolvido pela pesquisadora e professora Graziela Rodrigues, com cujo trabalho nossas pesquisas pretendem dialogar. Por outro lado, no processo que Rodrigues propõe desenvolver a criação e a interpretação em Dança, encontra-se igualmente a "transformação/transportação" e a conjunção entre preparação técnica, laboratório e ensaio referidos por Schechner ao cotejar os dois gêneros de "performance cultural", o ritual e a arte da performance, através da convergência entre o vivido pelo artista performático e pelo iniciando no ritual (1985). Segundo este autor, tanto na performance cênica artística quanto no ritual, o padrão processual implica em separação, transição e incorporação, citando as fases da iniciação ritual para Van Gennep (idem:20). Usando suas categorias, Schechner considera o preparo técnico, o laboratório e o ensaio como ritos preliminares, de separação. A performance em si é a liminaridade, análoga aos ritos de transição. O relaxamento e o retorno são pós-liminaridade, ritos de incorporação. Através destas fases, acentuadamente marcadas, as pessoas iniciadas no ritual sofrem transformação permanentemente, enquanto que nas performances de um modo geral, as transformações são temporárias. Schechner as denomina, então, "transportações". Para ele, como as iniciações, as performances fazem de uma pessoa, outra. Mas diferentemente das iniciações, completa.

performances geralmente tratam daquilo que o performer recobra de seu próprio eu". (idem:20)

As reflexões de Schechner sobre esta convergência remetem pontualmente a um modo de fazer dança e teatro que surge nos anos 60, no qual o *script* e a *mise-en-scène* são pesquisados e compostos na fase performativa entre a preparação técnica e o ensaio, chamada *workshop* (1985:20). O método de Graziela Rodrigues está baseado na pesquisa de campo e no laboratório que se poderia comparar ao *workshop* dos anos 60, familiar ao processo referenciado por Schechner, especialmente pelo fato de que o foco no campo, neste caso, são manifestações de dança nas quais se pode perceber o corpo como receptáculo de um Outro que é ao mesmo tempo o Eu do próprio intérprete, se assim podemos definir o que Rodrigues chama de "inconsciente coletivo" (1997:27). A transportação/transformação estará relacionada no caso de Rodrigues, à relação sujeito-personagem. O corpo brasileiro que busca na formação do "bailarino-pesquisador-intérprete" se encontra, segundo a pesquisadora, "à margem da sociedade brasileira, porém, é esse mesmo corpo um receptáculo do inconsciente coletivo"(idem:ibidem). Encontra-se, ainda, este corpo "nas habilidades físicas e calejamentos do dia-a-dia forjados na luta pela sobrevivência (e que) adquirem um refinamento propiciado pelos momentos especiais da dança" (idem:126). Em seu método de construção físico-mental dos movimentos, o ponto de partida são as emoções advindas do cotidiano, "revertidas nos espaços da festividade, em pulsações, originando o corpo inteiro, fruto do entrelaçamento do cotidiano com a festividade"(idem:25). O lugar proeminente das "performances culturais" nas sociedades indígenas, particularmente práticas expressivas como os rituais, o caráter de "experiência formativa" nelas implicado e como se constituem em vias de acesso privilegiadas à compreensão da experiência cultural e historicamente situada, tornam estes fenômenos objetos de estudo cuja abordagem antropológica se integra à pesquisa artística baseada no confronto do intérprete criador com o "Outro". Este enfoque da criação artística compreende igualmente o caráter processual e de transformação do ritual("transportação" nas artes da performance, para Schechner), aproximando as duas formas de compreensão e expressão da realidade vivida/observada.

De outro lado, a pesquisa em Artes, realizada através da absorção sensorial e cinestésica das práticas expressivas das culturas em questão, no caso da Dança, através do movimento, da estrutura física e anatomia simbólica dos corpos em movimento, e do processo de reelaboração expressiva desta experiência de encontro com o Outro (Rodrigues, 1997), também vem em direção aos interesses e objetivos da Antropologia Estética. Especialmente a que se realiza metodologicamente sob a perspectiva da dialogia, da construção do texto (antropológico ou artístico) no confronto ou nas situações que promovem o confronto e deslocamento, dialética da transformação do Eu no Nós coletivo (relação sujeito-personagem).

A pesquisa que desenvolvo atualmente se direciona para uma investigação na liminaridade, (como se pode considerar um enfoque interdisciplinar) entre Antropologia e Dança, com foco no corpo em movimento em rituais indígenas, cujo interesse principal é continuar desenvolvendo a contribuição mútua entre estes

campos do conhecimento. Em nossas experiências de pesquisa e ensino no Departamento de Artes Corporais ; essa relação tem se mostrado não só possível como também vem consolidando proposta de formação do artista cênico numa perspectiva contemporânea e particularmente voltada para uma relação ética do artista com o meio humano pesquisado.

Orientandos dos cursos de graduação (iniciação científica) e pós-graduação vêm seguindo este direcionamento da pesquisa artística no plano intercultural e interdisciplinar. Concluíram o mestrado nesta abordagem: Telma César Cavalcanti com o trabalho de criação e pesquisa sobre a dança do coco de Alagoas, com "Pé, Umbigo e Coração-pesquisa de criação em dança contemporânea"; Renata Bittencourt Meira com "O ciclo das festas: uma leitura cênica da dança do fandango e das festas populares de Cananéia, litoral sul do estado de São Paulo" ; Grácia Maria Navarro, com "O corpo cênico e o transe: um estudo para a preparação do artista cênico" e Gisela Biancalana com "Fragmentos Gaúchos: tradicionalismo riograndense e exercício cênico".

Atualmente, Tarcis da Silva (mestrado) "investiga o movimento corporal Karajá, a partir da análise da performance ritual do Hetohoky, cerimônia de iniciação masculina com o objetivo de desenvolver método e concepção/construção de trabalhos corporais sob ótica inter-cultural, a partir do conhecimento da expressividade corporal de um conjunto social distinto." Juliana Clabunde realiza pesquisa de campo junto a grupos de crianças e adolescentes em situação de risco com os quais desenvolve ação educativa em Dança. Pretende através do convívio com eles estabelecer relação de troca, "a pesquisadora oferecendo meios de desenvolvimento artístico aos membros do grupo pesquisado e ela , nutriendo-se da experiência corporal de contato com estes corpos e suas expressões., desenvolver sua criação artística em Dança". As experiências de Brook, Barba, Schechner (do lado do teatro) e de Edith e Victor Turner (do lado da Antropologia), desde a década de 70 (Schechner,1985; Turner,1988), apresentam alguns pontos em comum com o enfoque que estamos tratando. Há, entretanto, uma diferença fundamental: em nosso caso, a relação com o Outro é constitutiva da realidade do pesquisador, seja a periferia da cidade, as sociedades indígenas, as comunidades negras, os cultos de religiosidade popular, os movimentos tradicionalistas.

Para Rodrigues, o processo de formação do bailarino intérprete e criador ocorre ao se penetrar manifestações populares brasileiras que contenham o sentido de resistência cultural, relacionando-o com realidades onde a devoção vivida pelo corpo é uma habilidade de sobreviver como ser humano. A convivência com esta realidade promove a experiência de ruptura, através da qual se constrói a linguagem do corpo em sua relação com a história, a identidade e o inconsciente coletivo. O corpo é instrumentalizado (preparo técnico e laboratório) de modo a se tornar pronto para responder aos conteúdos da realidade pessoal e realidade que o cerca (pesquisa de campo). De acordo com Rodrigues, "no momento em que o bailarino-pesquisador-intérprete "perde o referencial da razão objetiva de estar ali (quando integrado ao campo), ele transpassou o limite de seu mundo e penetrou na moldura do outro. Isto significa que está co-habitando com a fonte " (1997:148).

Pesquisa de campo e laboratório desembocam numa personagem a ser "incorporada" (a liminaridade neste caso pode corresponder ao que denomina "incorporação" da personagem, a performance em si e a transformação/transportação de que fala Schechner). No processo de desenvolvimento da personagem, o primeiro sujeito a ser pesquisado pelo bailarino é ele mesmo tal como a autora relata: "Tendo como princípio a "Estrutura física", o corpo-sentido é sistematicamente trabalhado. Procura-se atingir, a nível profundo, os ossos e músculos envolvidos em cada matriz de movimento. Esta associação às imagens internas provoca sensações distintas em cada pessoa. O desdobramento das temáticas, providas das manifestações culturais brasileiras, é realizado a partir da incorporação de seus campos simbólicos, considerando-se as dinâmicas específicas de cada uma delas. Estas fontes brasileiras provocam um conflito no bailarino, levando-o a questionar sua Identidade. Estes conflitos são vistos como importantes elementos nas linguagens da dança, já que os seus movimentos são trabalhados. O percurso interior (imagens e registros emocionais) é desenvolvido em interação com o movimento exterior, buscando-se sempre uma qualidade que seja resultante da realidade do sujeito-bailarino" (idem:147).

Nas pesquisas que venho desenvolvendo e orientando, ritual indígena, como performance de dança construída /criada com a orientação da dialogia, ruptura e reelaboração - desconstrução, liminaridade, incorporação - são objetos de estudo e de experiência de pesquisa de campo, desdobramento de conteúdo - forma expressiva do movimento do corpo no drama plástico da realidade social e cultural - bem como processo de construção da linguagem do corpo - artística e ritual.

Bibliografia

- BASSO, E. (1985) *A Musical View of the Universe : Kalapalo Myth and Ritual Performances*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia
- BASTOS, R.J.M. (1978) *A Musicológica Kamayurá: Para uma Antropologia da Comunicação no Alto Xingu, Funai, Brasília*
- _____ (1985) "O 'Payemeramaraka' Kamayurá - uma contribuição à etnografia do xamanismo no Alto Xingu" in *Revista de Antropologia* (27/28):139-177
- _____ (1998) Ritual, "História e Política no Alto Xingu: Observações a partir dos Kamayurá e da Festa da Jaguatirica (Yawari)" in *Antropologia em Primeira Mão* (27), PPGAS/UFSC, Florianópolis
- DIAS, J. A. B. F. (2000) *Arte e Antropologia no Século XX .Reciprocidade e Sobreposição*, inédito, 12pg.,xerox
- GEERTZ, C (1978) *A Interpertação das Culturas*, Zahar Editores, Rio de Janeiro
- _____ (1983) "Local Knowledge, Further Essays" in *Interpretive Anthropology*, Basic Books, Harper Collins Publishers
- _____ (2000) *O Saber local, Novos Ensaio em Antropologia Interpretativa*, Vozes, 3ºed., Petrópolis
- GRAHAM, L.R.(1995) *Performing Dreams, Discourses of Immortality Among the Xavante of Central Brazil* University of Texas Press, Austin
- MULLER, R.P.(1993) *Asuriní do Xingu, História e Arte*, editora da Universidade Estadual de Campinas, 2ª.ed.,Campinas

- _____ (1996) Ritual e Performance Artística Contemporânea, in *Perfomáticos, Performance & Sociedade*, UnB, Brasília
- _____ (1998a) *O Corpo em Movimento e o Espaço Coreográfico: Antropologia Estética e Análise do Discurso no Estudo de Representações Sensíveis*, in Niemeyer, A. M. e Godoi, E. P. (Org.) *Além dos Territórios: Um Diálogo entre a Etnologia Indígena, os Estudos Rurais e os Estudos Urbanos*, Mercado de Letras/Departamento de Antropologia, IFCH/UNICAMP
- _____ (1998b) Resenha Bailarino-Pesquisador-Intérprete: processo de formação. Graziela Rodrigues in *Trilhas, Revista do Instituto de Artes, Unicamp*. Campinas (7):118-121
- _____ (1999) Dança e Brasilidade, in *Memória Abrace I, Anais do I Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Memória Abrace*, p.631-632
- _____ (2000) Corpo e imagem em movimento: há uma alma nesse corpo in *Revista de Antropologia/USP*, São Paulo, (43 n°2): 165-193
- RODRIGUES, G. (1997) *Bailarino-Pesquisador-Intérprete: Processo de Formação*, FUNARTE/MC, Rio de Janeiro
- SCHECHNER, R. (1985) *Between Theater & Anthropology*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia
- SCHECHNER, R. & APPEL, W. (1990) *By Means of Performance*. Cambridge: University Press
- SEEGER, A. (1977) Por que os índios Suyá cantam para suas irmãs? In *Arte e Sociedade: Ensaios de Sociologia da Arte*, Velho, G. (org.), Zahar Editores, Rio de Janeiro
- _____ (1987) *Why Suyá Sing : A musical anthropology of na amazonian people*, Cambridge University Press, Cambridge
- TURNER, V. (1982). *From Ritual to Theatre. the Human Serioness of Play, Performance Arts Journal Publications* (4), New York
- _____ (1988) *The Anthropology of Performance*, Paj Publications, New York.
- TURNER, V. & BRUNER, E. (1986) *The Anthropology of Experience*. Chicago: University Of Illinois
- VÉRAS, K.M. (2000) *A Dança Matipú, Corpos, Movimentos e Comportamentos no Ritual Xinguano*, dissertação de mestrado PPGAS/UFSC, Florianópolis/Campinas, setembro 2001

CAPOEIRA ANGOLA¹ E TÉCNICA DA DANÇA UM ESTUDO DESCRITIVO DE PRINCÍPIOS PARA O TREINAMENTO TÉCNICO-CORPORAL DE DANÇARINOS

Por Sandra Oliveira Santana

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia

A Capoeira Angola figura como uma dentre as variadas manifestações que conformam a plural cultura brasileira atual, e porque não dizer, a cultura mundial². O presente trabalho refere-se a alguns aspectos de pesquisa em andamento que pretende identificar pontos de contato da mesma com a arte da dança no que diz respeito a princípios de treinamento corporal³.

Entendemos a Capoeira Angola como um *sistema de artes integradas e um jogo*⁴, caracteristicamente ritualístico, que congrega elementos de resistência cultural. A *roda de Capoeira Angola* representa, ao nosso ver, sobrevivência numa pós-modernidade complexa, muitas vezes caótica, ocidental – atestado de certa identidade social. É ritual, vivência psíquica e física profunda – corpo/espírito participando enquanto unidade, se integrando ao seu grupo social, identificando-se.

¹ Quando falamos em Capoeira Angola, estamos nos referindo à capoeira baiana tradicional. É bom entender que a capoeira brasileira surgiu e se desenvolveu de forma diferenciada em basicamente três estados: Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, durante os denominados períodos da escravidão (sécs. XVII e XVIII) e da marginalidade (séc. XIX até 1937). Depois disso, a Bahia teve um papel decisivo em relação à sua continuidade na medida em que foi aqui que surgiram e se mantiveram as primeiras metodologias de ensino sistematizadas e escolas, haja visto as contribuições de Mestre Pastinha, da Capoeira Angola, tradicional, e de Mestre Bimba, que criou o estilo Regional ou Luta Regional Brasileira, incorporando à capoeira tradicional baiana elementos do *batuque* – luta/dança também de origem africana, e outros das artes marciais orientais como o judô e o karatê. Estamos tratando aqui da capoeira que tem em Mestre Pastinha sua referência maior: não do estilo Regional (mais atlético, aéreo e competitivo), e nem de certa forma híbrida muito comum atualmente.

² Podemos afirmar que a Capoeira Angola, hoje, "está no mundo". Não é mais exclusividade brasileira, em especial, baiana. Muitos mestres e contra-mestres brasileiros têm optado por viver fora do país por questões de sobrevivência: está muito difícil viver de capoeira no Brasil. Os Estados Unidos, Canadá, Suécia e Itália, principalmente, têm já desenvolvido consistente trabalho nesse sentido, com a fundação de escolas e grupos, e graças à atuação de capoeiristas como os Mestres João Grande, Cobrelinha, Curió, Moraes, João Pequeno, João de Dentro, Valmir, dentre outros. Contamos ainda com páginas na internet sobre Capoeira Angola, várias teses de mestrado e doutoramento sobre o tema, além do trabalho de pesquisadores de toda parte do mundo sinceramente interessados em estudos que explicitem características das culturas notadamente de influência africana nas Américas em seus eventos e ocorrências espetaculares, como Robert Thompson, Alejandro Frigerio ou Alan Lomax.

³ Projeto de Mestrado, sob a orientação da profa. Dra. Dulce Aquino.

⁴ Em seu trabalho "*Un Análisis de la Performance Artística Afroamericana e sus raíces Africanas*", Frigerio levanta seis aspectos que, a seu ver, caracterizariam as performances afroamericanas, dentre os quais, o caráter multidimensional: "é uma performance que ocorre em vários níveis a uma só vez, mesclando gêneros que para nós seriam diferentes e separados" (FRIGERIO, in *Supplementa Ethnologica*. Buenos Aires CONICET, 1992, p. 3).

Ocorrência espetacular, evento notadamente performático, onde se evidenciam as dimensões liminal⁵ e lúdica da condição de “ser” humano.

Sua origem ainda hoje é um assunto controverso. Data do período dos engenhos de açúcar (sécs. XVII e XVIII), no Brasil, mas tem vínculos com formas/ocorrências sociais tribais do continente africano contemporâneas e anteriores a esse período. Com base na literatura pesquisada e nos muitos relatos de capoeiristas, podemos afirmar que a Capoeira Angola começou como folguedo praticado pelos negros africanos no Brasil. Era diversão, passatempo, *jogo*⁶... Nas poucas horas livres de que dispunham, lembravam costumes, rituais e festejos de seus locais de origem, recriando-os. Os africanos vivenciaram doloroso processo de adaptação durante o qual assimilaram costumes europeus, incorporando-os ao conjunto de hábitos de sua cultura materna, numa espécie de “estratégia de sobrevivência”⁷. Muito provavelmente, a capoeira, originalmente, contou com elementos frutos dessa adaptação (que inclui também diálogo com a população autóctone local, ou seja, os povos indígenas). Foram os africanos para cá trazidos, especialmente os negros bantos, muitos dos quais, provenientes de Angola⁸, quem a desenvolveu – não é à toa que a denominamos Capoeira *Angola*. Certas cerimônias ritualísticas praticadas, na época, por sociedades da costa ocidental africana, incluíam espécies de danças-luta imitativas de animais – uma herança paleolítica. A hipótese do *N'golo* ou “dança da zebra”, pertencente ao *rito da Efúndula* (de passagem para a puberdade, em sociedades do sul de Angola) como sendo matriz original da capoeira no Brasil, apesar de amplamente divulgada e, de certa forma aceita, ainda não pôde ser comprovada. O certo é que algum rito ou hábito social tribal africano resistiu e frutificou em solo brasileiro. O testemunho de artistas como Rugendas e Debret nos atestam a ocorrência dessa espécie de folguedo luta/dança com acompanhamento musical e floreios acrobáticos praticado pelos negros de outrora no Brasil. O que a Capoeira Angola foi, exatamente, não importa tanto quanto o que ela é, ou como tem sido praticada ultimamente. Seu ensino tem sobrevivido através da oralidade e do *saber corporal*⁹. Decerto que sua origem é absolutamente relevante, em especial porque nos aponta elementos constitutivos de nossa “brasilidade”, de nossa “baianidade”. Reconhecemos uma especial importância em identificar padrões estéticos genuínos para a prática coreográfica no Brasil, país sempre atrelado a modelos europeus e americanos no que se refere ao âmbito da arte erudita. Não que comunguemos de qualquer espécie de xenofobia, mas defendemos a afirmação de nossa identidade. A melhor proposição a esse respeito ainda é, no nosso entender, o conceito de *antropofagia* das vanguardas modernistas de nosso país.

⁵ LANGDON, *Performance e Preocupações Pós-Modernas na Antropologia*, In “Performáticos, Performance e Sociedade”. Brasília. UnB, 1995 – ref. a Victor Turner.

⁶ Para Roger Caillois, “o jogo não prepara para uma profissão definida: introduz o indivíduo na vida, no seu todo, aumentando-lhe as capacidades para enfrentar os obstáculos ou fazer frente às dificuldades... é vantajoso ter músculos potentes e reflexos rápidos” (CAILLOIS, *Os jogos e os homens*, Lisboa, Cotovia, 1990, p. 16). “O jogo é uma atividade que supõe o ócio” (idem, p. 17)

⁷ Ver CAPOEIRA, Nestor. *Os Fundamentos da Malícia*, Rio de Janeiro, Record, 1992.

⁸ O Ciclo de Angola data do séc. XVII e representa o maior contingente de importação do povo banto para o Brasil, em particular, para a Bahia, segundo Luis Viana Filho – *O negro na Bahia*, 1908.

⁹ Sobre esse termo ver Nestor Capoeira, *Os Fundamentos da Malícia*.

Especificamente, o nosso objeto de estudo é a Capoeira Angola praticada e ensinada pelo Mestre João Pequeno de Pastinha e seus alunos atualmente em Salvador/Bahia. O foco central da pesquisa é o movimento humano, a técnica corporal do homem, no que toca o campo da estética, da Arte. Nosso trabalho transita pela pesquisa bibliográfica, vivência pessoal, e pesquisa de campo. Queremos fundamentalmente identificar, na Capoeira Angola, a partir de seu código de movimentos e de elementos de sua prática, princípios de treinamento técnico-corporal que possam ser sistematicamente aplicados para a formação de dançarinos. Isso, para os tempos de hoje. Estamos falando sobre técnica e dança num determinado contexto histórico e cultural no qual se insere, também, o sistema da Capoeira Angola. É dessa ambiência que vamos extrair as informações essenciais de nossa pesquisa sobre técnicas corporais para a dança. Acreditamos, e essa é a nossa hipótese inicial, que a aplicação de seqüências de aquecimento ou série de exercícios utilizados pelos capoeiristas em seus treinos, além de outras estratégias metodológicas, pode ser de grande utilidade ao treinamento técnico-corporal do dançarino brasileiro contemporâneo, que desse modo, vivenciará elementos de uma matriz cultural constitutiva da sua realidade social, *glocal*¹⁰.

De antemão, deveremos abordar o conceito de *técnica corporal*, e para isso nos basearemos na definição de Marcel Mauss¹¹, que considera não só a questão da função específica de intervenção na realidade (habilidade), mas também, a técnica associada à aprendizagem, dentro mesmo do processo de adaptação ao grupo social e fundamentada na imitação.

Este conceito será tratado em relação a uma espécie, segundo a classificação biológica, geralmente conhecida como ser humano ou *hominídeo* em sua última etapa, o *homo sapiens*: bípede, adepto da posição vertical, possuidor de mãos (estas livres e independentes durante a locomoção), e face curta. Para André Leroy-Gouham, “a situação criada pela posição vertical nos homens representa uma etapa na via que vai do peixe ao homem”¹². A “humanidade” surge condicionada pela posição vertical: a constituição do campo anterior dividido em dois campos relacionados, o pólo facial e o pólo manual, que agem em estreita relação nas operações técnicas e de comunicação mais variadas. Isso fez com que se desenvolvesse o cérebro humano: “o cérebro aproveitou os progressos da adaptação locomotora”¹³. Esse ser, ao criar a Capoeira Angola, parece imitar outros bípedes e quadrúpedes caminhadores, o que reforça a hipótese da herança paleolítica da Capoeira Angola: *magia* – tornar-se aquilo que se imita, assimilar diretamente suas características (força, agilidade, poder), “alimentar-se”¹⁴... Lugar e caráter originais do nascimento da arte-magia-ciência¹⁵.

¹⁰ BIÃO, A. *Estética Performática e Cotidiano*, in “Performáticos, Performance e Sociedade”, Brasília, UnB, 1985, p.19: “Artur Gitanotti, recentemente, explicou como a explosão da globalização do mercado e das novas tecnologias reafirma o local e a diferença. Há quem fale em segmentação de mercados, em sistemas e subsistemas culturais e, até, em *glocal*, como a mistura de local com global. Como a tradição e as novas tecnologias podem conviver?”

¹¹ MAUSS, “*Les Techniques du Corps*”, in *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, 1978.

¹² LEROY-GOURHAM, *O Gesto e a Palavra – vol. I*, Lisboa, Edições 70, 1965, p. 27.

¹³ LEROY-GOURHAM, *idem*, p. 32.

¹⁴ Termo que tomamos emprestado de Mestre Pastinha quando afirma: “A capoeira é tudo que a boca come.”

¹⁵ HAUSER, A. *História Social da Literatura e da Arte*, S.P. Martins Fontes, 1998.

A partir das nossas observações de campo podemos identificar alguns movimentos que podem servir de ilustração:

- cabeçada – touro, bisão/búfalo, rinoceronte
- pernadas – pássaros / coice – zebra, cavalo
- aú, salto mortal, bananeira – macaco
- movimentos rasteiros – répteis, aracnídeos
- apoio nas mãos e nos pés – condição quadrúpede

Obviamente não podemos afirmar com certeza que, nos primórdios da origem desse sistema, o *homo habilis* tenha imitado exatamente esses ou outros animais¹⁶. Quem sabe, fosse até mesmo uma condição corporal sua...De qualquer maneira, as semelhanças no que toca à *orquéstica* indicam certo “contexto”.

Ao pretender falar sobre técnica da dança humana, hoje, nos deparamos com questões controvertidas, em especial no que diz respeito ao referencial teórico mais adequado para avaliar e/ou incrementar a performance ou desempenho técnico de um dançarino. Escolher um único referencial se revela muitas e muitas vezes insuficiente para dar conta da complexidade¹⁷ implicada nessa questão. Decerto devemos adotar um procedimento interdisciplinar. Consideraremos sempre a dança sob a ótica do terreno da Arte, e mantendo estreitos diálogos com o campo da biologia, da anatomia do movimento e da história. Ora, partimos do pressuposto de que analisar o movimento na e/ou para a dança, deve implicar numa abordagem que considere a sua ocorrência enquanto fenômeno biológico, físico, “poético” e histórico, igualmente.

Além dos avanços no campo da Anatomia do Movimento, Fisiologia e Fisiologia do Exercício, contamos hoje com teorias no campo da Dança que pretendem dar conta de aspectos qualitativos e quantitativos do movimento (Valerie Hunt, Laban, Klaus Vianna, dentre outros). Sabemos que a Cinesiologia ou Anatomia do Movimento tem se revelado um referencial teórico de extrema eficácia para o trabalho de análise do movimento, mas aspectos qualitativos (emoção, expressão) lhe escapam. E mesmo em relação às modernas técnicas de quantificação do movimento humano – campo da Biomecânica, subdivisão da Cinesiologia – que incluem aparelhagem avançada e computação, as conclusões ainda carecem de maiores certezas¹⁸. Há também o campo da Educação Somática, que “engloba uma

¹⁶ Johan Huizinga afirma: “O ritual não difere de maneira essencial das formas superiores dos jogos infantis ou animais...”. E mais: “Diríamos, então, que, na sociedade primitiva, verifica-se a presença do jogo, tal como nas crianças e nos animais, e que, desde a origem, nele se verificam todas as características lúdicas: ordem, tensão movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo.” (HUIZINGA. *Homo Ludens*. S.P., Perspectiva, 2000, p. 21.)

¹⁷ Edgar Morin, nesse sentido, tem se revelado importante referencial: “Sabemos que um certo uso não complexo, unilateral da técnica pode trazer perigos muito grandes.” Ainda: “Muitas coisas realmente não podem ser quantificadas e, nesse sentido, a ciência é metáfora. Sabemos que a metáfora ajuda muito no conhecimento e nas relações poéticas da vida, nos sentidos de prazer...A quantificação não indica nada sobre as qualidades. As qualidades expressam-se por imagens que passam pelo conhecimento mitológico e poético.” (MORIM. *Saberes Globais e Saberes Locais*, R.J. Garamond, 2000, pp 30 e 40)

¹⁸ “Um dos grandes problemas da biomecânica, é a natureza mecanicamente redundante do sistema músculo-esquelético, havendo músculos que podem desempenhar funções sinérgicas. Havendo mais músculos do que os que são requeridos para produzir qualquer situação de equilíbrio estático ou padrão de deslocamento observado pela cinemática, as equações clássicas de análise cinética não permitem uma solução única das forças musculares cruzando as articulações. O sistema é indeterminado, uma vez que há mais incógnitas do que equações” - AMADIO & BARBANTI (orgs.). *A biodinâmica do movimento humano e suas relações interdisciplinares*. S.P., Estação Liberdade, 2000, p. 60)

diversidade de conhecimentos onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes”¹⁹, e que pode ser muito útil para o delineamento do que vem a ser técnica corporal na dança. Nomes como Mathias Alexander, Feldenkrais, Bartenieff e as chamadas técnicas de consciência corporal fazem parte desse campo.

O professor e pesquisador da dança Klauss Vianna²⁰, brasileiro, toca em questões bem relevantes em relação à técnica em dança quando fala em princípios a serem observados durante o treinamento como: a oposição de forças geradora de todo movimento; espaço interno e fluxo de energia; a necessidade de contato com o chão; a espiral tanto no universo, como nos movimentos naturais, como na cadeia muscular; os movimentos circulares como os mais adequados para o treinamento corporal na medida em que libertam as articulações e grupos musculares; a estreita e necessária relação entre ação muscular e emoção ou expressão, etc. Sem dúvidas, a sua maneira de compreender a dança, em particular, a técnica para a dança, se revela curioso referencial para a nossa análise.

Transcorrido mais de um século, podemos, hoje, afirmar que, a partir das experiências dos “modernos” da dança, seus precursores, sucessores e afins, o conceito de “técnica para a dança” se ampliou, o que podemos notar devido à maior diversidade estilística, e ao que lhe podemos atribuir como causa, o surgimento de uma nova corporeidade ou subjetividade, por assim dizer, contemporânea: não mais “o uso correto”, eficiente, segundo padrões ou modelos ditos “científicos” e rigorosos, mas infinitas possibilidades para o corpo que vive e que dança²¹. Podemos citar as experiências e proposições de François Delsarte, Jacques Dalcroze, Isadora Duncan, Ruth Saint-Denis, Ted Shawn, Nijinski, Rudolf Laban, Mary Wigman, Doris Humphrey, Martha Graham, José Limon, Merce Cunningham, Leslie Horton – os principais (sem falar em Mathias Alexander, Moshe Feldenkrais, Gerda Alexander, Meyrhold, Stanislavski, etc). Partindo de uma oposição declarada à estética cristalizada do ballet acadêmico, e contando com novos estudos nos campos da antropologia, anatomia do movimento, biologia, psicanálise, sociologia e de uma absoluta renovação estética, isso desde o final do séc. XIX, (impressionismo, simbolismo, modernismo, surrealismo, arte abstrata...), além do maior contato com a cultura e religião orientais, redescobriu-se o chão, a força de gravidade, os movimentos respiratórios, o plexo solar (os chacras ou centros de energia do corpo), o tronco, o gesto... Maior liberdade e inventividade para este corpo vivente sócio-biológico.

Esse pontapé histórico dado pelos “modernos” do chamado “Primeiro Mundo” reflete ainda em nossos dias e hoje contamos com dançarinos de corpos atléticos e semi-atléticos, versáteis e de formação eclética, o que inclui contato com outras linguagens como o teatro, o circo, o cinema, artes plásticas, artes marciais e a própria capoeira, etc. A pós-modernidade, em sua globalidade e multireferencialidade, comporta uma grande diversidade de orientações, no que

¹⁹ FORTIN, S. Educação Somática: novo ingrediente na formação prática em dança. In Cadernos do GIPE-CIT no. 2, *Estudos do Corpo*, Salvador, UFBa, PPGAC, 1999.

²⁰ VIANNA, Klauss. A Dança. S.P., Siciliano, 1990.

²¹ Ver artigo de Marcos Vinícios Almeida intitulado “A sagração da primavera ou a sagração de um corpo”, de 12.09.2001, no site do Itaú Cultural antaresdanca.com.br, sobre dança.

toca inclusive, às técnicas utilizadas para o trabalho de preparação técnico-corporal dos intérpretes das Artes Cênicas. Como a nossa brasileiríssima Capoeira Angola poderá ser útil nesse sentido?

Notadamente, e isso qualquer criança pode perceber, o treinamento da Capoeira Angola proporciona boa aptidão física²² (efeito de treinamento) e domínio de movimentos, um excelente desempenho do corpo como um todo. De outro ângulo, a Capoeira Angola é luta, jogo – seus movimentos refletem expressividade, simbologia, intenção, etc. por excelência. Exige-se, aqui, portanto, um exame qualitativo, tal como a dança: significado do gesto, a emoção que ele revela ou provoca...

Pergunta-se se a sua utilização sistemática para o treinamento do dançarino contemporâneo é apropriada, e de que forma elementos da mesma seriam utilizados. Quais as implicações, benefícios, prejuízos ou dificuldades que essa apropriação traria ao dançarino?

Em relação ao treinamento desenvolvido no Centro Esportivo de Capoeira Angola do Mestre João Pequeno, podemos afirmar que existem movimentos/golpes básicos os quais devem ser aprendidos e aprimorados – objetivo: desempenho na roda. Nela, é imprescindível ser criativo, as estratégias são articuladas na hora mesmo da ação, ou seja, no diálogo corporal imediato entre os dois jogadores, o berimbau e a audiência, que o mestre coordena. As passagens de um movimento para o outro – infinitas possibilidades – exigem criatividade e prontidão muscular. Algumas dessas passagens se tornam usuais para o praticante assíduo e, por vezes são incorporadas aos treinos. O desenho dos golpes/movimentos é apreendido por um sentido cinestésico que também se desenvolve através da prática da dança, e a repetição é necessária. É treino de condicionamento para força, resistência muscular e cardiovascular, flexibilidade e propriocepção. A utilização da música, de instrumentos, imprime um caráter muito especial: luta e arte. Selecionamos um conjunto de 21 movimentos²³ os quais nos empenharemos em tecer comentários com base nos princípios de treinamento corporal que indicam a Cinesiologia e a Fisiologia do Exercício, identificando os principais grupos musculares solicitados e as estratégias utilizadas durante os treinos. A observação dos fatores do movimento (Laban) auxilia no processo de ensino/aprendizagem. Poderíamos, por exemplo, afirmar que os movimentos da Capoeira Angola são vigorosos, fortes, realizados num tempo normalmente lento, sustentado, em espaço indireto e fluxo controlado, porém, o jogador/dançarino está sempre pronto para responder de forma direta e repentina, mantendo o controle e o vigor, em função da situação que se lhe apresenta. Também podemos observar as duas atitudes básicas do corpo identificadas por Laban (expansão e recolhimento) em cada golpe ou movimento desse sistema, uma ou outra.

²² Ver COOPER. Aptidão física em qualquer idade, R.J., Fórum Editora, 1970, p.112: “Um coração sadio depende do tecido muscular sadio, e o tecido muscular sadio depende de sua saturação com grandes vias sadias de suprimento. Esta cobertura de saturação, esta vascularização, é um dos benefícios do efeito de treinamento mais importante e onde é mais evidente e mais importante é no coração”.

²³ Seriam os seguintes: ginga, negativa, rabo de arraia, rasteira, chapa de frente, chapa de costas, meia lua de frente, meia lua de costas, cocorinha, aú, cabeçada, aú santa maria, corta-capim, queda-de-rins, tesoura, rolê, cutifada de mão, salto mortal, rolar sem golpe, sapinho, plantar bananeira.

Concluindo, acreditamos que a prática dos exercícios de aprimoramento dos golpes da Capoeira Angola pode se revelar um excelente treinamento técnico²⁴ para dançarinos na medida em que, objetivamente, possibilita o desenvolvimento de desempenho aeróbico, de força, alongamento e resistência e importantes grupos musculares, mas também porque desenvolve a expressividade e naturalidade, a autoconfiança e prontidão, além de focar princípios como agilidade, equilíbrio, fluência, enraizamento ou sentido do chão, orientação espacial, coordenação motora, capacidade de improvisação (criatividade), alinhamento postural, ritmo – que, no nosso entender, são princípios básicos, úteis a qualquer dançarino.

Bibliografia

- AMADIO & BARBANTI (orgs.) *A biodinâmica do movimento humano e suas relações Interdisciplinares*. S.P., Estação Liberdade, 2000.
- BIÃO, A. *Estética Performática e Cotidiano*. In “Performáticos, Performance e Sociedade” Brasília, UnB, 1985.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Lisboa, Cotovia, 1990.
- CAPOEIRA, Nestor. *Os fundamentos da malícia*. Rio de Janeiro, Record, 1992.
- COOPER, K. *Aptidão física em qualquer idade*. R.J., Fórum Editora, 1970.
- FORTIN, S. *Educação Somática: novo ingrediente na formação prática em dança*. In Cadernos do GIPE-CIT no. 2, Salvador, PPGAC, 1999.
- FRIGERIO, A. *Un Análisis de la Performance Artística Afroamericana e sus Raíces Africanas*. In “Supplementa Etnológica”, Buenos Aires, CONCINET, 1992.
- HAUSER, A. *História Social da Literatura e da Arte*. S.P., Martins Fontes, 1998.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. S.P., Perspectiva, 2000.
- LANGDON, E. *Performance e Preocupações Pós-Modernas na Antropologia*. In “Per-formáticos, Performance e Sociedade”, Brasília, UnB, 1995.
- LEROY-GOURHAM, *O gesto e a palavra – vol. 1*. Lisboa, Edições 70, 1965.
- MAUSS, M. *Lês Techniques du Corps*. In “Sociologie et Antropologie”, Paris, PUF, 1978.
- MORIM, E. *Saberes globais e saberes locais*. R.J., Garamond, 2000.
- VIANNA, Klauss. *A Dança*, S.P., Siciliano, 1990.

²⁴ Entendendo a técnica sempre de maneira ampla e complexa.

O CORPO DO ATUANTE

Por Karen Müller

Escola de Comunicação e Artes
Universidade de São Paulo

Desde sempre o homem tem pensado sobre si mesmo, sobre a sua própria realidade, assim como tem se dedicado a pesquisar como se processa o conhecimento humano, quais as formas e quais as etapas de aquisição deste conhecimento. Marcadas pela reflexão sobre a existência humana, as relações entre corpo e pensamento tem se configurado de diversas maneiras durante estes séculos.

Num rápido olhar pela história do homem se verifica que no mundo grego, os pensadores preocupavam-se com a questão existencial e levantaram várias proposições sobre o tema. No caso de Aristóteles, este defendia o princípio de que a causa de todo o corpo é a *psiqué*, a alma pelo meio da qual se realiza toda a vida orgânica. Este princípio de personificação da alma apresentava-se como algo inseparável e insuperável.

Já na Idade Média o homem é o seu próprio corpo. É a personificação de sua própria existência, tendo a noção de que Deus criou o mundo e o homem. Neste sentido, o indivíduo representa-se a partir de seu próprio corpo como sendo algo natural.

Com as mudanças que surgiram no pensamento no período renascentista, sustentadas na concepção antropocêntrica de mundo, vai se afirmando a noção de que o mundo e o homem são a representação concreta do pensamento divino. O homem identifica-se e se apropria desta imagem corporal tornando-se o centro.

Nesta seqüência evolutiva, surge no campo da filosofia, principalmente no pensamento de Descartes, a idéia de uma cisão entre corpo-objeto entendido como pura materialidade e corpo-sujeito, entendido como consciência presente. Esta noção de supremacia do intelecto, delegando ao corpo uma posição de menor destaque, vem influenciando desde então, todo um comportamento humano, principalmente nas sociedades ocidentais, onde o corpo é muitas vezes percebido como algo dissociado, como um objeto à parte de toda a existência do sujeito.

A partir de meados do século XIX e início do século XX uma nova mentalidade com relação a existência humana vai se estabelecendo. Isto ocorre não só no campo do pensamento, mas nas pesquisas científicas sobre o corpo humano.

As raízes de uma teoria sobre o corpo residem nas mudanças que ocorrem neste período. Este novo olhar das pesquisas científicas sobre o corpo humano e a guinada que ocorre na filosofia contribuem para uma nova perspectiva que vai se instalar, pautada na experiência íntima do corpo próprio. Até então, ainda influenciados pelo pensamento cartesiano, tanto a filosofia quanto a ciência, que tinham como tema o

conhecimento do homem, se acercavam do corpo como algo exterior, construindo uma ciência e um pensamento em que o corpo estava submetido à autoridade do intelecto.

Em meados do século. XIX ocorre um prevalescimento da vida sobre a razão, como demonstrado pelo pensamento de Bergson, que afirmava que o corpo não é um mero instrumento da inteligência e da vontade.

No início do século. XX, alguns pensadores e cientistas se encaminharam na direção de uma compreensão do homem de um ponto de vista mais abrangente, defendendo-o na sua integridade, opondo-se a noção de fragmentação. Esta é uma nova visão do homem contemporâneo, daquele que usufrui integralmente e de maneira concomitante, todas as suas potencialidades, sejam elas intelectuais, afetivas, físicas ou psíquicas.

A fenomenologia veio dar uma importante contribuição a sustentação da idéia integrada de corpo e conhecimento ao afirmar que o homem conhece o mundo através de sua experiência vivencial e que esta experiência é sempre corporal.

A fenomenologia, filosofia que se iniciou a partir das questões levantadas por Husserl, trouxe como contribuição a concepção de que o corpo é o mediador necessário que promove a nossa existência, é como nos instalamos no espaço e no tempo. Este pensamento privilegia tudo aquilo que é acessível à consciência, ou seja, tudo aquilo que se percebe do corpo, dos estados mentais e das interações com os outros e com o meio ambiente.

É o corpo que dá consciência da própria existência e de todos os estados, tanto internos quanto externos. A experiência do corpo próprio é a expressão imediata do feito primeiro de existir, é o que dá consciência do real, do estar no mundo. A percepção, como sensação cognitiva, vai ser amplamente discutida pela fenomenologia, principalmente por Merleau-Ponty.

É principalmente no campo da ciência que o questionamento sobre o tema corpo-sujeito ou corpo-objeto vai buscar os caminhos para a sua compreensão. As especulações sobre as relações entre corpo, cognição e sentimento deixaram de ser primazia das especulações empíricas para se tornarem objeto de pesquisas científicas, na sondagem das relações entre comportamento humano e o conhecimento do funcionamento do cérebro.

A neurociência tem estudado os centros nervosos com o intuito de mapear não só os centros motores e funcionamento do organismo, mas principalmente para pesquisar os mecanismos da emoção. A preocupação é entender a arquitetura emocional do cérebro, objetivo este que encontrou na avançada tecnologia uma facilitação.

Esta ciência, de pesquisa recente, procura verificar os vários aspectos do comportamento humano buscando relações entre inteligência e emoção, entre soma e psique. Henry Wallon já a partir da primeira metade do século XX apontava as relações entre as emoções e correspondência no tonus muscular e visceral. Mais recentemente Antonio Damásio, neurocientista, pesquisou e relatou a correspondência entre inteligência e emoção, sob uma perspectiva humana integradora.

É na articulação destas duas formas de conhecimento que deve se apoiar o desenvolvimento expressivo do atuante. As pesquisas que envolvem a percepção do corpo devem estar presentes no processo educacional de bailarinos e atores.

A estratégia de educar a partir do corpo é uma maneira de conciliar inteligência, emoção e corpo em um único sistema inseparável. É necessário estimular o atuante a reconhecer o seu próprio corpo, despertar para a pesquisa anatômica no sentido de dar concretude ao corpo através da compreensão de seu funcionamento, possibilitando um maior domínio e autonomia corporal.

Venho desenvolvendo sistematicamente um trabalho de percepção corporal fundamentado na Eutonia, que investiga o corpo a partir de sua anatomia e suas implicações com o mundo sensorial, afetivo e cognitivo e nas investigações feitas por Rudolf Laban sobre o movimento humano que preconiza igualmente a integração do indivíduo no movimento.

A Eutonia, técnica corporal de amplos propósitos, foi criada por Gerda Alexander. Em meados do século. XX ela consolidava na Dinamarca os seus achados sobre o corpo humano, propondo a unidade psicofísica do indivíduo.

Muitas das suas observações foram depois confirmadas pela pesquisa científica. As suas propostas vinham de encontro das novas correntes de pensamento deste período, assim como das idéias educacionais que confirmavam a necessidade de autonomia e responsabilidade do indivíduo, complementadas pela visão de respeito ao corpo, na procura de identidade e competências individuais e expressivas.

Rudolf Laban desenvolveu também a sua pesquisa a partir da primeira metade do século passado. O seu tema-objeto é o corpo em movimento e a busca reside no desejo de originalidade, na quebra do convencionalismo gestual criados anteriormente pelo teatro e pela dança. É uma volta ao movimento natural, uma busca dos elementos fundamentais do movimento, que se baseiam nas leis da física e que estão em sintonia com as leis universais. da mesma forma, Laban acredita cada vez mais que o movimento externo, os caminhos que o corpo percorre no espaço, as formas que cria, predominâncias e combinações de alguns elementos como peso, espaço, tempo e fluência, tem correspondência com os movimentos internos, físicos, psíquicos e emocionais. Laban credencia ao movimento natural as possibilidades de alcance das dimensões poéticas e expressivas.

A base de todo movimento expressivo encontra-se no comportamento geral de cada pessoa, isto é, pode ser percebido na sua vida cotidiana. Toda pessoa realiza, ao se movimentar, as mesmas dinâmicas, os mesmos esforços que estão contidos na linguagem expressiva, seja na dança, no teatro ou em qualquer linguagem expressiva que tenha o corpo como atuante. É nestas leis de esforço que Rudolf Laban concebeu os princípios nos quais se apoiou. O estudo de movimento, assim como é proposto por Rudolf Laban, é abrangente e se refere a qualquer pessoa.

Tanto Rudolf Laban quanto Gerda Alexander estudaram e foram influenciados pelos ensinamentos de Emile Jaques Dalcroze, cujo método inovador de educação musical através do movimento corporal, foi muito popular e disseminado por toda Europa.

A literatura mais recente ressalta a importância do corpo percebido como um todo integrado, em oposição à noção divisionista e mecânica. Sabe-se hoje que o organismo reage em sua totalidade e simultaneamente aos estímulos do meio ambiente e que toda percepção gera no organismo uma atividade, criando uma adequação de interface. Esta atividade constante ente organismo e meio ambiente é que proporciona as interações necessárias para a preservação da vida do homem.

As habilidades corporais são absolutamente necessárias para todos aqueles que optaram por se expressar através do corpo. Existem formas de desenvolver estas competências que implicam em um aprendizado do corpo real, do corpo individual tal como ele é, que asseguram uma adequação de uso obedecendo as suas verdadeiras possibilidades. A conformidade do corpo às situações solicitadas pode resultar em uma resposta inteligente, precisa e consciente na criação de significados.

O corpo cria a todos os momentos significados novos e se comunica, mas é através de progresso advindo de um maior domínio e mobilidade corporal conscientes que o atuante recria intencionalmente e enriquece a sua expressão.

Bibliografia

Alexander, Gerda. *Eutonia: um caminho para a percepção corporal*. trad. José Luis M. Fontes. São Paulo: Martins fontes, 1983.

Bergson, Henri. *Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Damásio, Antonio. *O mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si*. trad. Laura T.Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

Laban, Rudolf. *Domínio do Movimento*. trad. A.M.B. Vecchi e M.S. Mourão Neto. São Paulo: Summus, 1978.

Merleau-Ponty, M. *Fenomenologia da Percepção*. trad. Reginaldo di Piero. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

Wallon, Henry. *As Origens do Caráter na Criança*. trad. Heloysa D. Pinho. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

DANÇA DAS IABÁS NO XIRÊ: RITUAL E PERFORMANCE

Por Denise Mancebo Zenfócola

Programa de Pós-Graduação em Teatro
Universidade Do Rio De Janeiro

Introdução

Neste trabalho é focada a dança dos quatro Orixás femininos do Candomblé, as Iabás ou rainhas em Iorubá. São objetos do estudo, a análise dos elementos performáticos destas danças em seu contexto no Xirê, o ritual público do Candomblé. Embora o conceito de Performance seja amplo, estudaremos Performance como: Investigação do discurso corporal baseada em ritos e em movimentos.

Existem variações no ritual do Xirê, de um terreiro para outro, o descrito neste trabalho, - A Festa das Iabás, foi observado nos terreiros ILE OMI OJU ARO, de Mãe Beata e no terreiro OMINDAREWA, de Mãe Gisele Cossard, entre 2000 e 2001, terreiros situados no Rio de Janeiro.

Iabás-Mitologia e Religião - Arquétipos.

Para o Iorubá, os Orixás são ancestrais divinos, que por terem feito atos excepcionais enquanto vivos, passaram a ser cultuados. Estes feitos são entendidos como a capacidade de controle e uso das forças da natureza ou Axé. Axé, em Iorubá, é compreendido como energia vital, presente em todos os elementos da natureza. O Axé pode ser transmitido a outros objetos ou seres humanos.

Entendemos os Orixás como personagens arquetípicos que reúnem em seu sistema mitológico e ensinamentos sobre áreas de experiência humana e são as expressões de forças cósmicas, estando associados ao mito da criação e seu Axé. Estabelecem o contato entre o mundo sagrado e o mundo dos homens. Cada Orixá tem as suas características _ um conjunto de traços que definem e compõem o Orixá e que vão desde a sua cor predileta até as formas de estruturação psicológica. Já foram efetuados estudos por Cossard e Ligiéro que aproximam o conceito de Orixá ao de arquétipo.

Diversas são as explicações sobre o 'estado de transe' pelo qual passa o iniciado. Nesta pesquisa, no entanto, foi dada maior atenção ao fenômeno no que se refere ao corpo, por onde o santo se manifesta no corpo do fiel e como esta presença é percebida corporalmente. O corpo, ao ser acionado, através do som dos atabaques

cantos e danças, permite emergir, decodificando, o seu Orixá interno, um outro lado também seu, já treinado e disciplinado. Esta expansão do Orixá, provoca a grande alteração corporal, visível nas danças do Xirê.

O Ritual enquanto festa - O Xirê.

O Xirê é um culto público que constitui e revela apenas uma parte da religião, o comportamento social e religioso do grupo. Ao acontecer, o Xirê apresenta e representa toda a estrutura simbólica e social da religião. Mesmo sendo parte do sistema religioso, durante o Xirê se percebe a construção do pensamento religioso, a manifestação da identidade do grupo, a organização hierárquica da estrutura social, a manutenção da tradição. Esta festa pública do Candomblé é a ocasião ideal para assistir às danças dos Orixás, no caso deste estudo, a Dança das Iabás. A performance das danças no Xirê se traduz pelo seu aspecto espetacular e, ainda, como representação, entendendo-a como: "...tornar presente no instante da apresentação cênica o que já existia outrora, num texto ou uma tradição" (Pavis, 1999,41). Durante as danças dos Orixás, a proximidade do público com a cena contagia, criando uma relação de maior integração com o ritual que, como círculos concêntricos partindo dos fiéis que dançam, estende-se por todo o espaço, estabelecendo uma rede de interação entre todos. O limite do sagrado invade o espaço público, trazendo-o para dentro deste.

A performance, no ritual do Candomblé, apresenta uma união entre canto, dança e o batuque. Estes três elementos não podem ser considerados funções autônomas, uma vez que, segundo as culturas africanas, estão incumbidas de juntos promover a interação entre os homens e entre o mundo visível, o aiê, em nagô, e o invisível, o orum. No Candomblé, a relação dialética entre dança e música é tão próxima que uma pode influir no processo de criação da outra.

A Coreografia das Iabás - O corpo que dança.

O corpo humano, para o Iorubá, é um microcosmo e nele estão contidos todos os elementos e forças da natureza que, distribuídos pelo corpo, explicam a sua mitologia. Segundo Augras:

"...os pés apoiam-se no concreto, no barro de onde saiu e para onde voltará, na terra que os antepassados pisaram e à qual retornaram. O pé direito corresponde à herança dos antepassados masculinos, e o pé esquerdo, à herança feminina. As mãos direita e esquerda, atuam sobre o mundo e transformam as coisas. A cabeça, que reproduz as quatro dimensões do espaço, contém, na interseção dos pontos cardiais, o centro da individualidade, ori-inu, manifestação do duplo sagrado, que provém de substância divina, da qual os próprios deuses são tributários" (1983,62).

Por essa importância dada ao corpo, a dança no ritual representa um determinante elemento do processo, pois é por intermédio desta que acontece a corporificação da entidade; o corpo, ao dançar, intermedia o mundo sagrado com o profano. Na utilização de movimento, cantos e ritmos e na perspectiva de harmonizar

– se com eles, teatralizam seus deuses encarnados e os recontam, através de um desenvolvimento muito bem definido e rígido, que inclui ritos de entrada, transe e ritos de saída.

Para efeito de estudo dividimos as danças em três partes: as danças de entrada no Xirê, as danças em estado de transe e as danças de saída. As danças de entrada no Xirê servem como aquecimento corporal e, também, como meio facilitador para o fiel entrar em estado de transe, provocado pela repetição monótona e prolongada de movimentos simples. As danças em estado de transe ou a dança dos Orixás, no caso desta pesquisa, a dança das Iabás, manifestam-se, apresentando as peculiaridades dos seus mitos: A dança de Iansã alterna movimentos suaves com giros em velocidade, apresenta um movimento característico das mãos, paralelas e espalmadas, para o alto e a frente do corpo, como que afastando os eguns, as almas dos mortos ou revolvendo o ar. Em outro passo, pode também ser sensual, provocando os Orixás masculinos, de mãos nas cadeiras ou segurando as saias mais levantadas. Seu passo principal, o quebra – pratos, é composto de um arrastar um pé no chão seguido de um contra tempo, este movimento é repetido ora com um, ora com o outro pé. Nesta movimentação, as pernas ficam mais afastadas que o normal, o que provoca uma oscilação pendular lateral do corpo. Este arrastar de um pé no chão, como se estivesse jogando terra para trás, pode ser associado ao seu aspecto agrário ou do boi.

Iansã tem uma dança ágil, dinâmica, guerreira, imita, através de seus movimentos, as tempestades e os ventos. A estrutura coreográfica oscila entre um fluxo de movimento ora contínuo ora descontínuo e livre, o peso dos movimentos variam do forte ao leve com um tempo que alterna entre o acelerado e o desacelerado, ao mesclar movimentos mais suaves com giros rápidos e fortes, o que indica uma característica do seu comportamento, ora calma, ora agitada. Dança em impulsos e muda rapidamente de um a outro extremo, alternando movimentos retos com curvos. A mudança de forma corporal, em relação ao volume do corpo, adquire um aspecto tridimensional, marcada pelas rotações e giros constantes, bem como a sua evolução de forma circular no espaço.

A presença da espada, somada a algumas evoluções lembram um enfrentamento, um ataque, simbolizando as lutas, na qual foi companheira de Xangô, como também o combate que travou com Ogum. Outro aspecto característico da sua dança, são os giros, que, somados às mãos suspensas no ar, denotam a idéia de movimentos para todos os lados e sentidos, uma ação dinâmica tal qual um vento forte, ou melhor, um redemoinho em todas as direções. Um Orixá dinâmico, uma dança com riqueza de movimentos e surpreendentes mudanças, Oxum, com uma dança mais sensual, requebra as cadeiras em balanço cadenciado, olha-se no espelho, às vezes abaixa-se simulando estar perto de uma fonte, banhando-se no rio, ou simplesmente olhando-se nas águas, no prazer de admirar-se e de ter consciência de que é bonita. A dança dos seus adeptos lembram o comportamento de uma mulher elegante e vaidosa. Ao manifestar-se, ri como Iemanjá, e gira, porém com menos amplitude que Iansã. Sua dança e suas músicas são sensuais e é comum encontrar nas letras das suas músicas uma certa malícia. Esta dança desenvolve-se ao ritmo do ijêxá. Oxum dança, usando os braços e mãos como se fossem remadas nas águas: abanando-se com o leque:

empunhando o leque para admirar-se; para fazer suas pulseiras tilintarem através de uma oscilação destes.

Sua movimentação é suave, mais lenta e densa, fluida como a água. Em certos momentos, porém, sua dança pode apresentar uma certa volúpia, quando através de contorções pede aos presentes o mel, símbolo do sabor doce e da essência amorosa da vida. O seu leque, o abébé, é bastante usado na sua dança. Por vezes empunhado na altura do rosto, simula estar se admirando no espelho ou também pode ser associado a uma das suas lendas em que Oxum usou o reflexo do espelho para cegar seus oponentes e vencê-los. Sua dinâmica postural é mais suave do que a encontrada na dança de Iansã, seu tronco ondula mais e o corpo divide-se em movimentos entre o lado direito e o esquerdo, ou seja, os movimentos ora são para o lado direito, ora repetidos para o lado esquerdo alternadamente. A transferência do peso é igualmente suave, contendo pouca oscilação de tronco para compensar a transferência.

A expressividade de sua dança é composta por um fluxo livre de movimentos, um tempo desacelerado, e contínuo. Oxum se move em harmonia, usando movimentos de alcance médio, ou seja, seus movimentos não são tão expansivos ao projetar-se para fora do seu eixo corporal. A rotação da escápula, a mexidinha de ombros, em pequenos giros funcionam como elementos mobilizadores, aumentando um pouco o alcance do movimento e também promovendo o enraizamento do corpo, conectando - o com a parte superior e inferior do tronco.

A dança de Iemanjá, segundo Augras (1983, 167), imita o movimento das ondas do mar, fala da fluidez, de distribuição de cuidados e bens aos seus filhos, de germinação renovada. Quando se manifesta, Iemanjá ri às gargalhadas ou geme, executando giros grandes como as ondas e o vaivém do mar. Banha-se nas águas, e simula mergulhar para pegar alimentos e conchas para seus filhos. Um movimento, também característico da sua dança, é colocar as mãos na testa e na nuca alternadamente, evidenciando desta forma que ela é a Iyá Ori, a mãe da cabeça. Outro movimento é estender as mãos em posição que lembram estar implorando ou esmolando por caridade. Sua dança é mais suave e pode manter os braços dobrados, na linha da cintura, afastando e unindo os punhos ao mesmo tempo, afastando para trás e para frente os braços, com uma pequena oscilação que apresenta moderada rotação de ombros.

Na dança de Iemanjá, não existem movimentos ampliados ou mesmo em alta velocidade, possivelmente como reflexo das características do Orixá; o gestual das mãos lembra estar acariciando a água, e empurrando-a para trás do seu corpo, elemento do qual faz parte. Seu deslocamento é suave, como se flutuasse ou caminhasse dentro da água, a dinâmica dos movimentos fica mais centrada ao eixo vertical do corpo, tudo acontece ao seu redor. O corpo, ligeiramente curvado para frente, se move organizado e organizando movimentos que lembram sempre estar acariciando ou embalando uma criança ou ondas do mar. Seu tórax não se projeta no ar, uma vez que a sua dança é mais voltada para dentro. Esta dança mantém um mesmo grau de expressividade coreográfica, pontuada pelo aspecto sutil dos movimentos. Seus movimentos mantêm o que podemos chamar de pequeno alcance mantendo os braços próximos ao corpo, mais especificamente à linha da cintura.

Esta dança pode passar de um movimento a outro sem alterar significativamente a gestualidade. Existe um contínuum de fluidez corporal, que integra um gesto ao outro nos momentos da passagem de um para o outro. A dança de Obá desenvolve-se, quase o tempo todo, com uma das mãos cobrindo. O motivo desta atitude corporal, relaciona-se a uma das suas lendas. O mito relata que Obá, por influência de Oxum, cortou a sua própria orelha para colocá-la em um prato oferecido a Xangô, como forma de manter o casamento que corria o risco de rompimento. Esta posição é ainda mais evidenciada por uma inclinação acentuada do corpo para o lado em que segura a orelha, desta forma o gesto de segurar a orelha fica fixado e evidenciado pela postura inclinada. A ênfase da ação fica ainda mais evidenciada pela transferência do peso que fica em cima da perna correspondente à orelha tapada pela mão. A expressividade deste movimento é marcada por um tempo desacelerado e de fluxo controlado; o executante encolhe seu corpo, curvando-se côncava e lateralmente para baixo. Outra movimentação característica é se locomover para a frente, mantendo o polegar de uma das mãos encostado e à frente do indicador da outra mão. Este gestual pode ser associado ao seu lado guerreiro, presente em mitos deste Orixá, como se estivesse empunhando uma arma, afinal, Obá é considerada um Orixá feminino muito enérgico. Esta dinâmica corporal pode ser alterada caso haja no mesmo momento uma Oxum incorporada, segundo Verger...“os dois Orixás sempre querem brigar e é preciso apartá-los”(2000,404). Já as danças de saída do Xirê têm como função preparar o corpo para a volta ao cotidiano, o movimento vai se tornando menos amplo e codificado.

Conclusão

Esta pesquisa me levou as seguintes conclusões:

Entre as qualidades gerais desta dança, acontece um conceito fundamental do corpo ao estar em cena, que é o alinhamento corporal alterado, ocorrido através do relacionamento harmonioso entre as partes do corpo, para propiciar um novo equilíbrio. No ritual, fica evidenciada a importância dada ao corpo, e o uso espetacular que se faz dele, como forma de transmissão de mitos e tradição, quando os gestos não são mais fisiológicos, passam a integrar rituais, e entendidos como universais e arquetípicos. Desta forma, o gesto ultrapassa em muito o entendimento estético e visual. O Orixá /Arquétipo, criado de um padrão exemplar do coletivo, é uma espécie de drama sintetizado e se torna presente no corpo que se comunica através da execução de uma dança ancestral. São gestos que parecem ter sido selecionados para durar e tornam-se, por isso, símbolos dos mitos, explicam e informam uma identidade, ao mesmo tempo concreta e abstrata, formas trazidas do mundo mágico cerimonial, criando uma ponte com o passado.

O corpo humano é, para o Iorubá, um microcosmo, um corpo que faz a sua síntese através da performance ritual do Candomblé. Este ritual coloca o corpo dançante do fiel em harmonia com as energias da natureza. Desta forma, acontece um retorno ao momento em que este gesto realizou-se pela primeira vez, “O rito tem eficácia por isso, participa na integridade do tempo primordial sagrado. O rito faz presente o mito”(Schechner, 1988,236). O Candomblé arremete à sua dança, uma

dimensão de espetacularidade grupal e global, o que promove a união dos participantes, nada é deixado ao acaso ou à iniciativa pessoal, a dança segue, não só a uma tradição como toda a sua evolução, acontece com e para o grupo interagir; pois é no coletivo que todos se expandem, dando alívio e bem-estar comum, além de assegurar a permanência do todo. É a história de um corpo biológico que, ao praticar formas espetaculares de performances, revela também a história de um corpo cultural e social. Esta performance assume dimensões que dialogam e explicam este corpo, na construção de um corpo mágico. No presente, esta dança, mesmo sofrendo adaptações, concentra ainda os valores essenciais de uma tradição que corresponde a tempos imemoriais. Uma tradição que, no Brasil, começou a sedimentar-se por volta do século XVIII e início do XIX. É esta, sem dúvida, uma forma eficiente de manutenção, circulação e transmissão de Axé. Uma prática sedimentada há muito pelo povo de santo - a dança A dança que fixa o Orixá.

“Eparrei” Iansã, “Yéyé Ò” Oxum, “Odoya” Iemanjá, Obá Xireê,
Axé!

Fontes Consultadas

- AMARAL, Rita de. Awon Xirê, in *Leopardo dos olhos de fogo*. São Paulo: Ateliê, 1998.
- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. 2.ed. São Paulo: ed. Martins Fontes, 1999.
- AUGRAS, Monique. *Duplo e a Metamorfose*. Rio de Janeiro: ed. Vozes, 1983.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BASTIDE, Roger *As religiões africanas no Brasil*. 3ed. São Paulo: Pioneira, 1960.
- _____. *As Américas negras*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974.
- _____. *Estudos Afro- Brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. 13.ed. São Paulo: Palas Athena, 1995.
- CARNEIRO, Edison. *Candomblés da Bahia*. Salvador: Museu do Estado, 1948.
- _____. *Samba de Umbigada*. Rio de Janeiro: MINC, 1961.
- COSSARD, Gisele. A Filha de santo, in *Olódrisà*. São Paulo: Ágora, 1981.
- LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. Lisa Ullmann, org. 1.ed. São Paulo: Ícone, 1990.
- LIGIERO, Zeca. *Iniciação ao Candomblé*. 4.ed. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 1998.
- _____. *Cultura Afro- Brasileira: Imagem e Performance*. (não publicado)
- MAFFESOLI, Michel. *A sombra de Dionísi*. 1.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- MAUSS, Marcel. Les techniques du corps, Paris: *Journal de Psychologie XXXII*, 1936.
- NINA RODRIGUES, R. *L'Animisme fétichiste des négre de Bahia*. Salvador: Reis, 1900.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- QUERINO, Manoel. *A raça africana*. Salvador: Progresso, 1955.

- RAMOS, Arthur. *Introdução à Antropologia brasileira*. São Paulo: Nacional, 1979.
- REGO, José Carlos. *Dança do samba – exercício do prazer*. Rio de Janeiro:Aldeia, 1996.
- RODRIGUES ,Graziela. *Bailarino - pesquisador – intérprete*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.
- SANTOS, J. *Os nagô e a morte: asésé e o culto égun na Bahia*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SCHECHNER, Richard. *El Teatro Ambientalista*. México: Difusão Cultural, 1988.
- SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- VERGER, Pierre. *Orixás-Deuses Iorubás na África e no novo mundo*. Salvador: Corrupio, 1981.
- _____. *Notas sobre o culto aos Orixás e Voduns*. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

DANÇA: ESCRITURA, ANÁLISE E DRAMATURGIA

Por Cássia Navas

Escola de Comunicação e Artes
Universidade de São Paulo

Este texto é um dos frutos da pesquisa *Seis criadores brasileiros* (pós-doutorado/ECA-USP/2000/01) sobre a escritura dos coreógrafos: Ana Mondini, Lenora Lobo, Márcia Milhazes, Décio Otero, Henrique Rodovalho e Mário Nascimento. Através da leitura de uma das obras de cada um deles, respectivamente, *Forró for All* (1993), *E souha Lobato...* (1997), *Santa Cruz* (1996), *Old Melodies* (1998), *Registro* (1997) e *Arerê* (1998), estabeleceram-se reflexões sobre a criação em dança de um determinado local num determinado tempo, um *site* inserido na história. Cada vez mais, o crescimento de um país deverá passar pela validação e valorização de sua cultura, em diferentes formas de elaboração científica e artística.

Nestes processos, o trabalho com a informação, pesquisa e memória dentro e em relação a uma determinada área do fazer artístico passa pela contribuição mútua entre vários profissionais da arte e cultura, dentro e fora da universidade.

Passará também pelas ações de “presença e resistência” que os atores culturais desta determinada área possam levar adiante, em suas articulações entre si e entre suas obras, que desde pronto se imbricam, não somente nas trajetórias artísticas de cada *site* histórico, mas também com os fluxos culturais do planeta. Os seis criadores investigados pertencem a um determinado meio ambiente cultural e dele herdaram uma história de construções, dentro dela ainda compartilhando uma construção realizada entre todos.

Inserem-se dentro desse quadro de características peculiares, procurando falar de “coisas do Brasil”, dentro do contemporâneo em dança. Para estudá-los, mediante uma grade metodológica específica, foram pensadas algumas aléias de fundamentação teórica, todas elas fruto da experimentação em sentido amplo, trabalhadas junto aos artistas, alunos e outros teóricos, que com os pensamentos expressos em suas obras, contribuíssem para que a reflexão se ampliasse, colocando-a à prova pelos recursos da contradição e antítese.

Estabelecer patamares de qualidade para a pesquisa sobre dança no Brasil é uma atividade de construção diária e constante, onde cada oportunidade deve ser aproveitada em seu limite, haja vista os poucos recursos e apoios dados não somente àqueles que pesquisam dança, mas principalmente aqueles que a elaboram como arte e forma de conhecimento do mundo, estruturando ainda um *métier*. Talvez essas circunstâncias transformem o trabalho com e em dança um privilégio cada vez mais singular. Parte desse privilégio, no Brasil, é garantido por artistas, professores, pesquisadores, amantes e amadores da dança. A outra parte dessa estruturação é

garantida por instituições públicas ou privadas que à área facultam aportes de natureza econômica e simbólica.

Todavia, é estranho que venha se tornando quase um privilégio a atividade em dança, numa nação reconhecidamente conhecida como “um país que dança”. Há dança por toda a parte dentro dos limites geo-políticos do *topus Brasil* (Navas, 1999), sendo a “cultura da dança” um dos ramos mais luxuosos da cultura brasileira, equiparando-se muitas vezes à imensa importância de nossa cultura musical, entendida em seu sentido mais amplo.

A pesquisa *Seis criadores brasileiros*, não partiu, diretamente, para uma problematização dessas questões, ainda que, tangencialmente delas tenha se aproximado em determinados momentos, as tensões existentes entre “cultura do corpo”, “cultura da dança” e “cultura coreográfica” (Guy, 1991), muitas vezes servindo como uma espécie de encoberto pano de fundo para o seu desenvolvimento. Na investigação, outros panos de fundo tiveram que ser tecidos, como uma introdução ao panorama da dança no Brasil, uma problematização da questão nacional dentro desse panorama e uma discussão prévia sobre “dramaturgia em dança”. Além disso, a metodologia utilizada para o estudo das escrituras vídeo-coreográficas em si, constituiu-se numa espécie de pára-pesquisa ou mesmo numa pré-pesquisa, um trabalho ao qual se dará continuidade em próxima ocasião.

Dança sobre o Brasil, feita por brasileiros e no país

Durante a pesquisa *Seis criadores brasileiros* foram realizadas pelo menos, uma grande entrevista com cada um dos artistas estudados e o estudo de suas transcrições, trouxe um intenso contato com o pensamento de cada criador, investigando-se uma primeira singularidade, compartilhada entre todos, índice a apontar para a hipótese de origem da investigação: *a utilização de textos verbais em português* - orais e escritos, na forma de canções, romances, poesia e fala coloquial.

O estudo dos conteúdos das entrevistas proporcionou uma análise mais profunda da hipótese inicial do pós-doutorado, que girava, justamente, em torno destas escolhas: os textos grafados em língua-pátria, tinham sido escolhidos dentro de uma preocupação já encontrada no romântico, onde a língua local (Falbel, 1978) é super-valorizada, em detrimento de uma língua “mais universal”- o latim.

Trabalhando-se o idioma do Brasil, os criadores estariam em busca de uma forma de movimentação e de espetáculo “à la brasileira”, dentro da especificidade do fazer artístico em dança e da forma singular de atuação cultural de cada um. Em suas entrevistas, estes criadores demonstraram explicitamente e sem exceção a preocupação de estarem “falando de coisas do Brasil”.

Nesse caso, porque a predominância do uso de textos verbais e não de suportes artísticos ancorados, por exemplo, nos domínios das artes visuais? Em resposta a essa questão, cheguei a outras conclusões, mais ligadas à comunicação humana, ou às diferenças, que fatalmente se estruturam dentro de uma hierarquia, entre as possíveis formas de sua estruturação, ligadas num primeiro momento aos fenômenos da percepção/cognição: verbal, visual, auditiva, olfativa, epidérmica, cinestésica. No que toca mais diretamente à dança a tensão que se estabelece entre as formas de

comunicação não-verbal e verbal (categoria onde incluo o “para-verbal”) vem sendo discutida em debates que mobilizam pensadores e artistas desde o século XVII, sendo que os mesmos intensificam-se durante o século XVIII, concretizados, sobretudo, na atividade e obra de Jean-Jacques Noverre (Monteiro, 1998).

No caso dos seis criadores entrevistados, para além da utilização de representações da língua portuguesa, enquanto uma estratégia de afirmação encontrada no romântico, as referências verbais em língua pátria, remetem à uma necessidade de:

1. comunicação com uma comunidade dada, que por princípio com eles partilha, pelo menos, a língua natural trabalhada como um dos textos de origem da obra;
2. estabelecer um discurso cênico que situe a obra numa realidade específica, à uma *topologia cultural*;
3. afirmação do conhecimento específico de um meio ambiente cultural dado;
4. disseminação desse conhecimento, enquanto afirmação de se pertencer a esse meio ambiente cultural;
5. oposição a “construções” artísticas, que por motivos vários, ignoram a cultura de seu país como fonte de conhecimento humano, pondo somente em relevo a cultura de outros locais;
6. inserção dessa cultura (relativa ao *topus Brasil*) nas malhas formadoras das redes culturais de sua obra, com posterior inclusão destas nas redes de difusão da dança do planeta.

Dessa maneira, a utilização de textos verbais inclui-se num contexto mais amplo, onde certos aspectos da cultura contemporânea e histórica de um *topus* nacional (Navas, 1999), de uma nação, encarada como “algo que se faz e se desfaz” (Chauí, 1987) são apreendidos como alguns dos elementos de construção de cada obra. É justamente por esse motivo, que na obra de cada um dos seis artistas estudados a “dança não pára para falar”, ou seja, o discurso verbal não aparece predominantemente em sua forma básica de composição estrutural, como em certas peças de Bill T. Jones ou de Pina Bausch, ou mesmo em estratégias para-verbais mais explícitas.

Como ferramenta, ele insinua-se em formas polissemicamente artísticas e no papel de uma espécie de catalizador, promovendo uma ampliação de seu potencial comunicativo. A língua-pátria estabelece-se como interface para a concretização da tradução sobre um *topus* chamado Brasil e nesse sentido encarado como uma “dramaturgia de origem”, expressão problematizada a seguir.

Dramaturgia em dança

A discussão do tema inicial da pesquisa sobre seis criadores do Brasil: a utilização de manifestações orais de uma língua-pátria na construção de obras específicas trouxe para a investigação o debate sobre a dramaturgia em dança.

De pronto, a ligação se manifestava dentro de uma obviedade absoluta: os textos de origem eram verbais, ou seja, poderiam ser considerados “textos dramáticos”, no sentido do drama, em inglês, que significa dramaturgia enquanto escrita literária (escritura de uma peça de teatro), ao lado do conto, da poesia, do romance ou mesmo, ousando um pouco mais, do roteiro de cinema, vídeo, publicidade, desenho animado ou história em quadrinhos.

Nesse sentido, para se estudar o Santa Cruz (1996) de Márcia Milhazes, bastaria o estudo mais aprofundado do romance Dom Casmurro (1899) de Machado de Assis (1839-1908), ao qual essa coreografia primordialmente se refere, encarando-se o texto do escritor como uma espécie (infinidamente melhorada) de libreto.

Não seria uma tarefa de pouca monta, mas teríamos matado a charada de imediato. O mesmo poderia ter acontecido na análise de E sonha Lobato... (1997) de Lenora Lobo, cuja pesquisa partiu do livro Reinações de Narizinho (1921), de Monteiro Lobato (1882-1948).

Tal não foi o caminho seguido, simplesmente por termos trabalhado, no que toca aos espetáculos em si, com um sentido diferente de dramaturgia, que foi encarada em seu triplo sentido, pós-brehtiniano, abrangendo tanto o “texto de origem, quanto os meios cênicos empregados pela encenação, como uma solidariedade entre o que se quer dizer e o que se apresenta em cena” (Pavis, 1999).

Ou dentro do sentido empregado por Cardona (2000), em *Dramaturgia del Bailarín: cazador de mariposas*: como ação cênica, estabelecida entre uma “realidade” e a construção do *récit*- narrativa em si, no sentido de *récit* definido por Barthes (1977), para quem o mesmo estaria presente em “toda a linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou imóvel, pelo gesto, ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias”.

Segundo Febvre (1995), quando observa que, nos anos 80, existe um retorno à narratividade em dança contemporânea, o *récit* estaria ainda no “mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, pantomima, quadro, dança, vitral, no cinema, nos desenhos animados, na conversação”.

O *récit* das obras dos criadores estudados conecta-se diretamente ao seu desejo de estabelecer uma discussão sobre o país, de fazer uma dança sobre o Brasil, encarado, por esse motivo, como uma dramaturgia de origem, a expressão “de origem”, nesse momento, circunscrevendo essa dramaturgia dentro de um dos seus entendimentos.

Nesse sentido o país é apreendido como um *pré-texto*, um *rastró anterior* a suas obras, sendo que os instrumentos que fazem circular os sentidos e conteúdos entre cena e platéia fazem parte de um repertório mais amplamente compartilhado, pois ancorado, muitas vezes, numa intimidade cultural franqueada a muitos dos cidadãos do país.

Assim, se nos ativermos à concepção de dramaturgia como uma solidariedade entre o que se quer dizer e o que se apresenta em cena (Pavis, 1999), poderemos dizer que o ponto de partida - os textos da língua pátria (literatura, excertos de história oral e canções) -, utilizados pelos criadores estudados, constituem-se em ferramentas

dramatúrgicas prioritariamente escolhidas, pois através delas foram “circulados” múltiplos aspectos do Brasil, em diversas formas de sua “mais completa tradução”, como diria Caetano Veloso na canção Sampa.

Constitui-se o Brasil como dramaturgia de origem desses criadores e os textos verbais escolhidos instrumentos de uma circulação solidária entre o que se quer contar e o que foi construído para que isso fosse colocado no eixo da expressão, ou no dizer de Cardona (2000), pressionado para fora (ex = exterior + pressão = força impingida diretamente em direção a algum ponto) visando a um pólo de recepção, no caso da dança, as suas platéias.

Contudo, dentre os instrumentos dramatúrgicos utilizados pelos criadores estudados, os textos verbais são somente uma parte de um todo bastante mais amplo. A ele se juntaram os elementos de dramaturgia sonora variada, de dramaturgia cinética e mesmo pictórica (Navas, 2001). E apesar de todos os trabalhos, em algum sentido, terem em seu bojo uma ligação necessária com uma “intencionalidade da representação”, como o dito por Adolphe (1997), na estrutura, a dança apresentou-se como dramaturgia de base, até mesmo para a análise dos espetáculos, que foram estudados quadro a quadro, em documentações resultantes de processos randômicos (Navas, 2001).

Nesse caso, ainda segundo Adolphe (1997), a dança agiu (performed) por ela mesma, com o corpo, no espaço e tempo, sendo a dramaturgia final um resultado deste trabalho múltiplo, um “entrelaçamento de matérias que não pode ser reduzido a um materialismo qualquer”. Para o autor, tentando captar os fluxos de circulação do sentido, a dramaturgia seria um exercício de circulação.

Bibliografia

- ADOLPHE, J. M. (1997). *La dramaturgie est un exercice de circulation*. In Dossier Danse et Dramaturgie, *Nouvelles de Danse, Bruxelles, Contredanse: 31*
- GUY, J. (1991). *Les Publics de la danse*. Paris: La Documentation Française
- BARTHES, R. (1977). *Poétique des récits*. Paris: Seuil
- CARDONA, P. (2000). *Dramaturgia de bailarín, cazador de mariposas*. México DF: Conaculta/INBA
- CHAUÍ, M. (1987). *Conformismo e Resistência*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense
- FALBEL, N. (1978). Fundamentos Históricos do Romantismo. Em *O Romantismo*. Org. Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva
- FARO, A.J. (1988). *A Dança no Brasil e seus Construtores*. Rio de Janeiro: MINC/FUNDACEN
- FEBVRE, M. (1995). *Danse contemporaine et théâtralité*. Paris: Chiron/Librairie de la Danse
- LOUPPE, L. (1997) *La poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles, Contredanse
- MANNING, S.A (1988). *Modernist dogma and post-modern rhetoric*. TDR T-120 Winter: 32-39.
- MONTEIRO, M (1998) *Noverre: cartas sobre a dança*. São Paulo: Edusp

- NAVAS, C. & DIAS, L. (1992). *Dança Moderna*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura
- NAVAS, C. (1994). Danza Nacional en Brasil: aspectos de lo moderno y de lo contemporâneo. Em *Itinerario por la Danza Escénica de América Latina*. Caracas: CONAC
- NAVAS, C. (1996). *Os desenhos dos desenhos da dança*. texto programa da exposição *Desenhos de Dança*. São Paulo, AS Estúdio:
- NAVAS, C. (1999). *Dança e Mundialização: políticas de cultura no eixo Brasil-França*. São Paulo: Hucitec.
- NAVAS, C. (2001) *Seis Criadores Brasileiros*. Manuscrito/pós-doutorado. CTR/ECA-USP/FAPESP, São Paulo
- ORTIZ, R. (1988). *A Moderna Tradição Brasileira*. São Paulo: Brasiliense
- PAVIS, P. (1999). *Dicionário de teatro*. Trad. Maria Lúcia Pereira & Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva
- SANTAELLA, M. L. (1993). *Palavra, imagem & enigmas*. Em *Dossiê Imagem*, Revista da USP, nº 16, p. 36-51, São Paulo
- SUCENA, E. (1988). *A Dança Teatral no Brasil*. Rio de Janeiro: MINC/FUNDACEN

Entrevistas

Ana Mondini, Henrique Rodovalho, Lenora Lobo, Márcia Milhazes, Marika Gidali/Décio Otero e Mário Nascimento

Vídeos e programas de espetáculos

Arerê, E sonha Lobato, Forró for all, Old Melodies, Registro e Santa Cruz

A COMPANHIA FOLCLÓRICA DO RIO - UFRJ PESQUISANDO E DANÇANDO O BRASIL

Por Eleonora Gabriel

Universidade Federal do Rio de Janeiro

A COMPANHIA FOLCLÓRICA DO RIO - UFRJ, nasceu em 1987, dentro da sala de aula, da disciplina danças e folguedos folclóricos da Escola de Educação Física e Desportos; incentivados pela história de um grupo que já existira por uma década, coordenado pela professora Sonia Chemale, neste mesmo espaço. E pela iniciativa da Reitoria da UFRJ da época, que estava lançando o programa de bolsas para projetos de iniciação artística e cultural.

Composto, a princípio, por trinta alunos, músicos e dançarinos, coordenados pela professora Eleonora Gabriel (E.E.F.D.); começamos a realizar pesquisas de campo, desenvolvendo o projeto "MEMÓRIA CULTURAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO". Daí resultou o espetáculo "RIOJANEIRICES". Como realizamos apresentações em vários estados brasileiros, representando a UFRJ e o Rio de Janeiro, tivemos a oportunidade de conhecer outras manifestações da cultura popular, pesquisando, registrando em áudio e vídeo e tocando e dançando junto com os grupos pesquisados. Inauguramos então o projeto "BRASILEIRICES", que pesquisa e realiza montagens artísticas sobre o folclore de outras regiões. Os espetáculos da Companhia são sempre interativos, pois acreditamos que a participação ativa do público facilita a sensibilização e reconhecimento do que é nosso.

Atuando em atividades de pesquisa, ensino e extensão, saboreamos a arte brasileira em campo, as reinterpretemos e levamos aos palcos, as ruas e as escolas.

Como Pesquisamos? Pesquisas em Campo

Tudo começa com o desejo de conhecer a cultura popular brasileira. Fazemos um levantamento bibliográfico sobre o foco selecionado, algumas informações sobre a comunidade onde está inserido, quando acontece a manifestação e, se possível, fazemos um contato prévio com a cidade e vamos a campo.

Nossa metodologia é usar e abusar das linguagens de dança e música e nos comunicarmos, principalmente, assim com os brincantes. Daí, conversamos muito, realizando entrevistas, colhendo dados históricos que contextualizem o fato folclórico, registramos em áudio e vídeo e identificamos mestres e outras funções importantes para o desenvolvimento da dança ou folguedo. Outro enfoque importante é em relação a importância da manifestação estudada para as pessoas que a praticam.

Permanecemos no local o máximo de tempo possível e muitas vezes retornamos para continuação da pesquisa. Por exemplo, na cidade de Tarituba, distrito de Paraty, no sul de nosso estado vivemos uma história muito interessante. A primeira visita foi feita pela coordenadora da Companhia. Quando do nascimento do grupo as Cirandas e Folia de Santa Cruz locais foram inspiração para nossas primeiras montagens artísticas. Depois de algum tempo soubemos que os taritubenses não dançavam nem cantavam mais estas manifestações, então, combinamos com os mestres uma ida a cidade na época da festa para representarmos nossa interpretação da cultura popular deles. Foi um encontro maravilhoso em que vimos que muitos ainda sabiam dançar, cantar e tocar e no último dia Seu João (filho do mestre) calçou o tamanco emprestado, outros taritubenses cataram saias, chapéus e versos e, caíram no Cateretê (uma das danças do baile Ciranda); mostrando para a gente, o prazer de criar e sapatear na beira das saias das mulheres levantando areia do chão e; como são mais fortes e unidos do que, realmente, se lembravam. E estão dançando até hoje... A UFRJ, através da COMPANHIA FOLCLÓRICA DO RIO - UFRJ apreendeu e devolveu este saber popular à comunidade que faz parte.

Com certeza, cada vivência em campo transforma o que somos e nos possibilita realizar melhor nossas ações artísticas e educacionais.

Pesquisas coreográficas e Cênicas

De volta a Universidade, analisamos o material colhido, realizamos um estudo comparativo com a bibliografia já levantada e iniciamos um trabalho de pesquisa de imagem e áudio. Daí, começamos a tentar entender como realmente se dança, toca e canta o fato folclórico pesquisado.

Em relação à dança analisamos não só os elementos coreográficos mas também como o corpo do dançarino está colocado no espaço, como as partes do corpo se distribuem no momento da performance e que aspectos rítmicos são mais valorizados, enfim fazemos uma análise dos pontos específicos que caracterizam aquele tipo de dança.

O próximo passo, literalmente falando, é como conquistar o movimento estudado em nossos corpos. Geralmente, temos que desconstruir algumas coisas e buscar, através de formação corporal específica e interpretação daquele personagem (o dançarino nativo e repleto de história), o movimento desejado. Como a cultura brasileira é muito plural, esta construção em cada um de nós é riquíssima, um processo criativo que nos possibilita a vivência de um repertório corporal variadíssimo, o que valoriza a atuação do bailarino da cultura popular. Aliás esta categoria já faz parte do Catálogo de Ocupações Brasileiras que está sendo organizado por pesquisadores da UNICAMP, do qual fizemos parte da elaboração de competências.

A música segue um caminho parecido em que, pela linha de nosso trabalho, criamos os arranjos com a preocupação de reforçar as características específicas, sem perder a originalidade. Foi com esse pensamento que gravamos nosso primeiro CD, chamado BRASILEIRICES. Como a maioria das manifestações folclóricas trazem o

movimento e o som integrados, todos nós cantamos muito durante nossos espetáculos.

Geralmente nossa montagens artísticas são compostas por quadros independentes (cada um representa uma dança ou folguedo brasileiro), que nos dão a possibilidade de criar infinitos roteiros adequados ao público alvo, sempre interligados por textos e interpretações teatrais que dão um cunho didático artístico e, são realizados com música ao vivo.

Pesquisas na educação

Somos responsáveis por todas as disciplinas relativas ao FOLCLORE- danças e folguedos, nos três cursos de graduação da Escola de Educação Física e Desportos: Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e Bacharelado em Dança. E, também, no curso de pós-graduação em Dança -Educação oferecido pelo Departamento de Arte Corporal da EEFD-UFRJ.

Valorizar a cultura corporal do movimento do povo brasileiro expresso em dança, teatro e música na Educação Física e na criação em Dança é o objetivo principal das disciplinas, ampliado pela importância que esse (re)conhecimento pode ter em relação a formação da identidade do brasileiro. Impregnados no nosso cotidiano contemporâneo, pela maravilhosa e perigosa globalização que toma todo o nosso planeta, impondo aos mais "frágeis" a cultura dos mais "fortes": como "cuidar de um corpo" tão miscigenado e rico de memória corporal histórica, cultural e política? A quem serve um corpo sem identidade?

"A história das origens da Educação Física brasileira, a aproxima, além de suas preocupações médico-terapêuticas, de um pensamento militarizado, opressor, eugenista, excludente, que limita a ação de "corpus brasiliensis". Encarar a sociedade brasileira com um olhar homogenizador, torna-se um caminho curto e rápido para uma visão elitista e preconceituosa. Como pensar igual para indivíduos tão diferentes quanto nossos caboclos, caiçaras, gaúchos, negros bantos e nagôs, índios carajás, pataxós e ticunas, portugueses, ítalo-paulistas, e tantas combinações quantas nossa histórica diversidade permita.?" (GABRIEL e ROBERTO - 2000, pag.40)

"Num país em que pulsam a capoeira, o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, o afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado, entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de a Educação Física, durante muito tempo, ter desconsiderado essas produções da cultura popular como objeto de ensino e aprendizagem" (PCN 3º e 4º ciclos do ensino fundamental Educação Física, pag. 71).

Esta é nossa linha de trabalho nos cursos da Escola de Educação Física e Desportos - UFRJ.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física e Dança e, principalmente, o tema transversal Pluralidade Cultural, indicam a valorização da

expressão popular brasileira na Educação, o que vem reforçando nossas ações dentro das escolas. Somos professores da rede municipal de ensino ou trabalhamos em outros espaços pedagógicos atendendo pessoas de várias faixas etárias. Do que brincam, como comemoram, o que consagram, como resistem, o que criam, enfim, contextualizar a ação do educador, às características sócio-culturais e históricas, não só dos tempos idos mas também a atual situação do homem brasileiro em suas comunidades, que reflete o passado e constrói o futuro. Cada grupo social cria um repertório cultural cheio de memória e verdades e, muitas vezes, é pouco considerado por atores educacionais. Isso, sem dúvida, é uma perda para todos, pois não contextualiza a ação externa à realidade das criações coletivas da população em foco. Considerando que muitas comunidades (principalmente nos grandes centros) congregam vários "corpos brasileiros", migrados de algumas regiões do Brasil, podemos concluir que a valorização dessas expressões culturais podem contribuir, estrategicamente, para a construção de projetos de ensino e aproximar a Escola da sociedade que faz parte. Nossa pesquisa busca fazer este levantamento na comunidade onde se localiza a escola e a partir daí valorizar nossa cultura, nossas danças e folguedos, utilizando a cultura de massa como estratégia.

No intuito de multiplicar este pensamento e ações, além do CD BRASILEIRICES, organizamos apostilas e artigos que são utilizados e distribuídos na UFRJ e em vários cursos que ministramos para educadores: pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Museu do Folclore Edison Carneiro-IBAC e em diversos congressos e seminários sobre Educação, Arte e Cultura por todo Brasil que participamos.

Toda a dinâmica de funcionamento da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ, obviamente, acompanha os acontecimentos que englobam políticas educacionais e de apoio a Arte que nosso país tem vivido, nada favoráveis a nossa instituição. Por isso aproveitamos este espaço e todos os momentos que agimos para reivindicar o direito do nosso povo a dignidade, cidadania e valorização da identidade brasileira, com muita honra.

Bibliografia

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *O Que é Folclore*, Coleção Primeiros Passos Editora Brasiliense, 1982
- CASCUDO, Luís da Câmara, *Dicionário do Folclore Brasileiro*, Ediouro, 1959
- GABRIEL, Eleonora e ROBERTO Frank Wilson, *O Folclore na EEFD-UFRJ* Edição do Departamento de Arte Corporal EEFD-UFRJ, 1999
- LARAIA, Roque de Barros, *Cultura, um conceito antropológico* Jorge Zahar Editor, 2000
- RIBEIRO, Darcy, *O Povo Brasileiro-a formação e o sentido do Brasil* Companhia das Letras

MARACATUS DO NORDESTE: REPRESENTAÇÃO, TRADIÇÃO E SUAS AFINIDADES COM OS AFOXÉS DA BAHIA

Por Suzana Martins¹

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia

Em projeto anterior, “Ícones coreográficos dos afoxés da Bahia” (PIBIC/ CNPq – 1999/ 2000), descobrimos na bibliografia dados históricos significativos que cruzam com a origem dos maracatus de Pernambuco e que nos levaram a pesquisar esse outro folguedo² nordestino, tão comum nos carnavais das cidades de Recife, Olinda e Tabajara.

Este projeto de pesquisa se desenvolveu durante o período de agosto de 2000 a julho de 2001, com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Participou dele a aluna bolsista Kalassa Lemos, graduanda em Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O termo maracatu se tornou uma expressão muito popular por diversos motivos e principalmente pelo seu perfil histórico. Um dos estudiosos mais antigos no assunto, o musicólogo Guerra Peixe (1980), afirma que o termo “nação” se refere aos grupos de escravos administrados por um governador negro, enquanto que o termo afoxé, se refere à “festa profana-religiosa efetuada pela nação no momento oportuno” (Silva: 79). Enquanto isso, Fernandes (1937:68) informa que o termo maracatu se originou da expressão “maracatucá”, que significaria “vamos debandar”, referindo-se aos negros africanos e dançarinos quando se despediam na porta da Igreja do Rosário dos Pretos, disse-lhe um babalorixá. Segundo os populares recifenses, maracatu é uma palavra africana entendida com a acepção de batuque, sendo que “maracatucá” exprime a ação de praticar o maracatu, tal como batucar enuncia o ato de fazer “batuque”.

Mas, os estudos de Guerra Peixe mostram que o termo maracatu se refere a um agrupamento dos negros africanos que tocavam e dançavam em homenagem aos seus reis e rainhas do Congo e de Angola, em antigas festas de coroação e em um determinado bairro da cidade, no qual saíam em cortejo. Segundo Silva (2000:44),

¹ Dançarina, pesquisadora e professora da Escola de Dança e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.

² O termo é usado por muitos autores (Carneiro, Guerra Peixe e outros), o qual significa “brincadeira”.

“Em Pernambuco, a presença da corte de reis negros faz parte das narrativas de viajantes, a partir de 1666, segundo testemunhos de Souchou de Rennefort, in *Histoire des Indes Orientales*, publicado em Paris, 1688. Documentos sobre as coroações de soberanos do Congo e de Angola, na Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos da Vila de Santo Antônio do Recife, (hoje, cidade do Recife, observação da autora) são conhecidos a partir de 1674, conforme documentação reunida em “Alguns documentos para a história da escravidão”.

Segundo Verger (1987: 10), no Século XVI, a migração dos africanos que vieram de Angola e do Congo para Bahia e Pernambuco durante o período de colonização do Brasil aconteceu quando a economia de Portugal passava por uma série de dificuldades nos conflitos com os holandeses na Costa do Ouro, na África (hoje essa região compreende o país de Gana). Ele classificou esse período de 2º ciclo de Angola e do Congo na história do tráfico de africanos negros para o Brasil.

Nos meados dos anos 1800, período pré-abolição, essas coroações tinham um caráter institucional e hierárquico e os cortejos tinham um caráter soberano, embora não tivessem denominação de maracatu. Segundo a pesquisadora norte-americana Katarina Leal, referindo-se a um depoimento de um dos seus informantes mais idosos, Seu Veludinho³, dele obteve a seguinte revelação:

“Maracatu nem tinha o nome de maracatu. O nome era nação. Uma nação mandava officio para outro estado. Surgiu essa palavra pelos homens grandes... quando ouviram os baques dos bombos, chamaram ‘aquele maracatu’ (In Silva, 2000: 47).

Tais coroações contavam com a proteção do “senhor branco” e com o beneplácito da Igreja Católica. Os reis negros eram escolhidos pela sua gente e apoiados pelos senhores escravocratas. Cada rei era obrigado a inspecionar, manter a ordem e a disciplina com relação a aqueles negros que lhes eram subordinados. Essas funções hierárquico-administrativas foram, ao longo do tempo, caindo em desuso pelo fato da cessação decorrente de emigração africana, proibida pela lei de abolição do tráfico. O caráter institucional foi desaparecendo, mas o aspecto festivo com teatro, dança e música se manteve em forma de auto dos Congos, mantendo a sua tradição de cortejo.

Mas o auto dos Congos, ao longo do tempo, foi se transformando: a teatralização perdeu seu efeito e do cortejo dos reis do Congo derivaram os afoxés (*âfohsed*, em sudanês), que provavelmente chegaram em Recife pela influência religiosa dos sudaneses sobre os bantos. Concluímos que esses folguedos eram denominados de Afoxé de África ou Afoxé de Nação. A festa de caráter festivo e religioso, realizada pelas nações, recebia o nome de afoxé e nações seriam subdivisões dos negros em grupos estendidos em zonas. Esse folguedo até os dias de hoje preserva os costumes dos autos do Congo, conserva relações de hierarquia, assim como os afoxés da Bahia, como conta Carneiro:

³ João Batista de Jesus, do maracatu Leão Coroado. “que segundo a tradição morreu com 110 anos” In BRICANTES, 2000.

Os cortejos de outrora eram mais portugueses ou afro-lusitanos do que africanos. Quando ocorreu a libertação, tanto afoxés como maracatus – os primeiros após um período de total desorientação de que são exemplos a Embaixada Africana e os Pândegos da África – se apoiaram nas tradições religiosas africanas, no estado em que se encontravam na Bahia e em Pernambuco. Assim, passaram eventualmente a constituir, não obstante, o seu ostensivo caráter profano de clube carnavalesco, um candomblé ou um xangô – não mais ‘colossal’ e certamente diluído nas suas forças pelos hinos ‘fracos’ que cantam – ‘a perambular pelas ruas da cidade’, como os definiu com rara felicidade Nina Rodrigues (pág.104).

Presume-se que os cânticos possuam um caráter misto, lúdico-religioso, seguindo a qualidade das festas de coroação dos reis do Congo. Os cânticos tanto dos afoxés quanto dos maracatus revelam fonte eminentemente popular, não só pela singeleza dos temas como também pela referência às suas divindades dos orixás. Pressupõe-se que a música do maracatu tradicional se origina do grupo étnico dos bantos, isso porque eles formavam a maioria dos negros africanos recebidos em Pernambuco, enquanto que na Bahia os angolanos e nagôs eram das etnias africanas que predominavam no cenário escravocrata. Portanto, podemos supor que esses grupos tiveram forte influência na música e na dança dos afoxés da Bahia. Isso também fica visível, sobretudo na evolução da performance do maracatu tradicional e nos afoxés da Bahia. No maracatu tradicional, denominado de maracatu-nação⁴ ou maracatus de baque virado⁵, o corpo se apresenta ereto e o movimento básico de coordenação dos braços com as pernas, em locomoção dos participantes, demonstra uma expressão de imponência como a dos reis e rainhas. O ritmo torna-se mais rápido e cortado, o movimento dos braços mais largo e expansivo e os pés saem do chão nessa evolução. Enquanto isso, no afoxé, essa evolução se torna mais sutil, o movimento dos braços evolui no ritmo do ijexá, ritmo característico dos orixás Oxum e Oxalá, embora seja também sincopado, ele se torna mais lento e mais curto e os pés estão plantados no chão durante a performance.

Os babalorixás e ialorixás dos terreiros de Xangô tornaram-se os líderes temporais espirituais no cortejo dos maracatus-nação, preservando seus costumes e ritos originais da África e estão diretamente ligados aos rituais da religião dos orixás – o Xangô (candomblé). Os instrumentos usados nos maracatus-nação são exclusivamente de percussão. O elemento simbólico mais representativo nessa modalidade de maracatu é a boneca “calunga”, feita em madeira, carregando a história das princesas negras dos antepassados africanos, que, em geral, são três: duas princesas e uma terceira que representa a pomba-gira.

⁴ O maracatu “Nação Elefante” é o mais antigo maracatu-nação (201 anos de existência) Sua nova rainha, Joana Mary, 14 anos, é filha-de-santo de Oxum, Iansã e Xangô. No carnaval de 2000, durante o evento “Noite dos tambores silenciosos”, ela foi coroada.

⁵ O termo “baque” se refere aos toques dos atabaques e o termo “virado” se refere à forma rítmica de se tocar esses instrumentos.

Em toda segunda-feira de carnaval em Recife, acontece um evento que já se tornou tradicional: "Noite dos tambores silenciosos", um encontro de esplêndida beleza dos maracatus-nação que têm a função de homenagear os negros africanos mortos nos navios negreiros durante o período da escravidão do Brasil. À meia-noite, todos os tambores param, apagam-se as luzes da Rua do Pátio do Terço e todos ficam em silêncio por um minuto. Logo após essa pausa silenciosa e escura, os tambores dos maracatus-nação voltam a tocar com força redobrada e a festa continua ao longo da madrugada.

Outra modalidade de maracatu é o maracatu de baque solto ou de orquestra que tem sua origem na zona da mata, nas lavouras de cana-de-açúcar. A bibliografia levantada sobre essa modalidade de maracatu se apresenta escassa e recente e muitos são os mistérios que rodam os maracatus de baque solto, mas muitos estudiosos concordam que sua origem decorre da fusão das culturas africana e indígena. De acordo com Katarina Real, o maracatu de baque solto teria aparecido nas ruas de Recife por volta da década de trinta. A partir dessa informação, Olímpio Bonald acredita que ele tenha vindo do interior de Pernambuco juntamente com os trabalhadores da cana-de-açúcar que emigraram para a capital. Após completa decadência dos engenhos de cana-de-açúcar, que foram reduzidos a simples fornecedores de cana das poderosas usinas, os moradores do local foram perdendo suas terras de plantio ao redor das casas para ampliar a área do canavial. O camponês canavieiro, sem terra para plantar e sem o que comer, migrou para a cidade, inflando a capital no sentido social e cultural. Juntos com eles, vieram suas ricas tradições da Zona da Mata Canavieira, como os magníficos Caboclos de Lança: essa figura tem presença marcante no maracatu de baque solto. Os Caboclos de Lança em grande número, se posicionam em duas fileiras paralelas, protegendo os outros participantes, dançam com lanças na mão, carregam grandes chocalhos pendurados nas costas, que emitem sons metálicos. A vestimenta é colorida e bordada à mão por eles, usam cabeleira também colorida e feita em papel celofane, usam óculos escuros e uma flor na boca.

Outras figuras que compõem os maracatus de baque solto são figuras na tradição nordestina: o Mateu e a Catirina, que se divertem e fazem captação de recursos para si mesmos, batendo de casa em casa e pedindo uma contribuição. Ainda na estrutura do cortejo dos maracatus de baque solto, encontramos os Caboclos de Pena, que são figuras representativas dos indígenas; há também uma ala de baianas que, no passado, eram representadas por homens vestidos de mulher. Na estrutura do cortejo, tanto nos maracatus-nação quanto nos maracatus de baque solto, há o porta-estandarte e a corte real: o rei, a rainha, o valete e a dama, protegidos por dois guarda-chuvas, o mestre das toadas e o contra-mestre, e logo em seguida, os músicos. A boneca "calunga" é feita em pano nessa modalidade de maracatu e também é a quem conferem proteção à saída dos maracatus. Por esse motivo, ela é batizada com rezas ou "calçada", como dizem os maracoteiros. O musicólogo Guerra Peixe aponta que o maracatu de baque solto é denominado também de maracatu de orquestra porque inclui instrumentos contemporâneos de sopro, como o trombone e o pistom, além da caixa, do gongué e da cuíca.

Na Cidade de Tabajara, em todos os anos durante o período do carnaval e fora dele, acontece um evento dos mais importantes no calendário cultural de Pernambuco, o qual reúne mais 100 maracatus de baque solto. O grande responsável por esse evento é o Mestre Salustiano⁶, incentivador dos maracatus de baque solto há muitas gerações.

Considerações finais

Comprovamos que os maracatus-nação e os maracatus de baque solto possuem força e muita representatividade, enquanto os afoxés da Bahia passam por uma fase de fragilidade, com exceção de alguns poucos, como, por exemplo, o afoxé “Filhos de Gandhi”. O motivo seria a massificação do tipo de música “axé music”, que, apesar de revelar temas oriundos das manifestações populares baianas, vem ao longo desses anos abafando os folguedos tradicionais da Bahia. Ou seria a falta de um movimento contemporâneo e revitalizador, como foi o “Mangue beat⁷” em Pernambuco, que se apropriou de dinâmicas rítmicas e figuras simbólicas da tradição e cultura, mesclando-as com elementos da contemporaneidade? Somente um outro projeto de pesquisa poderá responder a esta questão.

Sem sombra de dúvidas, os maracatus são fruto da miscigenação afro-ameríndia, que compõe a nossa tão efervescente e híbrida cultura popular brasileira. Em todo ano, eles se atualizam, reciclam-se e ganham novos horizontes no panorama mundial. Arriscamos em afirmar que os maracatus, ainda hoje, não ressoam apenas nos tambores, mas no coração, nos corpos e na vida de cada pessoa que já presenciou um cortejo de maracatu. O maracatu é força, tradição e beleza, conectando o passado com o contemporâneo e com o futuro. “É fugir da linearidade do tempo cronológico e poder escorregar pela espiral de um tempo mítico” (Lemos, 2001:4).

Bibliografia

- ANDRADE, Mário de. *Danças dramáticas do Brasil*. 2º tomo. Belo Horizonte: Itatiaia LTDA, 1982.
- BIÃO, Armindo; GREINER, Christine. *Emocnologia: Textos Selecionados*. São Paulo: Annablume, 1998.
- BRINCANTES/ Borba Alfredo...[et al.], *Coleção Malungo*, v.3, Fundação Cultural de Cidade do Recife. Pernambuco, 2000.
- BRINCANTES NORDESTINOS/ *Ciclo do carnaval* (vídeo). Massanganda multimídia produções. Pernambuco, 1996.
- CARDOSO. Adeline de Souza. *O que é baianidade?* SEPA-EDUFBA. ISSN 1517-2112, ANO3, V.3. Salvador, 1997.

⁶ Mestre Salustiano, criador do “Maracatu Piaba de Ouro”, recebeu o título de “Doutor Honoris-Causa”, do Educandário São Camilo, da Universidade Federal de Pernambuco, pelos seus 25 anos ensinando cultura popular.

⁷ Movimento iniciado por Chico Science, que levava a figura do Caboclo de Lança para o palco, causando um *frisson* de beleza e revirando o inconsciente coletivo do público, que delirava com os seus shows.

- CARNEIRO, Edison. *Folgedos tradicionais*. Rio de Janeiro: FUNARTE/ LINE, 1982.
- FILHO, Carlos da Fonte. *Espetáculos populares de Pernambuco*. Recife: Bagaço, 1999.
- HECTOR, Mônica; TRINTA, Alúcio R. *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.
- LEMOS, Kalassa. *Relatório Final Técnico Individual*. PIBIC/CNPQ – 2000/ 2001. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – UFBA. Salvador, 2001.
- LODY, Raul Giovanne da Mota. “Afoxé”. *Caderno de folclore*. Rio de Janeiro: Nova Série, 1976.
- MARTINS, Suzana. “Ícones coreográficos dos afoxés da Bahia”. *Memória ABRACE II: Anais da I Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. ISBN 85-8776-02-9, ISSN 1517-7831. Salvador, 2000.
- NETO, Olímpio Bonald. *Os caboclos de lança. Patrimônio Cultural de Pernambuco*, ano V. Pernambuco, 1987.
- Peixe, Guerra. “Maracatus do Recife”. *Coleção Recife*, v. XIV, Fundação Cultural da Cidade do Recife. Pernambuco, 1980.
- RISÉRIO, Antonio. *Carnaval Ijexá*. Salvador: Corrupio, 1981.
- REVISTA CULTURA. *O carnaval*. Brasília: MEC, ano 5, nº 19, 1975.
- VEGER, Pierre. *Fluxo e refluxo: Do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos*. Salvador: Corrupio, 1987.
- SALUSTIANO, Mestre. “O sonho da rabeça” (*vídeo caseiro*). Tabajara, Pernambuco, 1999.

O BALLET DO IV CENTENÁRIO E O SEU SENTIDO DE EFEMERIDADE

Por Cláudia Leonor

Programa de Pós-Graduação em Comunicações e Artes
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

No Brasil da década de 50, ocorreram dois processos indissociáveis: a industrialização e a urbanização das cidades. É nesse contexto desenvolvimentista de pós-guerra que São Paulo apresenta uma mudança marcante, passando de uma economia agrícola para uma moderna economia industrial. A cidade se transforma, se expande com o aumento do parque industrial e loteamento de grandes propriedades das áreas suburbanas. Verticaliza-se com a construção de edifícios. Surgem os cortiços e as favelas também. O centro da cidade passa a ser o local de convergência de pessoas de diferentes níveis sociais, todos em busca de diversão e lazer.

Sob esse cenário, São Paulo comemorou, em 1954, os quatrocentos anos de sua fundação em grande estilo. Os preparativos tiveram início por volta de 1948, quando foram montadas duas comissões: uma municipal e outra estadual para cuidar dos festejos. Aos 29 de dezembro de 1951, através da Lei Municipal n.º 4.166, foi criada uma autarquia municipal, a Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, “encarregada da promoção dos festejos e comemorações que, em 1954, assinalarão a passagem do IV Centenário da Cidade de São Paulo.”¹

Para a Presidência da Comissão Executiva foi indicado Francisco Matarazzo Sobrinho, cuja família representava a mais bem sucedida trajetória dos imigrantes que se transformaram em industriais. Misto de visionário e mecenas, Cicillo, como era chamado, aceitou o convite do Governador do Estado, Lucas Nogueira Garcez para comandar a empreitada.

Mas, as festividades dos 400 anos de São Paulo deveriam trazer em seu bojo outras finalidades. A reportagem de José Tavares de Miranda, publicada na *Folha da Manhã* de 29 de março de 1953, denota que o caráter da festa é também o de uma propaganda da cidade. Os festejos dos 400 anos servem para atrair visitantes, turistas e, certamente investimentos sob a cidade. Diz o repórter:

“São Paulo, a cidade que mais cresce no mundo, atualmente, a maior cidade do Brasil, pois já ultrapassou o Rio de Janeiro, segundo as estimativas (2.550.000) em alguns milhares de habitantes, prepara-se para comemorar o IV Centenário de sua fundação. Embora os críticos não acreditem que os programas comemorativos

¹ Carta de Francisco Matarazzo Sobrinho aos ministros de Getúlio Vargas – processo n.º 340 do Fundo Comissão do IV Centenário

sejam cumpridos à risca em 1954, São Paulo revelará ao mundo os seus quatro séculos de vida, trabalho e progresso social."²

A 8 de outubro de 1951 a Sub-Comissão Artística chega a uma proposta dos eventos a serem realizados em 1954, com uma série de atividades: congressos, concurso literário, concurso de bandas marciais, festival de teatro, exposição histórica, Bienal de pintura. Face à inexistência de uma companhia de dança oficial da cidade, foi proposta a realização de um Festival Internacional de Ballet, com duas temporadas:

- a) Temporada estrangeira
- b) Temporada nacional - Com a formação de uma companhia nacional, com duração de 12 meses, com coreógrafo e maitre de balé, contratado a partir dos seguintes nomes: Willian Dolar (EUA), Serge Lifar (FR), Aurel Milloss (Itália), Roland Petit (FR) e Jerome Robins (EUA).³

Podemos perceber então, que desde a sua concepção inicial, o Ballet do IV Centenário já nasce voltado para uma nova linguagem da dança, notadamente pelos coreógrafos sugeridos inicialmente, entre os que poderiam ser convidados a assumir o cargo de Diretor Artístico e maitre de balé.

A correspondência trocada entre a Comissão e os coreógrafos listados pela Subcomissão Artística, nos apontam as causas da escolha ter recaído sobre Aurelio Von Milloss. Através destas cartas, compreende-se que Milloss se mostrou profundamente interessado em desenvolver o trabalho no Brasil, possibilidade que lhe permitia conhecer o folclore no país. O americano Willian Dolar também se interessou pelo trabalho, mas divergências quanto ao pagamento dos serviços prestados acabam tirando-o das perspectivas da Comissão.⁴

A vinda de Milloss trouxe para São Paulo a era das grandes produções coreográficas através da idéia de "balé total" de Diaghlev, visto aqui como moderno no sentido de uma nova concepção de espetáculos, sem negar as técnicas de dança clássica. O próprio Milloss esclarece isso:

*"A técnica clássica não é um estilo. É uma disciplina fundamental no trabalho educativo dos bailarinos de qualquer gênero. Ademais, é também um sistema único, análogo ao sistema harmônico em música, compositiva de qualquer coreografia, independente do gênero expressivo e estilístico das respectivas coreografias."*⁵

Em poucos meses, Milloss estrutura a companhia e começa a trabalhar o repertório. No início do ano seleciona os bailarinos e bailarinas, escolhe suas assistentes e convida bailarinos estrangeiros de modo a completar a falta de

² O caráter de propaganda é reforçado pelo fato de que esta reportagem é paga, comprovada pelas ordens de pagamento constantes no processo n° 1916 do Fundo Comissão do IV Centenário

³ Proposta da Sub-comissão Artística de 8/outubro de 1951 - processo n° 128 do Fundo Comissão do IV Centenário

⁴ Processo n° 30 do Fundo Comissão do IV Centenário

⁵ Folha da Noite, 10 de Novembro de 1953

elementos masculinos no elenco. Ao invés dos 30 elementos iniciais, o Ballet do IV Centenário chega a contratar 60. Em abril, Milloss apresenta à Comissão o programa das 4 récitas, composto por 16 balés, dos quais 9 eram criações exclusivas para a Companhia paulista.

Para dar conta dos 16 cenários e cerca de 600 trajes, foram montados o Atelier de Cenografia e a Oficina de Costura, tendo à frente respectivamente Aldo Calvo e a italiana Maria Ferrara, trazida para o Brasil, especialmente para a ocasião, uma vez que não se encontravam em São Paulo, especialistas em roupas de dança. Estruturado dessa forma, o conjunto também pretendia refletir um mundo em mudanças, no qual o maior reflexo era a própria cidade de São Paulo, uma moderna metrópole. Desejava mostrar ao público a evolução internacional da arte da dança, além de criar obras inspiradas no cenário nacional.

Por ocasião do Carnaval de 1954, Comissão do IV Centenário foi atingida por um duro golpe, quando o desfile, organizado pela Associação dos Cronistas Carnavalescos, patrocinado pela Comissão se transforma em um grande fiasco. Populares acusam o prefeito Jânio Quadros pelo enorme atraso dos carros alegóricos. Este, por sua vez, deposita em Cicillo toda a sua ira, exigindo sua imediata exoneração. Cicillo convoca uma reunião da Comissão Executiva e comunica o seu pedido de exoneração do cargo. Atitude que toda a Comissão Executiva também toma.

O novo presidente da Comissão dos Festejos do IV Centenário é o poeta Guilherme de Almeida. Entretanto, no que diz respeito à Companhia, Guilherme de Almeida não faz qualquer alteração no sentido de redirecionar o trabalho de Milloss. A estréia deu-se no final de 1954 em palco improvisado no Pacaembu. Foram apresentadas três coreografias, uma delas feita especialmente para esta apresentação. Neyde Rossi se recorda com detalhes:

Eu tinha uma paixão por "Ilha Eterna!" Porque foi um balé que o Milloss fez extraordinariamente. Ele fez 16 balés, que eram divididos em quatro programas, quatro balés para cada récita e um brasileiro em cada uma dessas récitas, sempre tinha, eram quatro brasileiros. Só que como nós não pudemos estrear no Municipal, foi feita a apresentação no Pacaembu, o Milloss precisou fazer este balé, para que coubesse a cenografia e tudo. Porque não cabia, então foi feito especialmente a "Ilha Eterna", para o Pacaembu. E nessa altura, como foi uma coisa mais no fim, assim, do primeiro estágio do nosso contrato, o Milloss já me conhecia mais e ele me deu um destaque nas camponesas, quer dizer, eu dançava no corpo de baile, aí de repente, brincava de estátua, todo mundo parado e eu tinha um solinho e eram quatro vezes que isso acontecia. E isso foi feito para mim. Então eu tinha uma paixão!⁶

Em seguida, o grupo parte para o Rio de Janeiro, onde se apresentou com o repertório completo. O ano de 1955, marca a volta de Milloss para a Europa e a falta de um líder para continuar a empreitada. Até mesmo a viagem do Maestro Nino

⁶ Entrevista concedida à autora em 16 de outubro de 2000

Stínco à Buenos Aires e Montevidéu com a missão de encontrar um maitre de balé capaz de aglutinar o grupo se mostra improfícua.⁷

Melancolicamente, o Ballet do IV Centenário começava a se dissolver, com a saída de vários bailarinos e bailarinas. Mesmo assim, a Comissão do IV Centenário mantém a companhia, tendo à frente Lia Dell'Ara como conservadora de repertório. Apesar das perdas já verificadas, a companhia segue em frente e, a pedido da Prefeitura, participa da Temporada Lírica do Teatro Municipal, no final de 1955.

Ao final da temporada, vem o golpe final: por telegrama, são informados que as apresentações estão suspensas. Encerrado o Ballet do IV Centenário desta maneira, os bailarinos e bailarinas são obrigados a redirecionar as suas carreiras.

Muitos foram os ofícios trocados entre a Comissão do IV Centenário e a Secretaria Municipal de Cultura para que esta assumisse a Companhia. No entanto, a mesma lei que a Autarquia também previa o seu término. Os trabalhos deveriam ser encerrados 180 dias após a última comemoração, ocorrida a 9 de julho de 1955, ficando esse período para a prestação de contas.

Neste sentido, a sua criação por ocasião de uma efeméride das mais importantes, quando São Paulo desejava mostrar-se ao mundo como o maior parque industrial da América, fazia parte de uma estratégia de divulgação/propaganda. Visto sob este ângulo, não havia sentido para a continuidade do Ballet do IV Centenário após as comemorações de 1954. O binômio efeméride/efemeridade faz-se presente na criação/ extinção da própria Autarquia e, por extensão ao Ballet do IV Centenário.

Apesar dos esforços da Comissão e dos desejos de seus componentes, com o encerramento dos trabalhos da Autarquia e sem o apoio da Prefeitura Municipal de São Paulo, encerram-se também as possibilidades de manutenção do Ballet do IV Centenário, fruto do processo de cosmopolitismo e industrialização da cidade de São Paulo e retrato de um gosto estético de uma elite industrial em ascensão.

Entretanto, não acreditamos que este binômio efeméride/efemeridade tenha selado definitivamente um fim drástico para o Ballet do IV Centenário. Enquanto prática artística em dança, o Ballet do IV Centenário, nos moldes e condições em que foi estruturado, deixou sua maior herança na questão da profissionalização da dança em São Paulo. Como nos lembra outra bailarina, Yoko Okada:

*Ah, para o Brasil foi histórico o Ballet do IV Centenário, foi para todo mundo uma coisa muito boa e que ficou gravado para sempre; uma coisa que não foi jogado fora. Quer dizer, foi um aprendizado muito grande para a gente, o começo da carreira da gente.*⁸

⁷ Processo nº 6.612 do Fundo Comissão do IV Centenário do Fundo Comissão do IV Centenário

⁸ Entrevista concedida à autora em 20 de outubro de 2000

Bibliografia

- BRUNO, Ernani da Silva. *História e tradições da cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora Hucitec/Prefeitura do Município de São Paulo, 1984. Vol. III
- CALDAS, Waldenyr. *Luz Neon: canção e cultura na cidade*. São Paulo: Studio Nobel: Sesc, 1995.
- MORSE, Richard. *Formação Histórica da Cidade de São Paulo*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. 2ª ed.
- NAVAS, Cássia. *Dança e Mundialização. Políticas de Cultura no Eixo Brasil-França*. São Paulo: Editora Hucitec/Fapesp, 1999
- VEROLLI, Patrícia. *Milloss, um húngaro no Brasil IN FANTASIA Brasileira: O Balé do IV Centenário*. São Paulo: SESC, 1998.

Processos do Fundo Comissão do IV Centenário

1. Processo n.º 30
2. Processo n.º 128
3. Processo n.º 340
4. Processo n.º 1916
5. Processo n.º 6.612

O CO-HABITAR COM A FONTE: UMA FASE DO PROCESSO DO BAILARINO-PESQUISADOR-INTERPRETE.¹

Por Graziela Rodrigues

Instituto de Artes
Universidade Estadual de Campinas

O livro *Bailarino-Pesquisador-Intérprete: Processo de Formação*, publicado pela FUNARTE no ano de 1997, foi o resultado das principais sínteses de um longo trajeto em busca de um processo em Dança. Fez-se necessário notificar algumas referências pessoais devido ao fato do Processo do Bailarino-Pesquisador-Intérprete ter sido instaurado em meu próprio corpo no ano de 1980.

Todavia, a linha de trabalho desenvolvida, contempla aprendizados adquiridos decorrentes de uma formação sistemática em Dança, iniciada em 1967, e de uma atuação profissional como bailarina coreógrafa e atriz, tendo participado de diversos espetáculos, anteriores aos que foram citados no livro. Portanto, o “Bailarino-Pesquisador-Intérprete, Processo de formação” pontua um momento de instauração de algo novo, decorrente de uma crise deflagrada por um auto-questionamento como bailarina em relação ao meu corpo e a própria dança.

A saída do espaço e do tempo (delimitados principalmente pelo universo da dança) para entrar numa realidade circundante, passando a ver de dentro de uma cultura à margem da sociedade brasileira, significou um eixo de contato para que o meu corpo sofresse interações. O contato com as manifestações culturais brasileiras que continham o sentido de resistência cultural possibilitaram espelhamentos, ativando com intensidade as bases do Processo que a partir de então foi sendo construído.

A partir de 1986 as pesquisas de campo das manifestações populares brasileiras e determinados segmentos culturais são decodificadas através do olhar do Bailarino-Pesquisador-Intérprete. Nesta ação de embrenhar em múltiplos territórios extraiu-se um corpo antigo, rico simbolicamente e carregado de arquétipos. Proveniente dessas fontes foram feitas as leituras e descodificações de uma determinada estrutura física, significando um instrumento valioso no trabalho cotidiano com o corpo. Da mesma forma foram realizadas as leituras dos espaços e as maneiras como estes eram ocupados no decorrer das diferentes festividades.

Estes espaços foram vistos como portadores de sentidos coreográficos ampliando a própria noção de tempo e espaço como também dos significados do que o corpo porta. Se num primeiro momento as pesquisas de campo das manifestações culturais brasileiras propiciaram uma relação mais direta do bailarino com a vida ao seu redor favorecendo-lhe espelhamentos, no momento seguinte funcionou como uma escola. Ambas as experiências estão inseridas em todo o Processo. A mudança de atuação, relacionada a condução de Bailarinos-Pesquisadores-Intérpretes fez com que a pesquisa fosse cada vez mais ampliando a questão do desenvolvimento artístico conjugado ao desenvolvimento da pessoa. Os vários projetos desenvolvidos nesta linha de pesquisa trouxeram como principais resultados espetáculos cujas apresentações públicas também fizeram parte do Processo. Não temos dúvida quanto a qualidade que resultaram essas produções cênicas, porém, elas não ocupam o primeiro plano, uma vez que a questão de fundo localiza-se numa qualidade de desenvolvimento onde não há fragmentações entre o sentido de evolução e a produção artística de cada indivíduo.

Essa questão é decorrente de uma busca: a busca por um corpo capaz de falar além de seus movimentos trabalhados pelas técnicas de dança, com uma qualidade de ser único a cada movimento, capaz de transmitir com todo o seu organismo (pele, vísceras, músculos) um determinado conteúdo. Nessa busca foi que chegamos à questão indissociável do desenvolvimento da pessoa ao seu fazer artístico, obtendo uma condição de ser um corpo inteiro no ato de Dançar.

No momento atual estamos aprofundando algumas das fases do Bailarino-Pesquisador-Intérprete, dentre elas o Co-habitar com a Fonte. Nesta fase ocorre a saída dos espaços físicos convencionais da dança para fazer a entrada numa realidade circundante ao sujeito. Estamos nos referindo às pesquisas de campo quer sejam dentro de uma cultura à margem de uma sociedade Brasileira porque nelas habitam corpos com habilidades de sobrevivência humanas, com menos máscaras sociais e que proporcionam outros referenciais, quer sejam outros espaços, cujo conteúdo / paisagem mobilizou o corpo da pessoa para investiga-lo.

O co-habitar com a fonte é uma interação do “ser corpo” do pesquisador com os aspectos culturais e sociais contidos na fonte de pesquisa, estabelecendo um contato com o outro que alcança uma fina sintonia. Como nas demais fases do Bailarino-Pesquisador-Intérprete um pré-requisito para estar nesta fase é de que o indivíduo queira realizá-la, ele sinaliza a importância dessa experiência para ele. Dentre as condições para vivenciar essa fase, está o conhecimento sensorial do pesquisador, ou seja, o seu entendimento corporal realizado na etapa anterior que foi o trabalho da história individual e cultural do pesquisador trabalhado em seu corpo. Nesta etapa do co-habitar, a sua auto-pesquisa continua, dando mais um passo, “Ele retira os panos que cobrem as partes de seu altar oculto”, ou seja, questões mais profundas de sua história vem à tona

Temos desenvolvido um trabalho corporal de maneira que possamos estabelecer esse contato mais profundo principalmente no que diz respeito às nossas memórias preconceituosas. Um reconhecimento dessas memórias impressas em nosso corpo: do vencido e do vencedor, do colonizador e do colonizado. Se não tivermos contato

com esses conteúdos, que nos habitam consciente ou inconscientemente, não teremos como estabelecer a relação que propomos com a pesquisa de campo, pois esta envolve confronto de valores.

Recentemente, uma jovem aluna em início de seu co-habitar com a fonte, relatou-nos entusiasmada que ela havia conseguido derrubar alguns de seus preconceitos que estavam impregnados em seus músculos e assim ela pôde encontrar novas maneiras de movimentar-se em sua relação com a pesquisa de campo. É exatamente essa experiência corporal, numa relação com o próprio movimento, que nos tem possibilitado ampliar o Processo, num contexto vivencial de trocas humanas.

No Bailarino-Pesquisador-Intérprete, Processo de Formação (1997), fizemos algumas referências sobre a preparação do corpo do bailarino para a coleta de dados, antes de iniciar a pesquisa de campo. Procuraremos clarear alguns desses aspectos que dizem respeito ao trabalho da percepção desse pesquisador:

1- Ampliar os referenciais

Para o pesquisador, é importante que a percepção do que seja a Dança e o movimento de valor estejam ampliados, tornando-se um questionamento que ele levará consigo para a pesquisa de campo.

Fazem parte dessa questão o exercício de observação dos próprios sentimentos de estranheza e de proximidade em relação ao que ele vê, sem interferência de qualquer espécie, sem julgamentos.

2 - Ampliar o Olhar

Eu não sei se entra pelos olhos ou pelo corpo todo, se passa pela pele pra dentro...mas eu sinto em todo o meu corpo. "(registro de observações em campo de pesquisa)

No cotidiano do Co-habitar com a Fonte as relações de contato do bailarino com o próprio corpo são fundamentais. O seu enraizamento, nutrição de uma boa base, com a sua condição de expansão favorecem a ampliação do olhar com todo o seu corpo. Longe de ser um corpo solto e relaxado é um corpo pronto para entrar em cena, portanto sensível e com a plasticidade necessária para estar relacionando-se corporalmente a nível das sensações cinestésicas.

3 - Ler o movimento

É necessário uma certa habilidade para realizar a leitura do movimento e a leitura dos corpos, entendendo-se que essa leitura inicialmente é aberta, sem querer interpretar, nomear, classificar. Caracterizam como atitude desse pesquisador detectar no corpo que ele pesquisa as partes que estão mais evidentes, que conduzem o movimento e suas relações espaciais quanto totalidade. Ele vê o movimento. Um registro dessas percepções devem fazer parte do Diário de Campo, além de um trabalho de laboratório específico para esta fase.

A Questão Do Foco/ Enfoque

O que pesquisar e onde pesquisar é determinado por aquilo que motiva o pesquisador a entrar em contato. Para onde o corpo se dirige - o foco - está diretamente relacionado ao próprio conteúdo imanente a esse corpo, o enfoque. Portanto, a proposta do campo de pesquisa está relacionada a aspectos internos do pesquisador, que naquele momento tornam-se vitais vivenciá-los. Esse enfoque só se tornará claro no decorrer do Processo, pois essa apreensão envolve o desenvolvimento das demais fases.

Não é o campo de pesquisa que trás a resultante do trabalho, mas a relação do pesquisador com o mesmo que é única para cada pessoa. O co-habitar com a fonte se concretiza no estágio em que emergem, decorrentes de uma inter-relação, os registros emocionais dos corpos da pesquisa. Já tivemos oportunidade de orientar vários pesquisadores em um mesmo campo e o que foi extraído de cada corpo era único, mesmo que em todos houvesse um conteúdo essencial provindo do campo comum.

Os laboratórios preparatórios só terão sentido se trouxerem como resultado um corpo aberto para o recebimento do material da pesquisa em si mesmo. Além disso, os trabalhos desenvolvidos devem favorecer um estado de contração, um estar presente e uma postura de trabalho. O rigor é um procedimento indispensável. A entrada no campo de pesquisa deve ser cautelosa, evitando-se a pressa. No início são estranhamentos de ambos os lados, portanto a relação se dá passo a passo. É importante a vontade do pesquisador para estar vivenciando essa situação, pois exige disciplina, atenção e paciência. Depois que ele encontra "o seu campo", pois está ligado a sua identidade, tudo fica mais fácil e a motivação é crescente.

Neste tipo de pesquisa privilegia-se os dados não verbais, não usamos questionários e um mínimo de perguntas são feitas. Os relatos são ouvidos com a atenção voltada para o que eles podem estar cerceando. No momento em que o pesquisador "perde" o referencial da razão objetiva de estar ali, ele traspassou o limite de seu mundo e penetrou na moldura do outro (por um instante ele vive aquela circunstância da pesquisa como se fosse dele próprio). Isto significa que ele está co-habitando com a fonte. Neste patamar ocorrem apreensões de elementos fundamentais, não verbais, que o corpo assimila e guarda e só serão expressos no trabalho de laboratório. Por mais que tenhamos conhecimento dos focos onde são realizadas as pesquisas, trabalhamos com as incertezas, pisando com cautela, com um olhar renovado para enxergar o fato vivo. Vemos que a orientação deve sempre prover de segurança quanto aos meios de desenvolvimento da mesma para que sejam satisfatórias, em confiança, uma vez que não estamos imersos em dramaturgias e sim no fluxo da vida.

Nos trabalhos que circundam as pesquisas de campo realizamos dinâmicas de movimentos considerando a manutenção do próprio eixo com a interação de vários espaços, sem perde-lo, porém possibilitando a ocorrência de várias circunstâncias. Importante ressaltar que a compreensão e incorporação de vários sentidos contidos nesta fase se dão no trânsito entre o espaço de laboratório e a pesquisa de campo.

Logo que fui embora, fiquei pensando se aquela tarde podia ter servido para a pesquisa, ou se tinha sido só uma coisa afetiva e pessoal. Percebi então que a própria pesquisa era afetiva e pessoal, e que essa divisão que eu estava querendo fazer não existia. Então me vieram inúmeras imagens da aula com o bastão a o trabalho do eixo. Eu tinha entendido na vivência essas relações". (trecho de um diário de campo).

No co-habitar com a fonte é fundamental que o pesquisador entre em contato com o outro, sem julgamentos. Isso envolve conflitos, porém o pesquisador ao redirecionar os seus preconceitos, porque os compreende, passa realmente a ver o outro e os seus espelhamentos.. O pesquisado converte-se em pesquisador. Para ambos há uma transfusão de energias, que se misturam, se combinam, realizando-se uma entidade humana porque fruto desse tipo de relação: inteiramente profissional, onde o afetivo é um elemento que faz parte. Trata-se de uma experiência corporal onde procuramos evitar todo tipo de fragmentação. No decorrer dessa fase, o corpo do pesquisador vai se modificando. O que mais observamos é um aumento de disponibilidade e abertura que permitem aprofundar o significado das interações - do pesquisador com o campo. Algo da linguagem corporal do campo de pesquisa vai impregnando o seu próprio corpo.

Fica evidente que essa fase irá possibilitar a criação de uma Dança que não começa com uma idéia fora do corpo e sim através de um manancial de conteúdos que emergem do próprio corpo do pesquisador, acionado pelo seu co-habitar com a fonte. Essa experiência vem demonstrando uma vitalidade corporal, que até o presente momento, não encontramos em outras formas de agir.

O bailarino ao estar no corpo a corpo com a pesquisa de campo "sai do seu próprio umbigo", participa de outros ambientes e exercita-se a enxergar outros corpos além do seu próprio corpo e daqueles que foram instituídos para serem os seus modelos. O co-habitar com a fonte é um estado de pesquisa em que ultrapassamos os limites de mundos - do pesquisador e do pesquisado - e entramos num contato real com a vida estabelecendo uma sutil relação com o outro. Para atingir esse estado é necessário preparar-se.

Preparar-se para co-habitar: paciência, disponibilidade e eixo-centração. Um trabalho rigoroso que envolve um corpo em transito por distintos espaços.

A fase do co-habitar com a fonte atinge uma questão que julgamos tratar-se da identidade, pois diz respeito ao corpo próprio de cada um: Um corpo assumido, situado, é o que almejamos. Dos vários relatos das pessoas que vivenciaram o Co-habitar com a fonte, o que fica mais forte corporalmente é a aceitação. Um sentimento profundo de que seu corpo foi aceito pelo outro. Esse outro é aquele que o recebeu para ser pesquisado.

Bibliografia

- CASH, THOMAS F. e PRUZINSKY, THOMAS. *Body Images: Development, Deviance and Change*. New York: The Guilford Press, 1990.
- ERSKINE, RICHARD G. Ser e Pertencer. XVI *Combrat*. Belo Horizonte/ MG, 1997.
- MERLEAU-PONTY, MAURICE. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes (coleção Tópicos), 1994.
- RODRIGUES, GRAZIELA E. F. *A Dança*. In: GOMES, N. P. M. & PEREIRA, E. *As Negras Raízes Mineiras: Os Arturos*. Juiz de Fora: UFJF, 1988.
- _____. *A pesquisa da Dança Brasileira dentro da Universidade*. Revista Dançar. São Paulo: Dançar, nº. 32, 1991.
- _____. *Bailarino - Pesquisador - Intérprete: Processo de formação*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.
- _____. *O Bailarino - Pesquisador - Intérprete incorpora uma realidade gestual in Emocnologia, Textos Escolhidos*. São Paulo: AnnaBlume, 1999.

O POÉTICO E O INDÍGENA EM MOVIMENTO: A DANÇA – ORAÇÃO.

Por Ilo Fernandes¹

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

A sociedade de informação, a vida digital, a cibercultura, a ditadura da TV, o mundo midiático, de forma genérica, estão bem presentes no nosso mundo, divulgando a cultura de consumo, a cultura de massa, determinando padrões a serem seguidos, de corpo, de comportamento, sexualidade, pensamento, desejos, de bens de consumo supérfluos, reais e/ou simbólicos, da cultura dominante, tornando-nos iguais em desejos e anseios.

Não atinamos para a imagem corporal do nosso corpo e dos corpos das outras pessoas que estão a nossa volta, não vemos que ser diferente, além de ser importante, condiz com a nossa realidade, da diversidade étnica.

Imagine essas diferenças num encontro de dois povos, duas culturas, tão diferentes e estranhas, ao olhar do branco ou do indígena, um choque inesquecível, memórias do nascimento de um povo e de uma nação.

O índio, sua imagem e cultura, é deturpada e denegrada em filmes, novelas e livros didáticos (Silva & Grupioni, 1995). Não falam que o índio é o dono desta terra, que foi invadida, conquistada, pilhada e destruída.

O nativo não é um ser encantado, mitológico, um príncipe, que vive em paz e em completa harmonia com a natureza, como foi difundido nos romances, principalmente, nos de José de Alencar.

Mas também, não é um sapo, bárbaro, selvagem indomável, imbecil, debilóide, preguiçoso, bebedor de cauim.

A cultura indígena é rica em lendas e rituais, marcada por uma corporeidade à flor da pele. Neste trabalho, vamos buscar acolher algumas danças, rituais, lendas do índio no Brasil e especificamente no Nordeste.

No interior da escola pública, encontraremos uma população permeada pelas três etnias, o branco, o negro, e o indígena. O povo brasileiro é multirracial, com alto grau de miscigenação, mas a escola costuma adotar como cultura dominante, a cultura ocidental ou eurocêntrica.

O índio teve sua cultura descaracterizada, pela sobreposição das outras culturas, parte de sua cultura se fundiu e se tornou parte da cultura dominante, pode-se visualizar este processo nos hábitos do povo sertanejo (Bergmann, 1978).

Partindo dessas reflexões preliminares, sentimo-nos incitados e curiosos em procurar discutir ao longo de um estudo, possibilidades de redimensionar o nosso

¹ Curso de Especialização em Dança pelo Departamento de Educação Física da UFRN

“olhar” sobre o índio, re-introduzindo o conceito de alteridade ao tentar tratar a si e ao outro como diferentes, mas ao mesmo tempo como semelhantes, que podem dialogar, que deveriam ter um espaço aberto para expressarem sua cultura nos infinitos espaços em que a cultura se produz e é produzida.

Nossas inquietações nos levaram a seguinte questão que permeará a nossa reflexão ao longo de nossa pesquisa: Como dialogar a cultura ocidental com a cultura indígena numa turma do IV ciclo do ensino fundamental de uma escola Pública da Rede Municipal da Cidade de Natal?

A relevância desta pesquisa se deve ao enfoque do termo: “corporeidade multiculturalista”, que vem abordar a convivência com a corporeidade multiculturalista, como motor de conscientização e transformação social na escola.

1.2. Objetivo Geral

Refletir e vivenciar as possibilidades de diálogo da cultura ocidental com a indígena.

1.2.1 Objetivos Específicos

Tematizar a questão cultural na escola;

Registrar a construção de imagens e expressões corporais dos educandos no que se refere à temática indígena.

1.3 Metodologia

1.3.1 – Caracterização da Pesquisa

Pesquisa Qualitativa, na sua vertente de Etnografia Educativa (Molina Neto, 1999).

A etnografia educativa é um tipo de pesquisa bem recente que usa conhecimentos da antropologia, da sociologia e da psicologia para descrever, investigar, e dependendo do caso, também para interpretar e/ou refletir, sobre um ambiente sócio - cultural restrito.

Pressupõe o trabalho de campo, unindo ensino e pesquisa de forma dialética, o pesquisador pratica a chamada observação participante, em contínua interação com o meio afetando-o e sendo por ele afetado, sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto da pesquisa.

A etnografia educativa também usa as técnicas de análise de documentos, e da descrição.

Subjacente ao uso das técnicas etnográficas, existem cinco princípios: o da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; que nos leva ao segundo que determina o pesquisador como instrumento principal na coleta e análise de dados, permitindo que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa; a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não nos resultados finais; a preocupação com o significado e a visão pessoal dos participantes(André, 1995).

O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (André, 1995, p.30).

1.3.2 – População e Amostra

1.3.2.1 – População

Alunos de uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino na Cidade de Natal.

1.3.2.2 – Amostra

Vinte alunos adolescentes do IV ciclo de uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino na Cidade de Natal.

1.3.3 – Instrumentos de Medida

Observação Participante, Descrição, Entrevista, Relatos de Experiência, Análise de Documentos, Fotografia e Filmagem

1.3.4 – Procedimentos

Este estudo se caracteriza por uma Pesquisa será dividida em três partes: Pesquisa Bibliográfica; Intervenção na Escola; Compilação de Dados, Resultados. A Primeira e a Terceira são técnica, com procedimentos técnicos dentro da Pesquisa Etnográfica.

A Segunda será uma vivência onde usaremos elementos da Dança Indígena, da Dança Improvisação, algumas práticas de sensibilização corporal, do Teatro, discussão de textos, e apreciação de um Documentário sobre o índio; para viabilizar a possibilidade de dialogar com a cultura indígena através da sua história, dos seus rituais, de suas lendas e danças. Esta vivência será desenvolvida em 11 aulas, ministradas 2 vezes por semana numa turma da 7ª série do Ensino Fundamental na disciplina Ensino de Arte. As aulas serão realizadas nas Terças – Feira, no primeiro e segundo horários, das 15 às 16:20, e nas Sextas – Feira, no quinto horário, das 18 às 18:40.

II - Desenvolvimento:

2.1 Corporeidade do Indígena:

O Corpo não pode ser analisado separadamente do contexto em que se encontra inserido, a sociedade, a cultura, a economia, a política, e até suas predisposições, determinadas em parte pela genética, e pelo meio, e porque não pelos desígnios da opinião pública e da mídia. "No corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca"(Daolio, 1994, p. 39).

O índio, o seu corpo, foi exterminado, escravizado, molestado sexualmente pelas mais diversas razões: econômicas, sociais e políticas. A exploração do indígena como trabalhador escravo acompanhou os ciclos econômicos: Pau Brasil, Açúcar, Gado, Drogas do Sertão. Ouro, Borracha (Melatti, 1980).

Cada região teve a sua própria e particular guerra de extermínio indígena, no Nordeste, houve a Guerra dos Bárbaros (Suassuna & Mariz, 1997).

Muitos mitos se construíram, erradamente, sobre o indígena, por exemplo, até hoje nos ficou a imagem, que todos os indígenas falavam tupi guarani. Mas apenas uma minoria falava o tupi guarani, se resumia a etnia tupi ou tupiniquim que ocupava, com pequenas interrupções, todo o litoral brasileiro (Suassuna & Mariz, 1997).

Outra grande etnia, a Jê, povoava densamente, o interior, o centro - oeste, principalmente, o sertão nordestino, ao que parece, eram os habitantes mais antigos e haviam sido expulsos, pelos tupi que os chamavam de tupinambá ou tapuia.

A Corporeidade do indígena, lhe foi negada, censurada, reprimida. Os Jesuítas proibiam toda e qualquer manifestação indígena que atentasse contra o Cristianismo. Em suma, a cultura indígena lhe foi suprimida em detrimento do Catolicismo, tinha que dá uma alma ao nativo pagão, ensinar-lhe o temor a Deus.

Mesmo assim, o religioso, o sagrado, foi o elemento cultural mais bem preservada pelo nativo e por seus descendentes (Reesink et al apud Almeida (Org.), 2000).

O ritual, a dança – oração permaneceu, ora como tradição, ora como recriação, como o maior símbolo, às vezes, o único, para provar sua indianidade, sua identidade de indígena, de nativo da terra, com o direito a demarcar terra.

O Toré é um ritual, dança, dança – oração, que se encontra disseminado entre quase todos os povos indígenas que habitam a região etnográfica do Nordeste. Pode ser em roda, em cordão ou cruzado, em pares, participam homens e mulheres, mas sem vestes especiais, é para o civilizado apreciar, realizado por todos os nativos, quer sejam ou não, membros daquela comunidade, geralmente usa-se o terreiro, e quase sempre, com direito a platéia. A acompanhada por flautas, trombetas, maracás, cantos. Começa o ritual ao beberem uma bebida feita da Jurema, que seria um alucinógeno, mas atualmente usa-se um tipo de Jurema que é praticamente um placebo.

O particular é específico de cada comunidade, sua parentela, realizado no mato às escondidas, só os homens participam, usando trajes típicos, acompanhado por música produzida por trombetas, maracás, flautas e canto, também começa bebendo-se a bebida da Jurema.

O Ouricuri, é realizado uma vez por ano, durante três meses, com a participação de todos. congrega um conjunto de ações rituais (Almeida, 2000).

Pelo ritual, o nativo reencontra a sua identidade, compartilhando o segredo que lhe faz povo orgulhoso da sua origem, da sua etnia, da sua indianidade.

O nativo vive a sua corporeidade integrado ao cosmo, holística, de forma lúdica, espetacular, sagrada. Ele não separa as coisas, não as dicotomiza. Vive intensamente a poesia do corpo, o modo como o corpo se expressa em rituais, nas tarefas diárias, no amor e na guerra.

Vivendo intensamente a poesia do corpo, o modo como o corpo se expressa em rituais, nas tarefas diárias, no amor e na guerra.

2.2 Corporeidade e diversidade cultural na escola

Os efeitos nocivos da ditadura da mídia se mostram no cotidiano dos nossos alunos, que falam, repetem e revivenciam o que viram na TV, ou seja, eles cantam as músicas, dançam as coreografias, e tomam como padrão, os comportamentos, do corpo, da sexualidade, vistos na televisão e escutados nos aparelhos de som.

Claro que temos até uma certa diversidade, e de que é melhor ter essas práticas corporais do que não tê-las. Mas questão é que contribuições estéticas e culturais nos trazem esses repertórios descartáveis? Será que não seria mais importante difundir um repertório motor que fosse próprio da nossa cultura, e sobretudo das nossas origens étnicas e culturais?

A escola não tem o direito de proibir essa cultura, juvenil, descartável, mas poderia partir dela para então transmitir e ressignificar essa cultura, e dialogando com ela, oferecendo novos enfoques, outros olhares sobre o fenômeno cultural, considerando a sua dinâmica de diversidade, riqueza e recriação constante.

Um processo de ressignificação, que partindo do cotidiano dos nossos alunos, facilitaria a aprendizagem, tornando-a suportável e talvez agradável, aumentando a eficácia da educação, e contribuindo para reduzir a exclusão escolar e social dos nossos alunos. Que talvez possa partir da Corporeidade, da cultura do corpo, do teatro, e da dança. "A dança é reconhecida como uma arte da execução, que é caracterizada pela intenção e habilidade para usar o movimento simbolicamente, a fim de criar significado"(Freire, 2001, p. 3).

O Corpo, como ponto de partida e chegada, ético - estético, a poesia do corpo, corpo e alma, cognição e corporeidade, em total harmonia, em conjunto, holístico.

Essas relações devem ser estabelecidas na escola levando em consideração o uso das novas tecnologias, à favor da democratização, do aprender brincando, prazeroso, holístico, do auto conhecimento e do conhecer o outro, do fortalecimento da auto - imagem, e conseqüentemente da auto - estima.

Mas também do respeito as diferenças, quer sejam de raça, de sexo, de classe social, de genética, decorrentes de acidentes, de opções, culturais, sexuais, de aparência, e principalmente, da história de vida de cada indivíduo.

Enfim, pode-se dizer que novos caminhos podem ser trilhados na escola, favorecendo a humanização dos educandos e o convívio baseado na solidariedade e na aceitação dos limites e potenciais das diversas culturas.

III - Conclusão

Acreditamos que a nossa reflexão em torno dessa integração étnico - corporal, onde brancos, mulatos, pardos, negros, sejam gordos, sejam magros, teriam a possibilidade de serem integrados como produtores e na produção de conhecimento na escola, numa prática mais prazerosa, pulsante, contundente e rica quanto aos sentimentos corporais, expressos esteticamente, considerando o encontro pela releitura e ressignificação, da Cultura Ocidental com a Cultura Indígena na escola, nem sempre harmonioso, mas vibrante e explosiva.

Essa diversidade de etnia, de pensar, de agir, de amar, de ser uno e múltiplo, de ser um corpo magro ou gordo, de ter beleza, brilho próprio e específico, que se

manifesta no multiplicidade dos corpos e talvez com mais intensidade nos "corpos brasileiros", integrando o nosso contexto histórico - social, deve ser compartilhada e compreendida por todos, seja na escola, seja outros ambientes.

O que não esgota, a busca de caminhos, maneiras, métodos e metodologias, uma formula pronta, para a prática da Corporeidade multiculturalista na escola.

Visto que, cada realidade, cada caso, exige uma maneira particular e específica de se proceder, de se atuar.

Bibliografia

- ANDRÉ, Marli Elisa de. *A Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: PAPIRUS, 1995.
- ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. Piracicaba: UNIMEP, 1998.
- COSTA (Org.), *Marisa Vorraber. Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- CUNHA(Org.), *Manuela Carneiro da. História dos Índios no Brasil*. São Paulo: COMPANHIA DAS LETRAS: SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA: FAPESP, 1998.
- DAOLIO, Jocimar. *Da Cultura do Corpo*. Campinas: PAPIRUS, 1994.
- FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2000.
- FREIRE, Ida Mara. *Dança - Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento*. In Marta Scarpato. *Cadernos CEDES v.21 n° 53*. Campinas: UNICAMP, 2001.
- MEDEIROS, João Bosco. *Redação Científica*. São Paulo: ATLAS, 1996.
- MELATTI, Júlio César. *Índios do Brasil*. São Paulo: HUCITEC, 1980.
- MOLINA NETO, Vicente & TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológica*. Porto Alegre: EDUFRGS/SULINA, 1999.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo políticas e práticas*. Campinas: PAPIRUS, 1999.
- NÓBREGA, T. P. da. *Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo*. Tese (Doutorado em Educação), UNIMEP, Piracicaba, 1999.
- SUASSUNA & MARIZ; Luiz Eduardo B. & Marlene da Silva. *História do Rio Grande do Norte Colonial (1597/1822)*. Natal: NATAL, 1997.
- VARGAS(Org.), Ângelo. *Reflexões sobre o corpo*. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

O ROMANCE E A CIÊNCIA NA DANÇA

Por Liana da Silva Cardoso¹

Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
Universidade Federal do Rio de Janeiro

O romantismo como forma de expressão nas artes, nas ciências sociais e na política está em alta (Ridenti 2000; Bourdieu 1982)². Nesta sintética comunicação, sugiro uma abordagem sociológica do estudo do romance na dança.

O sociólogo norte-americano Charles Wright Mills, em seu influente livro *A Imaginação Sociológica* (1965[1959]), afirma que pelo fato de viver, o indivíduo contribui para o condicionamento de uma sociedade e para o curso de uma história. A imaginação sociológica, a qualidade do espírito que nos permite compreender a biografia e a história e as relações entre ambas, exerce-se através do uso apropriado da informação e do desenvolvimento da razão. Esta imaginação, no pós-Hiroxima - a explosão da Bomba Atômica - tomou conta de artistas, professores, cientistas, jornalistas, editores, com o objetivo de esclarecer as opções de vida do homem comum. Mas, embora a arte não formule as preocupações-chave e as questões públicas que os homens enfrentam sob a forma de indiferença pessoal e de permanente inquietação social, o artista expressa a sensibilidade das misérias insuportáveis que estes sentimentos trazem ao mundo atual.

Campo Artístico³, Segundo Bourdieu (1982), nas sociedades ocidentais, a formação de um campo intelectual e artístico se fez com 1) a constituição de um corpo cada vez mais numeroso e diferenciado de produtores e empresários de bens simbólicos cuja profissionalização determina os imperativos técnicos e as normas que definem as condições de acesso à profissão e a participação no meio; 2) a constituição de um público de consumidores virtuais, crescente e diversificado que compra e legitima os bens simbólicos produzidos, 3) a multiplicação e a diversificação das instâncias de consagração da obra de arte que competem pela legitimidade cultural. Quer dizer, a autonomização do campo intelectual e artístico cria uma categoria socialmente distinta - os intelectuais e artistas, que excluem das regras firmadas de sua produção, a dependência social da censura seja da igreja (campo religioso), seja do poder (campo político).

¹ Uma versão muito preliminar desse texto foi apresentada em junho de 2001 no I Encontro de Dança da UFRJ.

² A minha experiência como professora-orientadora do I Curso de Especialização em Dança-Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro confirma amplamente esta perspectiva relacionada ao ensino da dança.

³ Neste explicação do campo artístico me benefico do trabalho de Pierre Bourdieu em seu livro *A economia das trocas simbólicas*.

A constituição da esfera autônoma artística redefine a relação entre os artistas e não-artistas, a função da arte e a própria arte. Uma primeira definição importante refere-se à natureza da produção de bens simbólicos. Esta produção sofre um processo de diferenciação de dupla face - mercadorias e significações. Esta dissociação entre valor mercantil e valor simbólico feita através da especificidade de um mercado de obra de arte, produz como efeito o reclame dos artistas da irredutibilidade da obra de arte ao estatuto de simples mercadoria. A lógica deste pensamento da arte como apenas significação produz um segundo efeito, a "teoria 'pura' da arte". Portanto, a representação da cultura como realidade superior e irredutível às necessidades da economia, a ideologia da 'criação' livre e desinteressada, fundada na espontaneidade de uma inspiração inata, aparecem como defesa do romantismo à ameaça dos mecanismos implacáveis e inumanos de um mercado regido pelo comércio que substituiu a clientela selecionada por um público anônimo (Bourdieu 1982).

Outra redefinição de característica importante da natureza do campo artístico se dá pela oposição da destinação da produção de bens simbólicos. Estes bens quando se direcionam aos produtores (fração de classe intelectualizada, público cultivado) formam o campo erudito. Quando a produção se destina aos não-produtores (fração não-intelectualizada, grande público) se caracteriza como campo da indústria cultural.

Por outro lado, a luta pela ortodoxia relativa a estilos e técnicas artísticas se faz no campo erudito onde a pesquisa em busca da purificação da forma e, igualmente, a ruptura de formas técnicas se personifica no autor consagrado, maldito, tradicional ou de vanguarda. Sendo que a consagração, a maldição, a tradição ou o vanguardismo depende da posição relativa ocupada por cada agente no campo artístico. Por oposição as artes populares, característica de sociedades onde a arte se faz de forma homogênea e coletivizada, a autonimização da esfera artística exige de um lado, instâncias que conservam o capital de bens simbólicos herdados e consagrados, e de outro lado, instâncias qualificadas, como por exemplo, o sistema de ensino, para assegurar a reprodução do sistema dos esquemas de percepção e apreciação dos bens simbólicos.

Acho um achado o fato de Bourdieu (1982) usar o clássico estudo de Max Weber sobre a religião como um instrumento apropriado para estudar o campo da arte. Segundo o primeiro, as interações simbólicas que se instauram no campo religioso devem sua forma específica à natureza particular dos interesses e das funções religiosas que estão a serviço, simultaneamente, dos leigos e dos agentes religiosos. O campo religioso satisfaz: Primeiro, o interesse religioso manifesto pelos leigos em que agentes realizem "ações mágicas - caráter parcial e imediato - ou religiosas - caráter mais racional e contínuo" no atendimento de suas necessidades de prédica e cura espiritual.

Segundo, o processo de moralização e sistematização que conduz da magia à religião depende não só da oposição entre os principais agentes religiosos - sacerdote e profeta - mas também da condição social e econômica dos leigos. Uma vez que estes são virtualmente aqueles capazes de consumir os bens simbólicos produzidos pelos agentes.

Terceiro aspecto a ser retido quando se pensa no estudo do campo artístico por analogia ao campo religioso, apresenta-se na relação de oposição que se estabelece entre o campo de produção erudita e o campo de instâncias de conservação e consagração desta produção. Esta relação que é também de complementariedade se constitui igualmente em um dos princípios fundamentais da organização do campo de produção e circulação dos bens simbólicos. Tal como a igreja protege a ortodoxia religiosa das investidas de heréticos e cismáticos, personificado em profetas, a ortodoxia cultural, a esfera da cultura legítima precisa se defender das mensagens concorrentes produzidas tanto no campo erudito quanto no campo da indústria cultural. Daí a importância do sistema de conservação e consagração no interior do campo produtor de bens simbólicos.

Continuando com Bourdieu (1982), este assinala a importância da biografia do artista relacionada ao campo intelectual e de poder onde este se insere, a relação destes campos com as frações de classe dominante, como um exercício fecundo para analisar uma obra de arte. A arte pela arte, a arte social e arte burguesa são expressões de diferentes relacionamentos cujo significado estético e político se revela na relação fundamental de pertinência e exclusão que caracteriza a fração dominante-dominada dos intelectuais e artistas. É a relação com o mercado e seus diferentes tipos de gratificações econômicas e simbólicas onde se deve buscar objetivamente a pertinência e a exclusão dos agentes no campo artístico. O significado deste relacionamento aponta para a origem social do artista (nascido em uma família pertencente à uma determinada classe social privilegiada ou não) e sua situação objetiva junto aos códigos dominantes decifreadores da arte no campo artístico. A autonomização do campo intelectual e artístico e à elevação correlata do status (e da origem social) dos produtores de bens simbólicos, vem pari passu com ganhos monetários e simbólicos.

O culto romântico da biografia (de intelectual ou de artista) é parte de um sistema ideológico onde se inserem, de um lado, a concepção da 'criação' como expressão irredutível da 'pessoa' do artista, de outro lado, a concepção da utopia, fundada em um 'mandarinato da inteligência', representação do carisma da produção e da recepção das obras simbólicas. A interpretação da relação entre criador e criação como encantada vem desde a época romântica e mantém-se incrivelmente forte ainda hoje na história da arte, como já mencionei acima. Daí a recusa, nos meios artísticos e afins, aos métodos de análise suspeitos de dissolver a originalidade criadora, reduzindo a criação às suas condições sociais de produção, como chama a atenção Boudieu (1982). A ruptura com a ideologia carismática da criação e da leitura criadora se impõe para que se compreenda o 'corpus' no sistema das relações de

concorrência e conflito entre grupos situados em posições diferentes no interior de um campo artístico. Este campo, por sua vez, ocupa uma posição no campo de poder dependendo da relação de classe de seus participantes com a classe dominante e a fração hegemônica no poder. Quer dizer, é preciso explicitar as várias relações de dependência existentes entre os agentes artísticos e seu público, entre os diferentes agentes artísticos, e suas relações com os agentes do poder do mundo social.

Retomo a questão de Bourdieu que para romper com a problemática tradicional de análise sobre a arte, a condição básica consiste em constituir o campo intelectual e artístico, perceber sua inserção no campo de poder. Ver o campo artístico como sistema de posições predeterminadas que abrange os postos de um mercado de trabalho. Perceber que estes agentes são providos de propriedades socialmente constituídas de um tipo determinado, a produção da arte. E mais, não se indaga por que tal artista ou escritor é o que é, mas sim, o que as diferentes categorias de artistas e escritores de uma determinada época e sociedade deviam ser do ponto de vista do habitus socialmente constituído, para que lhes tivesse sido possível ocupar as posições que lhes eram oferecidas por um determinado estado do campo intelectual e, ao mesmo tempo adotar as tomadas de posição estéticas ou ideológicas objetivamente vinculadas a estas posições.

Detalhando a proposta de estudar o romance na dança, reafirmo três outros momentos necessários neste estudo. Torna-se importante, primeiramente, uma análise da posição dos intelectuais e dos artistas na estrutura da classe dirigente; em segundo lugar, a análise das relações objetivas entre as posições que os grupos ocupam em sua concorrência pela legitimidade intelectual e artística em um determinado momento no campo intelectual; e em terceiro lugar, atentar para a construção do 'habitus' como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto "estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes", constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (Bourdieu 1982). O habitus é a mediação entre sujeito e história, é a ação fundamentada em um aprendizado passado que organiza a prática social futura.

Este resumo das proposições de Bourdieu mostrado acima, aponta para a relação que os agentes artísticos mantêm com o mercado literário e artístico, cujas 'sanções anônimas, imprevisíveis e cambiantes', podem criar entre eles disparidades notáveis, mas igualmente, esta relação constitui o princípio da representação ambivalente que escritores e artistas forçados a se enxergarem de modo mais ou menos claro em sua verdade objetiva, ou seja, como produtores de mercadorias - possuem do 'grande público'. Este que é, ao mesmo tempo, fascinante e desprezado, em que se identificam quase sempre o 'burguês escravizado às preocupações vulgares dos negócios' e o 'povo entregue ao

embrutecimento das atividades produtivas'. Volto a este ponto mais abaixo com o exemplo do Brasil dos anos sessenta e setenta.

Passeron (1995) adverte para o problema tanto no estudo da biografia quanto no das estruturas no estudo do campo artístico. Para êle, o estudo biográfico do artista ou do homem comum pode ser feito pelo método estatístico que busca o típico ou pelo método biográfico romanesco que busca o exemplar. Embora em ambos os casos o excesso de sentido e coerência possa ser identificado como um problema, o raciocínio sociológico pode ser bem sucedido. Tanto ao tempo de vida de um indivíduo - sua biografia, quanto ao tempo de encadeamento das gerações uma linhagem, duas posturas apresentam-se como válidas no tratamento do devir, das opções de vida para o homem comum. Uma é a sensibilidade receptiva à expressividade do caso monográfico detalhado, singular do devir de um indivíduo ou linhagem. A outra é a sensibilidade teórica em relação ao aspecto longitudinal dos fenômenos, à estrutura das sequências de ocorrências que, tendo uma certa generalidade, constituem a estrutura de um tempo social ou de uma periodização histórica. Deve-se evitar na narrativa histórica tanto a "causa romanesca da palpitante carne do concreto" quanto a ausência do humano na estrutura.

Na utopia biográfica, Passeron (1995) assinala que a narrativa se prende à ilusão de compreender, de tocar com o dedo, a "forma concreta, singular, imediatamente compreensível, do encadeamento dos efeitos numa vida humana". A narrativa biográfica baseia sua compreensão na ilusão do imediato, o que pode ocasionar uma perda do problema teórico dos traços pertinentes da descrição, e pode trazer o pesquisador a pensar estar frente aos 'imponderáveis da vida autêntica'. Esta prática de pesquisa de descrição antropológica que supõe todo 'real, imediato, direto, singular, tocado pelo dedo, apanhado, narrado, recitado, reunido, filmado', tem dificuldade, afetivamente, de abandonar qualquer pequena parcela do real, de selecionar qual traço relaciona-se com outro traço com pertinência, para atribuir um sentido ao material pesquisado. Porque todo traço do real é percebido como importante, tudo parece pertinente, tudo é sentido como metonímico.

Já quanto ao radicalismo das formas - outro pólo de extremismo além da ilusão biográfica é a narrativa do devir histórico que se prende ao estruturalismo metodológico absoluto, que se prende à realidade das agregações de propriedades sincrônicas. Esta é representada como a realidade dos traços pertinentes e dos sistemas de relações que os constituem, de suas posições e oposições, das leis de transformação e reprodução no devir da totalidade social. Nesta perspectiva os indivíduos não são portadores de estrutura, ocupantes de um sistema. Aqui os traços pertinentes não são pesquisados nos funcionamentos biográficos, mas sim pesquisados na produção do anonimato dos atores do devir tratados como simples "unidades estatísticas" e pensados como os marcadores intercambiáveis de uma estrutura da mudança onde os indivíduos prescindem de uma identidade pessoal.

Segundo Marcelo Ridenti em seu livro *Em Busca do Povo Brasileiro* (2000), nos anos 60 e início dos 70, nos meios artísticos e intelectualizados de esquerda,

era central o problema da identidade nacional e política do povo brasileiro. Buscava-se a um tempo suas raízes e a ruptura com o subdesenvolvimento, numa espécie de desvio à esquerda do que se convencionou chamar a Era Vargas - caracterizada pela aposta no desenvolvimento nacional, com base na intervenção do estado. Nesta ocasião, havia uma aliança entre autoridades governamentais, setor industrial produtivo e classe trabalhadora que foi sendo quebrado ao longo da ditadura civil-militar. Com a mundialização da economia e da cultura, que atingiu diretamente a sociedade brasileira no novecentos, voltaram à tona velhas questões mal resolvidas sobre a identidade nacional do povo brasileiro. Argumentos do autor sustentam aspectos da constituição do romantismo revolucionário nos meios intelectualizados da sociedade brasileira nos anos 60 e início dos 70, como marcados pela utopia da integração do intelectual com o homem simples do povo brasileiro, supostamente não contaminado pela modernidade capitalista, podendo dar vida a um projeto alternativo de sociedade. Esse tipo de romantismo caracterizou as artes, as ciências sociais e a política do período. Ações políticas diversificadas de artistas e intelectuais inseridos em partidos e movimentos de esquerda, enraizados socialmente, sobretudo, nas classes médias.

Mas a promessa de socialização pela cultura tornou-se massificação da cultura, onde a indústria cultural, a produção de bens simbólicos e comerciais para o grande público parece ser dominante. Curiosamente, no novecentos, há uma volta ao romantismo. No plano da cultura política, o que é esta visão romântica? Esta prende-se a recusa da realidade social presente, fala da experiência de perda, da nostalgia melancólica e busca do que está perdido. O romantismo não é necessariamente apenas anticapitalista, êle é sobretudo ausência. O romantismo torna-se 1) exaltação da subjetividade e da liberdade de seu imaginário; 2) a valorização da unidade ou totalidade, da comunidade em que se inserem os indivíduos e na qual eles se realizam enquanto tais, em união com os outros seres humanos e a natureza, no conjunto orgânico de um povo. O debate sobre o romantismo opõe a natureza passadista de uma certa perspectiva ao aspecto modernizador da perspectiva esquerdizante. Enquanto aquele se posiciona contra a desumanização, o consumismo, o império do fetichismo da mercadoria e do dinheiro, o romantismo revolucionário valorizava a vontade de transformação, a ação dos seres humanos para mudar a História, num processo de construção do homem novo, de busca de um projeto para o homem comum (Wright Mills 1965). Povo, libertação e identidade nacional tornam-se três palavras-chave do pensamento romântico segundo Ridenti (2000), mas como apontou Bourdieu (1982), pretende-se fundamentar em uma utopia da sensibilidade simbólica não redutível à qualquer valor de mercado. Os românticos buscam o autêntico do povo não contaminado pela cultura ilustrada, ou pela indústria cultural dominante dos meios de comunicação. Esta tentativa de recuperação da noção do carisma da produção e recepção

encantada que a arte busca afirmar na sua significação simbólica, mas não na sua realização de mercado, é possível se realizar?

Referências Bibliográficas

- Bourdieu, Pierre. (1982). *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- Passeron, Jean-Claude. (1995). *O Raciocínio Sociológico: O espaço não-popperiano do raciocínio natural*. Petrópolis: Vozes.
- Ridenti, Marcelo. (2000). *Em Busca do Povo Brasileiro: Artistas da Revolução, do CPC à Era da TV*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Wright Mills, Charles. (1965[1959]). *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

PRINCÍPIOS DA DANÇA PÓS-MODERNA NA ANÁLISE COREOGRÁFICA

Por **Eliana Rodrigues**

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia

Como pesquisamos?

Para responder à pergunta-tema do nosso congresso, pretendo fazer uma breve explanação do meu processo de pesquisa trilhado durante os estudos para o Doutorado em Artes Cênicas, concluído em 2000, com a defesa da Tese intitulada *Princípios da Pós-Modernidade Coreográfica na Dança Contemporânea: Grupo Tran Chan*.

Em primeiro lugar me ocorre que todo pesquisador precisa de três instrumentos elementares e insubstituíveis para realizar a sua pesquisa, seja ela de natureza científica ou artística, se é que podemos assim categorizar e diferenciar tais universos. Esses três instrumentos são curiosidade, paixão e método, em proporções que variam a depender dos diversos estágios de desenvolvimento de uma pesquisa.

Dentro da linha que estuda os processos contemporâneos de encenação, a referida pesquisa teve abordagem histórico-crítica, tendo como objetivo principal estudar os processos criativos e encenações do Grupo Tran Chan da UFBA, a partir da identificação e discussão das características inerentes à arte e dança pós-modernas.

Os objetivos correlatos dessa pesquisa foram caracterizar e situar historicamente o pós-modernismo nas artes visuais, nas artes cênicas e na dança, apontando principalmente na última, seus métodos e técnicas de composição; definir como a forma estética pós-moderna se manifesta na contemporaneidade; ampliar o corpo de conhecimentos teóricos e práticos da criação coreográfica em associação aos pressupostos da pós-modernidade e oferecer a cronologia de produção artística do grupo para documentação.

O Grupo Tran Chan foi escolhido como objeto de estudo porque traduz muitos, senão todos os principais aspectos da pluralidade artística da dança considerada pós-moderna; porque sua produção tem sido contínua e consistente desde 1980; porque o grupo continua em processo de criação, além de ter desenvolvido um repertório interessante e porque pôde ser observado *in loco* durante a montagem de um novo espetáculo.

A natureza da pesquisa pretendida, num primeiro momento, pressupôs uma extensa busca bibliográfica nos campos da história, da filosofia, da estética, da comunicação e das artes, com a finalidade de definir conceitos, delimitar historicamente o assunto, desenvolvendo uma reflexão crítica como preparação para a observação do objeto de estudo. Linda Hutcheon, Mike Featherstone, Umberto Eco, Tod Gitlin, David Harvey, Jean-François Lyotard, Michel Maffesolli, dentre muitos

outros, forneceram subsídios importantes nas definições dos movimentos artísticos modernos e pós-modernos. Nessa busca, foi surpreendente observar a multiplicidade polêmica de opiniões desses autores que consideram o pós-modernismo desde um simples modernismo, um intervalo entre o modernismo e a vanguarda, uma continuação do movimento anterior, um movimento referencial de muitas correntes anteriores, até uma revolução artística única e inovadora.

Como conclusão desse estudo apontamos diversas características da arte pós-moderna como a multiplicidade de significados, de discursos, de temáticas, de processos e produtos; a invenção como reestruturação e referência ao passado; a presença da ironia e da paródia; a não negação de correntes anteriores, as mudanças na configuração do tempo e do espaço na obra de arte; a fragmentação e multiplicação da imagem; a rejeição à narrativa única e uma nova estrutura de pensamento, sentimento e comportamento artístico. Essa investigação enriqueceu substancialmente a discussão histórica e crítica do primeiro capítulo da Tese, intitulado Da Unidade à Pluralidade.

A abordagem específica para a questão da dança pós-moderna seguiu conceitos desenvolvidos principalmente por historiadores e críticos da dança como Sally Banes, Márcia B. Siegel, Walter Sorrel, Selma Jeanne Cohen, Susan Foster e Ann Cooper Albright, dentre outros. Também foram analisados vários depoimentos de coreógrafos modernos e pós-modernos. Vale ressaltar a importância da visita feita a New York, oferecida pela Comissão Fulbright, para a complementação de informações históricas, onde foram feitas entrevistas com coreógrafos que participaram do movimento na sua gênese, além da complementação de bibliográfica atualizada.

Dessa análise resultou o segundo capítulo da Tese, intitulado Pós-modernismo na Dança, que além de traçar toda uma trajetória histórica dos movimentos e rupturas dessa arte, estabelece conceitos como a utilização de um vocabulário de criação individual ou coletiva, sem negações de qualquer espécie; a elaboração do movimento a partir de livre experimentação, com ou sem referências dramáticas; o largo uso de movimento e gestual cotidiano; a amplitude temática e a narrativa de ações episódicas; a interdisciplinaridade nos processos e nos produtos e, principalmente a concepção de corpo baseado na aceitação das diferenças e peculiaridades individuais, sem modelos virtuosísticos ou estéticos a serem seguidos.

A partir desse levantamento inicial, que certamente continuou durante todo o desenvolvimento da pesquisa, pude partir para um segundo momento da investigação que foi debruçar-me sobre a trajetória e análise crítica da produção artística do grupo. Diversas técnicas foram utilizadas nessa etapa como, por exemplo, a observação e decupagem de vídeos; a observação e análise de fotografias; a leitura crítica de projetos, reportagens, resenhas e material de divulgação. Entrevistas foram elaboradas com as diretoras e coreógrafas do grupo, Leda Muhana e Betti Grebler, com dançarinos, ex-dançarinos, colaboradores e diretores teatrais. A partir desse material foi escrito o terceiro capítulo da Tese, intitulado O Grupo Tran Chan, que discorre sobre a história do grupo, sua filosofia e metodologia de trabalho.

Para a discussão específica da obra do Tran Chan, que configurou o quarto capítulo da Tese, intitulado Observação e Análise das Coreografias, foram escolhidas

sete peças, escolhidas por critérios de disponibilidade de registro em vídeo, pela possibilidade de observação ao vivo e especialmente por traduzirem com fidelidade algumas das características mais marcantes da dança pós-moderna. As peças escolhidas foram *Aérea I*, *Jonas' Blues* e *Adivinha Quem Vem Para o Jantar*, do espetáculo *Dance Box* de 1995, *Chá*, *Coisas Miúdas* e *A Noite*, do espetáculo *Coisas Mulas* de 1997 e *O Sonho de Christina* do espetáculo *O Que o Olho Diz ao Cérebro*, de 1999. As seis primeiras coreografias foram analisadas através de seus registros em vídeo e a última observada e analisada desde a sua origem até a apresentação em palco.

Observar o processo de criação do grupo foi uma experiência fascinante embora muitas vezes dificultosa, exatamente devido ao caráter não linear, múltiplo e fragmentado da criação pós-moderna do grupo. Através da feitura de fichas de observação e filmagem dos ensaios, um longo processo de observação e análise foi desenvolvido entre março e outubro de 1999. Foram elaboradas fichas de observação dos ensaios, para o registro dos objetivos de cada dia de trabalho, com anotações sobre a metodologia utilizada nas etapas de geração, seleção, interpretação e avaliação de material coreográfico; relação coreógrafo/dançarino; problemas encontrados; resultados alcançados e discussão final do grupo.

O Que o Olho Diz ao Cérebro sob a direção de Betti Grebler, é um espetáculo composto de onze coreografias para oito dançarinas, montado ao longo do ano de 1999. Ao lado dos constantes laboratórios de exploração do movimento, o que sem dúvida continua sendo a metodologia principal do grupo, o espetáculo contou com diversas motivações, seguindo vários princípios pós-modernos de criação.

Sem nunca se afastar da autenticidade com que traduz a movimentação cotidiana, Grebler trouxe para os ensaios estímulos interessantes como a leitura e discussão de livros de Oliver Sacks e Robert Solso, a tela do artista plástico Andrew Wyeth, *Christina's World* (O Mundo de Christina) e filmes do cinema mudo de Buster Keaton e Charles Chaplin. Além disso, foram realizados *workshops* com professores e artistas convidados que serviram como provocação para muitas experimentações, criação de seqüências de movimento e até temáticas para as coreografias. Isa Trigo aplicou o laboratório Introdução à Máscara Cênica e Eleonora Montenegro o de Exercícios Dramáticos, que foram essenciais para o trabalho expressivo das intérpretes. Conceição Nunes aplicou o *workshop* Técnica de Alexander e Leo Kay o de Teatro Físico, que contribuíram ambos com o estímulo para a criação de novas células de movimento. Meran Vargens contribuiu substancialmente para o processo de criação com o seu *workshop* em Improvisação.

Como uma suíte pós-moderna, o espetáculo dura cerca de cinquenta minutos e tem um encadeamento fluido, ágil, sem interrupções de cena, o que é conseguido através da intercalação de cenas curtas de dança com textos, música e mudança de cenários incorporados à coreografia, confirmando assim a sua interdisciplinaridade. A trilha sonora é eclética. Beatles ao lado de Sebastian Bach, Duke Ellington, Gabriel Yaredi, Wim Mertens e Yan Thiersen, confirmam a liberdade de escolha do grupo. Cenas de cinema mudo, com suas expressões caricatas, um interessante duo feito com imensas bolas de borracha, colunas de tecido e de luz por onde as dançarinas passam.

biombos coloridos, coreografias compostas de muitos gestos cotidianos, um belíssimo e forte solo expressionista, cenas mais dramáticas sobre uma mulher que perde o controle dos seus movimentos, o vermelho, o preto e o branco como cores absolutas no cenário e figurino, tudo isso contribui para as surpresas e a fluência agradável do espetáculo.

A coreografia *O Sonho de Christina* reflete, embora ainda timidamente, uma das características que a dança contemporânea tem expressado em suas criações mais recentes, que é apresentar e representar o corpo com tudo aquilo que ele possa ter de feio ou peculiar.

A dança do final dos anos noventa não quer nem precisa mostrar o corpo construído ou idealizado pela beleza e ainda procura extrapolar seus limites além da sua resistência. A idéia de expressar pela dança a ordem e a destruição do mundo físico, a construção e reconstrução do corpo, tem sido comum nas produções dos nossos dias. Essa característica fica clara nas coreografias de Wim Vandekeybus, Sacha Waltz, Les Ballets C. de la B., Candoco e outros.

O Homem que Confundiu sua Mulher com um Chapéu, de Oliver Sacks, é um livro que trata de distúrbios neurológicos sem a frieza técnica comum a esse tipo de literatura. Ao contrário, Sacks transforma a descrição dos seus casos em relatos profundamente humanos, sendo até por isso chamado de "cientista romântico". Um desses relatos, que dá título ao livro foi, inclusive, adaptado para teatro por Peter Brook.

A coreografia *O Sonho de Christina* é baseada em um dos relatos de Sacks, intitulado *A Mulher Desencarnada*, que discorre sobre a perda da propriocepção, por ele considerada como um sexto sentido, ou seja, a percepção do próprio corpo. A coreógrafa ligou a essa primeira fonte de inspiração a tela do pintor realista americano Andrew Wyeth, intitulada *O Mundo de Christina* (1948), que apresenta uma garota paraplégica sentada num campo de trigo, olhando um celeiro ao longe.

Sobre essa junção de idéias notamos que as improvisações iniciais foram motivadas pela dificuldade de movimentação da Christina da tela de Wyeth e pela falta de conexão de movimentos relatados por Sacks, surgindo nos laboratórios muitas quedas e movimentos arrastados. Segundo Grebler, a personagem que surgiu foi uma terceira Christina, criada a partir da experiência do movimento propriamente dito, das quedas, dos escorregões, da busca por pontos de apoio não usuais.

Contribuíram ainda diretamente para a feitura dessa coreografia, os *wokshops* citados anteriormente de Técnica de Alexander, Máscara Cênica, Improvisação e Exercícios dramáticos, realizados ao longo do processo de criação, enriquecendo sobremaneira a montagem.

No processo de criação da coreografia, todas as dançarinas improvisaram, com interferências de Grebler, que identificava qualidades, explorava mais alguns movimentos e sugeria modificações espaciais. Durante toda a experimentação, Grebler procurou sugerir imagens visuais que se referissem diretamente às qualidades e ao desenho do movimento, sempre relacionando-o com as personagens de Sacks e de Wyeth.

O ensaio do dia 20 de abril de 1999 foi particularmente frutífero. Iniciou-se o trabalho com a leitura do relato de Sacks, *A Mulher Desencarnada*, sendo enfatizados por Grebler os trechos que se referiam particularmente às sensações físicas que a personagem descreve ao longo do seu processo de perda da propriocepção, como por exemplo:

No sonho ela oscilava fortemente, estava insegura das pernas, mal sentia o chão sob os seus pés, quase não conseguia sentir as coisas nas mãos, que ficavam sacudindo a esmo em todas as direções, deixando cair tudo que ela tentava segurar¹.

Ficar em pé era impossível, a menos que ela olhasse para os pés. Ela não conseguia segurar nada nas mãos, que "vagueavam", a menos que mantivesse os olhos fixos nelas. Quando tentava estender as mãos para pegar alguma coisa ou para se alimentar, as mãos erravam grotescamente de alvo, como se algum controle ou coordenação essencial houvesse desaparecido².

"Já notei que posso perder meus braços" acrescentou pensativa. "Acho que estão em um lugar e descubro que estão em outro. A tal da 'propriocepção' é como os olhos do corpo, como o corpo se vê. E quando ela desaparece, como desapareceu para mim, *é como se o corpo estivesse cego*. Meu corpo não consegue 'enxergar' a si mesmo se perdeu seus olhos, certo? Por isso preciso olhar para ele, ser os olhos do meu corpo." [...] *De início ela não conseguia fazer coisa alguma sem a ajuda dos olhos, e desabava como um saco vazio no instante em que os fechava³.*

Como a intenção coreográfica não era a de contar uma história, a de Christina, mas sim a de representar a sua condição corporal e conseqüente movimentação, as improvisações exploratórias depois da leitura do relato e de sua discussão, procuraram enfatizar exatamente as sensações corporais e os possíveis movimentos de uma pessoa sem propriocepção. Muitas quedas, escorregões e a permanente sensação de desequilíbrio foram incorporadas, dando a sensação incessante de desequilíbrio que veio caracterizar a coreografia.

Grebler selecionou alguns trechos do relato de Sacks e as escreveu no quadro, para que as improvisações buscassem essas sensações: a) colapso de tónus; b) oscilava fortemente; c) insegura das pernas; d) corpo cego e surdo para si mesmo; e)

¹ . Sacks, Oliver. *O Homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 61

² . _____ op.cit. p. 61.

³ . _____ op.cit. p. 64.

membros sacudiam em todas as direções; f) não conseguia ficar de pé a menos que olhasse para os pés. Além disso, durante as improvisações, Grebler continuou repetindo frases e imagens do livro para estímulo criativo tais como: "... cair no chão feito um saco vazio..."; "... imaginar que o corpo inteiro está cego, embora os olhos possam ver..."; "... vamos explorar essa postura estatuesca forçada de que ele fala...". A utilização desse recurso orientava e enriquecia as experimentações.

Em outro ensaio, Grebler lembrou então da tela do pintor Andrew Wyeth, *O Mundo de Christina*, fazendo a relação entre ela e a mulher desencarnada de Sacks, resolvendo por ora dar esse título à coreografia, que depois mudaria para *O Sonho de Christina*. Uma reprodução da tela Wyeth foi trazida ao ensaio, motivando uma improvisação de exploração de movimentos a partir da postura da figura retratada. Grebler fazia então perguntas como: "... de que forma uma pessoa com um problema de paralisia pode se movimentar?"; "... vamos imaginar como ela pode ter chegado até esse ponto, tão longe de sua casa?".

Num outro dia de ensaio, eu mesma trouxe uma pequena reportagem sobre o processo criativo da tela de Wyeth, de onde foram ressaltados alguns trechos que se referiam diretamente à postura da personagem e aos seus prováveis movimentos:

Incapacitada da cintura para baixo pela poliomielite na infância, ela se arrastava de volta ao jardim onde cultivava flores. [...] A visão que Wyeth guardou de Christina, 'rastejando como um caranguejo em uma costa da Nova Inglaterra', instigou sua imaginação. [...] Quando entrava na cozinha, Wyeth mostrava-se obsequioso – com profundo respeito pela dignidade que revestia Christina apesar do seu rosto triste e devastado e do corpo incapacitado da cintura para baixo. Esquálida e deformada, ela vivia abandonada à cadeira da cozinha de espaldar reto, cujas pernas estavam gastas de tanto se deslocarem pelo linóleo sulcado, entre mesa e fogão – as duas extremidades de seu trajeto diário... [...] Havia jogado fora raivosamente uma cadeira de rodas que herdara. Recusando-se a aceitar a invalidez, viveria sem depender de ninguém⁴.

Nota-se que no processo criativo do grupo, dificilmente o produto final é fechado com pouco tempo de ensaio para depois ser lapidado, como ocorre na maioria dos grupos de dança. Uma coreografia pode, inclusive, ter alguns dos seus elementos modificados até as vésperas da sua estréia em palco. Se por um lado, essa estratégia pode dificultar um pouco a apreensão do movimento, provocando também uma possível perda de excelente material, por outro traz uma dinâmica interessante e exercita nas dançarinas uma percepção aguçada e sempre pronta para modificações.

Além das características e qualidades de movimento extraídas desse texto e que serviram de complemento para a motivação do processo, um aspecto importante veio juntar-se às características da outra Christina, a de Sacks, que foi

⁴ . Meryman, Richard. *Christina's World. Reader's Digest*, New York: 55th year, p 56, april, 1997.

coincidentalmente a dignidade, ressaltada em ambas as personagens. Essa qualidade moral, ao lado da inadequação perante a vida e do desespero em alguns momentos, está também incorporada na interpretação das dançarinas, ainda que de forma sutil.

Aparentemente a rotina de trabalho para a criação dessa coreografia pareceu caótica, embora extremamente rica. A lógica interna dessa criação, no entanto, foi bem dirigida por Grebler, provavelmente devido à sua longa experiência anterior. Saber dirigir as improvisações e fazer a seleção e os recortes necessários, saber otimizar o exíguo tempo de ensaios, tornando-o produtivo, tem sido um dos desafios enfrentados pelo grupo e sempre levado a bom termo.

Assistimos a coreografia em 19 de novembro de 1999, No Teatro Vila Velha em Salvador. Dentro do contexto do espetáculo, *O Sonho de Christina* está bem posicionada como penúltima cena, pois sendo uma coreografia de caráter dramaticamente forte, prende a atenção do espectador. De maneira muito sutil, a coreografia provoca na platéia uma certa surpresa, exatamente pelo seu caráter dramático, o que a diferencia do contexto geral do espetáculo, que é mais leve. A coreografia tem início com um trecho do relato de Sacks, gravado em *off*, que descreve o sonho da personagem antes de ser acometida pela doença e a concretização daquele sonho, no outro dia. No momento em que se ouve "...o sonho tornou-se realidade...", a música de Mertens começa e as dançarinas entram em cena.

Assim como a música, a coreografia segue uma linha crescente em intensidade de movimentos e dramaticidade. Aos poucos, as quedas vão-se tornando mais rápidas, mais recorrentes, a dificuldade de movimento aumenta e a expressão do desespero se intensifica, sem no entanto se tornar caricato. Muitos cânones livres são usados durante a coreografia e a manipulação espacial vai-se desenvolvendo dentro das ricas possibilidades sempre presentes nas composições do tran Chan.

Como já foi apontado anteriormente, essa coreografia, por sua temática e exploração de movimento, afina-se com a forte tendência atual de representar o corpo como ele é, com suas peculiaridades e defeitos, tirando-o definitivamente do pedestal de perfeição e ideal estético com que sempre foi trabalhado na dança. Consideramos essa tentativa importante na trajetória do grupo, sobretudo porque, ao contrário da maioria das coreografias desse gênero, *O Sonho de Christina* conserva uma característica extremamente poética, a despeito da sua temática forte e perturbadora.

A presença da ludicidade, de uma certa ironia, da fragmentação do movimento, da multiplicidade de ações; o lirismo, a delicadeza e a riqueza da construção cênica; a possibilidade de várias leituras feitas pela platéia; a instigante experimentação e interdisciplinaridade no processo de criação; a visibilidade do método criativo no produto final; uma nova possibilidade narrativa e a movimentação oriunda de uma nova corporalidade, fazem dessa obra um excelente exemplo da dança pós-moderna na contemporaneidade.

Bibliografia

- ALBRIGHT, Ann Cooper. *Choreographing difference, the body and identity in contemporary dance*. New England: Wesleyan University Press, 1997. 216 p.
- BANES, Sally. *Terspsichore in sneakers*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1980. 292 p.
- BANES, Sally. *Writing dances in the age of postmodernism*. New England: Wesleyan University Press, 1994. 412 p.
- BANES, Sally. *Feminism and american postmodern dance*. Ballet International: Tanz Aktuell, Köln, p. 34-41, 06/1996.
- BANES, Sally. *Dancing women: female bodies on stage*. New York: Routledge, 1998. 279 p.
- CANTON, Kátia. *E o príncipe dançou... O conto de fadas, da tradição oral à Dança contemporânea*. São Paulo: Ática, 1994. 238 p.
- COELHO, Teixeira. *Moderno, pós-moderno*. 3º ed. São Paulo: Iluminuras, 1995. 227 p.
- DALY, Ann. (Ed.). *What has become of postmodern dance*. Tulane Drama Review. 36, nº1, (T133), p. 48-59, Spring 1992.
- EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Tradução de Elizabeth Barbosa, 1998. 139 p.
- FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Nobel, 1995. p 17-31 e p. 171-177.
- FERNANDES, Ciane. *O corpo em cena ensina: análise do movimento Laban e os fundamentos Bartenieff no treinamento e pesquisa corporal*. Resultado de pesquisa. CNPQ/PIBIC, Salvador: UFBA 1999. 308 p.
- FOSTER, Susan Leigh (Ed.). *Choreographing history*. Indianapolis: Indiana University Press, 1995. 257 p.
- FOSTER, Susan Leigh (Ed.). *Corporealities: knowledge, cultere and power*. New York, Routledge, 1996. 263 p.
- GREINER, Christine (Coord.). "Estudos do Corpo I". In *Cadernos do Gipe-Cite, Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade*. Salvador: PPGAC/UFBA, nº 2, 1998. 60 p.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 7º ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 349 p.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991. 331p.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 5º ed. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa, Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. 131p.
- MARFUZ, Luiz C. A. "O paradoxo da construção da personagem na dança-teatro de Pina Bausch". *Repertório Teatro e Dança*, Salvador, Ano 2 nº2, p. 30- 36, 1999.
- MERYMAN, Richard. *Christina's World. Reader's Digest*, New York, 55th year. p.56-59, 05/1997.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 12º ed. Rio de Janeiro: Imago, 1977. 187 p.

- READ, Herbert. *A arte de agora agora*. 2º ed. Tradução de J. Guinsburg e Janet Meiches. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991. 180 p.
- RECTOR, Monica e TRINTA, Aluizio Ramos. *Comunicação do corpo*. São Paulo: Ática, 1990. 88 p.
- RODRIGUES, Eliana. *Textos em dança: críticas, ensaios e traduções*. Disponível na Biblioteca da Escola de Dança, UFBA. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 162 p.
- RODRIGUES, Eliana. "A trajetória dialética da dança pós-moderna". *Repertório Teatro e Dança*. Salvador, ano 2 n° 2, pp. 12-17, 1999.
- RODRIGUES, Eliana. "Corpo em transformação: entre o grotesco e o mimético". *Revista Trilhas*, Campinas, vol. 7, p. 54-65, 1998.
- ROUANET, Sergio P. e MAFFESOLI, Michel. *Moderno e pós-moderno*. Introd. E Org. de Célia Schiavo Weyrauch e Leticia B. de Vicenzi. Rio de Janeiro: UERJ. Depto. Cultural, 1994. 86 p.
- SACKS, Oliver. *O Homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 264 p.
- TRIGO, Isa Maria F. *O Poder da Máscara: Uma experiência de treinamento do Ato*. Salvador, 1999. Tese para Grau de Mestre em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, 1999. 166 p.

UMA BAILARINA EM CAMPO

Por Daniela Isabel Kuhn¹

Programa de Pós-Graduação em Artes
Universidade Estadual de Campinas

Este trabalho é parte da pesquisa que venho desenvolvendo, vinculada ao curso de mestrado em artes da Unicamp, orientada pela Profa. Dra. Inaicyrá Falcão dos Santos. Neste momento proponho compartilhar algumas reflexões sobre um trabalho de dança que teve como ponto de partida a pesquisa de campo de uma manifestação popular brasileira, no caso uma comunidade de carreteiros da cidade de São Gabriel (RS).

Este texto iniciará com uma descrição do desenvolvimento da pesquisa de campo, procurando ressaltar aspectos considerados importantes para a conduta do bailarino neste contexto, já que este tem como objetivo o fazer artístico. Nesta perspectiva considera-se que o enfoque da vivência em campo do artista privilegiará os dados que tangem o sensível, como as histórias e os sentidos que permeiam os gestos das pessoas do universo da pesquisa, pois é desta forma que virão a se instaurar os conteúdos a serem deflagrados no processo de criação em dança.

Gostaria de relatar como se desenvolveu o trabalho na vivência em campo e refletir sobre aspectos da conduta do bailarino-pesquisador durante a pesquisa de campo que podem ser determinantes para a qualidade do trabalho que deseja realizar.

A relevância em refletir sobre estas questões relaciona-se a dois motivos. Primeiro porque o desenvolvimento da própria pesquisa de campo solicitou-me um desvelo particular na relação com as pessoas da pesquisa, como será relatado adiante. O outro motivo é porque entendo que a qualidade de um trabalho como este depende em muito da conduta do pesquisador durante a vivência em campo. Portanto dissertarei sobre meu caso específico, vivenciado no percurso da pesquisa e procurarei levantar reflexões sobre alguns aspectos que considero importantes na pesquisa de campo realizada por bailarinos, procurando apontar aspectos desta conduta como a ética, o respeito e a sensibilidade.

Contextualizando a pesquisa de campo com os carreteiros

A fim de contextualizar os relatos da pesquisa de campo, procurarei realizar uma breve descrição da realidade das pessoas foco desta pesquisa.

São Gabriel é uma cidade do Rio Grande do Sul que se localiza na parte

¹ Aluna da Pós-Graduação em Artes – Mestrado em Artes Cênicas – Unicamp, com Projeto financiado pela Fapesp (bolsa mestrado)

sudoeste do estado. A comunidade² de carreteiros reside na zona rural desta cidade, numa distância de 50 a 60 km da zona urbana, dependendo do lugar onde cada um reside. A estrada que liga as localidades de Pau Fincado, Vista Alegre, Lagões e Santo Antônio é de terra.

A carreta de boi é um meio de transporte de duas rodas, toldo de zinco, puxado por duas ou três juntas de boi³. São chamados carreteiros os homens desta comunidade que conduzem a carreta geralmente da zona rural (ou campanha) até a zona urbana (comumente designada como "São Gabriel") para vender quitandas. Os bois são conduzidos pelos carreteiros montados em seus cavalos ou a pé. Munidos da "aguilhada" ou "guiada", espécie de vara comprida feita de bambu com um prego na extremidade, estes homens cutucam o boi a fim de conduzi-los ou apenas dão um apoio no lombo do animal, demonstrando para este o caminho e o ritmo a seguir.

Há alguns anos atrás, pode-se dizer uns 50 anos, na campanha era quase que total o número de homens que carreteavam. Atualmente, segundo depoimentos, este número vem diminuindo em muito.

Esta comunidade é formada por filhos, netos e bisnetos de carreteiros. Provêm todos eles de uma dinastia carreteira que ali se estabeleceu no tempo dos primeiros povoados. Resguardam uma parte da história deste estado: a carreta de boi prestou grandes serviços aos pampas, transportando mercadoria a lugares distantes, assim como munição, víveres e feridos em tempos de guerra⁴.

Carretear está relacionado à sobrevivência. E esta maneira de sustentar a família é uma função do homem. A maioria dos carreteiros pesquisados viajam apenas acompanhados dos colegas de estrada, outros carreteiros. As mulheres permanecem em casa, assumindo os trabalhos relacionados a sua vida na campanha, ou seja, cuidando dos animais e do que plantam, além de tomar conta dos filhos. Conheci apenas dois carreteiros que viajavam com a esposa e os filhos, sendo que um deles mais tarde vendeu sua carreta. Contudo o mais comum é viajarem cada um com sua carreta, seus bois, o cavalo no qual montam e um cachorro, fiel companheiro da estrada.

Levam cerca de dois dias de viagem. Chegando na cidade estes homens instalam-se em um potreiro logo na entrada da cidade. O potreiro é um lugar para acampar. Para se fazer um fogo de chão e esquentar a água do chimarrão e colocar a panela de ferro para cozinhar o arroz de carreteiro. Para os bois e os cavalos pastarem. Muitos dos homens dormem ao relendo, como teto o céu, como cama o chão, coberto pelo xergão⁵.

Na cidade os carreteiros partem de carreta de manhã, cada um para um bairro. Guiam seus bois a pé e passam o dia procurando vender suas quitandas, ou, em sua

² O uso do termo comunidade não se refere, no caso dos carreteiros, a um grupo social necessariamente organizado e com hábitos e objetivos semelhantes. Este termo é aqui utilizado considerando ser o costume de carretear como um ponto em comum entre estas pessoas.

³ Uma junta de bois é um par de bois ou uma "parelha".

⁴ Acri, Edison. *O Gaúcho: Usos e Costumes*. Porto Alegre, Grafosul, 1985, p.79.

⁵ Xergão é um tecido grosso geralmente feito de lã de ovelha, utilizado pelos carreteiros sobre o cavalo para a montaria.

linguagem, mascateando. Em geral levam de dois a três dias na cidade, procurando vender toda a carga e algumas vezes voltando para casa com produtos não vendidos.

Então retornam para a campanha levando mantimentos para família, produtos que não podem plantar, como açúcar, farinha de trigo e erva mate. São mais dois dias de viagem.

Todo este percurso que envolve a ação de carretear era, a princípio, o principal foco da pesquisa de campo. A proposta era de acompanhar ao máximo este homens durante estas atividades. Mas o cotidiano da pesquisa foi conduzindo para entendimentos diversos desta realidade.

A ação de carretear é uma atividade estritamente masculina. Estes homens afastam-se de suas famílias por cerca de uma semana, viajando pela estrada e vendendo seus produtos na cidade. Este era um dado que eu dispunha ao escolher esta comunidade como foco de pesquisa de meu trabalho, mas eu não tinha idéia de quanto isto poderia influenciar no desenvolvimento da pesquisa de campo. Perante esta realidade minha maneira de atuar, devido principalmente por nas três primeiras visitas a campo eu me encontrar sozinha e por eu ser uma mulher, solicitou-me uma certa flexibilidade diante do planejamento anteriormente proposto.

Vejam os como se desenvolveu os primeiros contatos com os carreteiros e mais adiante procurarei refletir sobre a conduta que assumi durante a pesquisa de campo.

A primeira vivência, o primeiro desafio

Realizei a primeira visita a campo em fevereiro de 2000. No dia em que cheguei em São Gabriel não havia ninguém acampado no potreiro na cidade. Decidi que na manhã seguinte eu pegaria a estrada com o intuito de tentar encontrar algum carreteiro a caminho da cidade⁶.

E foi o que fiz. Percorri vários quilômetros da estrada que os carreteiros utilizam para chegarem até a cidade. Depois de andar quase 40 quilômetros, avistei dois homens montados em cavalos. Parei o carro e desci. Percebi que estavam tocando uns bois⁷. Fui devagar até próximo deles e expliquei que gostaria de conhecer carreteiros, pois estava realizando uma pesquisa. Depois de trocarmos poucas palavras, eles seguiram tocando os bois. A primeira imagem que me lembro é de um deles, que mais tarde conheci como Seu Atis, chamava o boi pelo o nome e sem encostar no animal, este boi colocou a cabeça certinha no travessão da canga⁸.

Eram dois carreteiros: Seu Atis e Seu Nero.

Sempre buscando estar atenta a minha conduta, perguntei a eles se eu poderia acompanhá-los um pouco na estrada. Tendo o consentimento deles, passei cerca de três horas acompanhando seu percurso na estrada. Lado a lado com a carreta. Ouvindo eles chamarem os bois pelo nome. Observando a postura de Seu Atis montado em seu cavalo e mais tarde eu mesma montada no cavalo de Seu Nero, que

⁶ Nas visitas a campo utilizei um carro para me deslocar pela região.

⁷ Tocar bois é a expressão utilizada na campanha que significa conduzir estes animais para algum local desejado, como um cereado, ou para colocá-los na canga da carreta.

⁸ Travessão da canga é o local onde é colocada a cabeça do boi, entre dois canzís, e fixados com a brocha, pequena corda de couro que serve para apressilhar os canzís.

gentilmente me ofereceu, dizendo que era bom para ele caminhar um pouco. Conversamos neste percurso, eles me falando sobre os bois, a carreta e também perguntando sobre meu trabalho. Eu buscava ser clara, explicando que eu estudava na universidade e estava fazendo uma pesquisa sobre os carreteiros, que eu queria aprender como que é a vida deles.

Pensando nos cuidados em como realizar o vínculo na pesquisa, fui embora bem antes do que era meu desejo. Despedi-me e perguntei se poderia vir encontrá-los na estrada no dia seguinte. Eles responderam que sim.

Na manhã seguinte fui ao encontro deles na estrada. Ocorreu que neste dia eles colocaram de maneira muito cordial e sincera que consideravam um tanto incômodo minha presença em meio a eles, devido ao fato de eu ser mulher e eles homens, preocupados com o que as pessoas que passavam na estrada poderiam pensar desta situação.

Este foi um momento de rever a conduta da pesquisa de campo. Hoje quando relembro esta passagem, diante do caminho percorrido em mais de ano de trabalho e das relações que se construíram, vejo que foi importante o processo ter sido da maneira que foi e como valeu a pena respeitar os limites colocados pelas pessoas pesquisadas.

O processo conduz ao caminho

Como se o próprio processo adquirisse vida e movimento, foi um carreteiro que me mostrou o caminho a ser seguido. Após um dia do diálogo com os outros dois carreteiros fui até o potreiro para doar a eles algumas cópias de fotos que eu havia tirado. Ao chegar lá eles não estavam, mas um outro homem estava. Eu não o conhecia e ele foi me receber na porteira. Desconfiei que era carreteiro e coloquei a ele sobre minha pesquisa. Ele me convidou para entrar no terreno do potreiro. Eu entrei e ele foi me conduzindo para um pequeno galpão. A princípio não entendi e, quando chegamos lá, havia uma mulher deitada e ele a chamou. Ela acordou, era a Dona Diva. Fomos até o outro galpão e tomamos chimarrão. Começamos a conversar. Ela me levou até a casa dos donos do potreiro, e pude assim conhecer melhor Dona Elma. Depois até a casa da sua irmã, Dona Ivanizia, que residia em frente ao potreiro. Neste dia fiquei por lá até a noite. E ouvi muitas histórias da campanha, de carretas e da realidade da mulher rural gaúcha.

Ali estava a chave. Para adentrar neste universo pesquisado bastante masculino o caminho demonstrado pelo próprio carreteiro era aquele no qual eu estaria acompanhada pelas mulheres. Este carreteiro, Seu Sueli, foi claro em sua ação, me conduziu até sua esposa, Dona Diva, ensinando-me que esta era uma maneira possível de eu estar presente em meio a eles.

Estas mulheres, Dona Diva, Dona Ivanizia e Dona Elma, passaram a ser minhas companheiras de pesquisa e também ocuparam um espaço importante no foco do trabalho.

Mergulhar na campanha

A pesquisa de campo dinamizou-se. De manhã cedo eu ia até o potreiro.

buscava companhia de alguma das mulheres que eu havia conhecido e permanecia lá convivendo com os carreteiros, até o momento de eles irem para a cidade vender seus produtos. Agora a aceitação deles era outra, eu mesma me sentia mais segura em minha atuação.

Depois, enquanto os carreteiros permaneciam na cidade mascateando, a cada dia fazíamos algo que foi sendo incorporado na pesquisa.

Vários dias fomos para a campanha. Como estas três mulheres nasceram e se criaram na campanha, conhecem a estrada e as pessoas que residem pelo caminho. Como eficientes e afetuosas companheiras na pesquisa, estas mulheres foram me guiando na estrada e me apresentando taperas de velhos carreteiros, lembrando histórias. Conheci, desta forma, o “lugar” dos carreteiros. Elas abriram para mim uma janela para adentrar neste passado e compreender melhor este presente. Foi inevitável fugir ao entendimento, devido à convivência com estas mulheres, de que a carreta vai além dela mesma, pois através de sua existência muitas lembranças encontram espaço para sobreviverem.

Estas três mulheres foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Ensinaaram-me muito sobre este lugar e estas pessoas. Falaram dos costumes, das histórias. Apresentaram-me a carreteiros. Conduziram-me pela estrada. E, é claro, compartilharam comigo um pouco de suas vidas como mulheres que nasceram na campanha e que carretearam junto com seus maridos, como é o caso de Dona Elma e Dona Diva, ou que viram muita carreta cruzando a estrada, dado que as três relatam ao relembrarem de sua mocidade. Trouxeram o universo feminino para dentro de minha proposta de pesquisar os carreteiros.

Refletindo sobre a conduta durante o co-habitar com a fonte

Como essa pesquisa se constrói e adquire consistência nas relações humanas, depende da abertura e aceitação dos dois lados, da pesquisadora e dos pesquisados. Isto envolve (ou pelo menos em meu caso envolveu) abrir mão ou tomar consciência dos preconceitos. Vejamos as conclusões de Elizara Marin sobre seu trabalho que envolvia pesquisa de campo:

“Percebi que os conceitos incorporados por nós constituem-se como empecilhos. Eles regem nossa visão de mundo e fecham os olhos a outras possibilidades e outras formas de vida. A ação de pesquisar clama por um movimento nas vestes rígidas preconcebidas”⁹

Feito o primeiro contato com os carreteiros e tendo sido necessário um movimento de rever a conduta, devido à própria colocação de uma pessoa foco da pesquisa, que rumos poderia ter tomado o trabalho?

É claro que não foi agradável contatar com uma dificuldade a ser resolvida, especialmente por eu estar emocionalmente envolvida com a pesquisa. O que gostaria de apontar é que não cabe a mim julgar esta atitude do carreteiro. Não cabe a mim argumentar, a partir de conceitos preconcebidos, a favor de minha presença

⁹ Marin, Elizara. *O Lúdico na Vida: Colônias do Vale Vêneto*. Campinas, Unicamp, Dissertação de Mestrado, 1996, p. 130.

entre eles. Se assim eu o fizesse este trabalho poderia tomar um rumo que possivelmente significaria uma ação invasiva da pesquisadora no universo pesquisado. Invasiva no sentido de desrespeitar a dinâmica de vida dos pesquisados. Colocar a pesquisa como prioridade sobrepondo-a aos pesquisados é mortificar a própria pesquisa. Passar por cima das escolhas e da realidade dos sujeitos pesquisados, agindo com uma aparente "perseverança", é deixar que o eixo do trabalho se disperse. Aqui o fim não justifica os meios. Os meios, o estar em campo, o processo, são fundamentais e devem carregar em cada pequeno momento um caráter de integridade. Para isto é necessária uma conduta que contenha flexibilidade e capacidade de adaptação. É necessário ouvir o outro e não se enganar com interpretações prematuras. Neste sentido Núbia Gomes e Edimilson Pereira relatam sobre suas pesquisas de campo:

"A rede de relações entretecidas entre a pessoa [o pesquisador] e a comunidade nem sempre registra à primeira vista o seu significado mais importante. É preciso deixar que as pessoas e as comunidades falem, explicando elas mesmas as regras de seu universo social".¹⁰

Não se trata de se iludir a respeito de uma neutralidade entre pesquisador e pesquisado. Mesmo se eu tivesse esta visão - o que não é real - a própria pesquisa demonstraria outra versão desta relação, já que aos poucos o vínculo com estas pessoas se construiu muito além de uma participação asséptica. No lugar da neutralidade, brotaram amizades. No lugar de um fluxo que poderia ser apenas em minha direção através de minha atuação em coletar dados, me foi solicitado que eu também colaborasse com a vida de alguns sujeitos da pesquisa. No lugar de eu ser a ouvinte e eles os que falam, algumas perguntas foram feitas para mim e eu também fui pesquisada.

Em minha vivência, muitas dificuldades foram se dissolvendo, à medida que eu "me abria para o outro". Há de se estar aberto para os caminhos que a própria pesquisa vai desbravando. Há de se ter uma medida, sutil e que depende da sensibilidade de cada um, entre ter como enfoque os "procedimentos da pesquisa" e/ou aceitar as propostas que a vivência vai realizando. Elizara Marin, posiciona-se quanto a sua conduta na pesquisa de campo, procurando estar atenta em como entrar, participar e ser um aprendiz, sendo que isto:

"Não significa anular, ignorar a situação de pesquisador. Significa reconhecer que deste mundo pouco se sabe que os pesquisados têm a propriedade de poder nos ensinar".¹¹

A sensibilidade foi o fator norteador para a minha conduta em campo. Procurando estar com a percepção aguçada e sempre buscando um eixo para cada situação, foi possível compartilhar momentos preciosos, seja pela carga emocional

¹⁰ Gomes, Núbia Pereira Magalhães & Pereira, Edimilson de Almeida. Mundo Encaixado: Significação da Cultura Popular. Juiz de Fora, Mazza, UFJF, 1992, p. 06.

¹¹ Marin, Elizara. O Lúdico na Vida: Colônias do Vale Vçneto, p. 09.

gerada por uma história reafirmada a cada dia por algumas pessoas ou seja pela oportunidade de me sentir “gente”, viva, através do afeto que aos poucos permeavam as relações.

Estamos falando aqui de uma pesquisa de campo na área da dança, onde o que se pretende é contatar com o sensível, com as histórias que permeiam as situações em campo e com o que isto pode gerar no bailarino. Não se pode perder de vista o eixo do trabalho e suas prioridades. Para isto a conduta deve criar espaço para que se instaure condições para que se “co-habite com a fonte”, no sentido colocado por Graziela Rodrigues:

“O pesquisador, integrado ao campo, conquista suas relações com as pessoas, passo a passo. Um mínimo de perguntas são feitas, privilegiando-se os dados não verbais. Os relatos são ouvidos com a atenção voltada para o que eles podem estar cerceando. No momento em que o bailarino-pesquisador-intérprete ‘perde’ seu referencial da razão objetiva de estar ali, ele transportou o limite de seu mundo e penetrou na moldura do outro. Isto significa que eles está co-habitando com a fonte.”¹²

O bailarino-pesquisador deve se permitir e buscar vivenciar desta forma a pesquisa de campo, pois isto é indispensável caso sua proposta envolva viver a fundo as próximas etapas de um processo de criação em dança. É neste movimento de penetrar no universo pesquisado que se instauram os principais conteúdos para o trabalho de dança, pois, nas palavras de Graziela Rodrigues, é no “co-habitar com a fonte” que:

“ocorrem apreensões de elementos fundamentais, não verbais, que o corpo assimila e guarda no inconsciente, e que serão expressos no trabalho de laboratório. Este conteúdo, recebido e expresso no laboratório, penetra também no trabalho de criação artística.”¹³

Eu diria que é no espaço que se cria para que pesquisador e pesquisados possam conviver a partir de relações que valorizem o fator humano que se encontram condições para se apreender conteúdos fundamentais para este trabalho. É preciso esclarecer que ao falar de “fator humano”, trata-se de entender que antes de tudo, todos que estão ali são seres humanos e por isso, neste nível de compreensão, existe algo que nos iguala. Não é querer maquiar as diferenças, porque talvez seja justamente necessário assumi-las, para que algum tipo de troca ocorra: “Somos diferentes sim, mas somos iguais também”. Parece-me que é neste patamar que as trocas se realizam, em um fluxo onde cada um colabora com o outro de acordo com suas possibilidades e com o que a relação comporta.

A maneira que se dá a relação entre pesquisador e pesquisado será determinante

¹² Rodrigues, Graziela Estela Fonseca. Bailarino-Pesquisador-Intérprete: Processo de Formação. Rio de Janeiro, Funarte, 1997, p. 148.

¹³ Idem.

para as próximas etapas do trabalho. Acredito que é possível realizar uma pesquisa contando com a sensibilidade para guiar o percurso do trabalho. Acredito que o coração, o afeto, faz parte do processo e que isto não irá comprometer a ética e a seriedade da proposta. O que vivenciei, o que algumas pessoas da fonte de pesquisa me ofereceram enquanto "relação humana" diz respeito a um aprendizado de vida. São memórias resguardadas em mim, que o coração não esquece e que despertam velhas lembranças. Para sempre, minha gratidão.

Referências Bibliográficas

- Acri, Edison. *O Gaúcho; Usos e Costumes*. Porto Alegre, Grafosul, 1985.
- Gomes, Núbia Pereira Magalhães & Pereira, Edimilson de Almeida. *Mundo Encaixado: Significação da Cultura Popular*. Juiz de Fora, Mazza, UFJF, 1992.
- Figueiredo, Osorio Santana. *Carreteadas Heróicas*. São Gabriel, 2000.
- Marin, Elizara. *O Lúdico na Vida: Colonas do Vale Vêneto*. Campinas, Unicamp, Dissertação de Mestrado, 1996.
- Rodrigues, Graziela Estela Fonseca. *Bailarino-Pesquisador-Intérprete: Processo de Formação*. Rio de Janeiro, Funarte, 1997.

DANÇA MODERNA E EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE BELO HORIZONTE (1959 - 1975)

Por Arnaldo Leite de Alvarenga¹
Universidade Federal de Minas Gerais

Ao completar cem anos em 1997, a cidade de Belo Horizonte viu surgir inúmeros trabalhos² que - acadêmicos ou não - se objetivaram em artigos de revistas, matérias de jornal, livros e teses acadêmicas, onde seu passado histórico foi posto em foco, recuperando para as novas gerações acontecimentos importantes da vida social, política e cultural da cidade. Esta pesquisa é também uma reconstrução histórica dentro do campo da dança em Belo Horizonte, que oferece-nos ricos materiais a serem pesquisados, ainda sem número suficiente de investigações que a eles se dediquem.³

Atualmente sou professor do curso de Graduação em Artes Cênicas da UFMG, e dentro de meu processo de qualificação docente, procurei dar uma função maior a materiais diversos relativos à dança em geral e de Belo Horizonte em particular, que reuni ao longo de muitos anos, que incluem, dentre outras coisas: fotos, cartazes, programas, matérias de jornal e mais recentemente, depoimentos de artistas-bailarinos da cidade, utilizando-os como parte integrante do *corpus documental* que ora utilizo na presente pesquisa.

À partir dessa experiência acumulada, compreendi a importância da mesma não só como registro do movimento de dança em Belo Horizonte, como também da ampliação das funções da dança dentro do universo educacional, pois que a arte da dança ao educar o corpo, o faz, refinando justamente a materialidade que lhe presentifica sua imaterialidade ontológica, numa recíproca influência.

Belo Horizonte, cuja pedra fundamental foi batida apenas 4 anos antes de sua inauguração em 1897, foi pensada como o espaço ideal para que se desse visibilidade ao projeto republicano de modernização necessária ao Brasil, recém saído de uma economia ainda escravocrata, e procurando adentrar no século XX, com padrões e experiências importadas da Europa e mesmo dos Estados Unidos, pela percepção de suas elites econômicas e políticas. Desse modo seu projeto

¹ Pesquisador e mestrando em história social e educação/FAE - UFMG

² *Modernidades Tardias* - Org. de Encida Maria de Souza, Ed. UFMG, BH - 1998. *BH - Horizontes Históricos* - Org. Eliana de Freitas Dutra, Ed. C/ ARTE, BH - 1996. *Arquitetura da Modernidade* - Org. Leonardo Barci Castriota, Ed. UFMG, BH - 1998.

³ A historiadora Glória Reis, tem em andamento uma pesquisa, sobre o Grupo Trans-Forma em especial e sua atuação em BH, O Itaú Cultural, tem em andamento um levantamento sobre a dança no Brasil, e em Minas Gerais esta parte da pesquisa é realizada por Themi Rosa Leste.

urbanístico, sua arquitetura e o assentamento da população, deram-se através do que de mais moderno se pensava naquela época.

Tentando sempre ser fiel aos seus princípios de modernidade – à partir de como foi representada em seu momento histórico de instalação – a nova capital se desenvolverá com todos os desejos de efetivação do ideal de seus construtores, porém, esbarrando sempre em dificuldades de adequação desse sonho com a realidade social, geográfica, política e mesmo histórica de Minas Gerais, gerando um modernismo particular, dentro do quadro geral desse movimento no Brasil, cultuado e ao mesmo tempo rejeitado, no mais das vezes, de forma tutelar por seus sucessivos governantes nas primeiras décadas, até encontrar rumos mais distanciados de projetos governistas, nos finais dos anos 50 e início dos anos 60. Pude constatar como em diferentes momentos à geração de talentos, seguiam-se inevitavelmente o êxodo dos mesmos para centros maiores, dificultando um enraizamento mais efetivo e seus conseqüentes desdobramentos, seja no campo das artes plásticas, como na literatura, no teatro, no cinema e na dança, e assim paradoxalmente, substituindo-se sempre por um novo que rapidamente se tornava velho.

Dentro desse espírito de modernização e substituição do velho pelo novo, na sua construção histórica, destaca-se no campo da dança em BH, no período que vai de 1959 à 1975, uma importante ruptura, onde estéticas antagônicas se enfrentam, tendo de um lado a dança clássica e de outro, aquela que vem reclamar também os seus direitos, a dança moderna confrontando concepções de ensino e linguagem coreográfica nos espetáculos de dança na cidade. Desde sua fundação até os finais da década de 50, dois nomes se destacam no ensino da dança em Belo Horizonte: a considerada pioneira, Natália Lessa e Carlos Leite. A primeira tinha formação em Educação Física, foi basicamente autodidata em dança. Distinguia-se em seu trabalho pela incrível imaginação e o incentivo a seus alunos para a criatividade: trabalhou com pessoas cegas e deficientes físicos, ao lado de Helena Antipoff. Faltava-lhe no entanto, um embasamento na técnica clássica. Com o segundo, bailarino de formação, a técnica clássica é entronizada no meio artístico mineiro, e evidencia-se a procura por esse apuro técnico, por parte dos praticantes de dança. Enquanto ensino e linguagem os fundamentos transmitidos por Carlos Leite, baseavam-se, como em quase todo o Brasil, no estilo russo, trazido ao nosso país por bailarinos de companhias estrangeiras que aqui se radicaram e passaram a ensinar. Criada numa realidade étnica, cultural e social muito diversa da realidade brasileira, a técnica russa foi aos poucos sofrendo adaptações para melhor se adequar tanto aos corpos como à sensibilidade dos bailarinos brasileiros.

Carlos Leite, riograndense de nascimento passa a viver na cidade à partir de meados dos anos 40, vindo a tornar-se o grande mestre de toda uma geração, pois por ele passaram nomes significativos como Dulce Beltrão, Angel Vianna, Ana Lúcia de Carvalho (ex-aluna de Natália Lessa) dentre muitos outros. Como também aqueles que lhe farão frente com inovações técnicas e coreográficas, inaugurando todo um novo panorama da dança artística em Belo Horizonte: Klaus Vianna e Marilene Martins; o primeiro o semeador, com seus conteúdos ampliadores, mas

também diferenciados dos temas clássicos e a segunda a criadora de uma linguagem técnica e corporal específica que objetivou as inovações propostas pelo primeiro, no que se constituiu como a Escola de Dança Moderna Marilene Martins. Toda essa transformação ocorrida no campo da dança, dialoga com um movimento maior nos meios culturais belo-horizontinos – dado que enfatiza-se no percurso da pesquisa, com o aprofundamento na história cultural da cidade – que ao fim dos anos 50 e 60 são marcados pelas idéias de modernidade e vanguardismo. Estas deram a tônica de suas motivações nos mais diversos campos das artes, revelando nomes como os do ator Carlos Kroeber; o crítico musical Ezequiel Neves; o escritor Silviano Santiago; o maestro Isaac Karabchevsk; o diretor do Ballet Stagium Décio Otero; o crítico de cinema Paulo Arbex e muitos outros. As pessoas envolvidas com os movimentos culturais deste período levaram o nome de “Geração Complemento”, assim denominada “devido a revista literária “Complemento” criada pelo pessoal da época [...] e se caracterizou por englobar várias expressões artísticas...”⁴

Esta pesquisa procura pois, investigar os caminhos que levaram à objetivação da dança moderna em Belo Horizonte, como educação corporal expressa através da dança, procurando relaciona-la como uma construção levada a cabo por determinados sujeitos, movidos não só por suas próprias idéias, mas por influências de áreas e movimentos afins. Paralelamente, outras questões se apresentaram, dando maior corpo à proposta, levando-me a perguntar: como se constituiu esse modernismo na dança? o que o caracterizou? que rupturas ele trouxe? como se deu essa nova estética corporal? como se apresentou pela via espetacular? Quais espaços serão por ela ocupados e as materialidades que deram forma a esse ideário? as tensões que ocasionou e finalmente como se construiu essa dança como expressão de formação e educação da sensibilidade humana.

Nos levantamentos preliminares para a constituição e organização das fontes, o que pude constatar é que praticamente, não existiam publicações relativas a este tema. À partir desta constatação fui levado pelas contingências que se me apresentavam, a fazer um contato direto com as fontes, nesse caso, a história oral, através de entrevistas semi-estruturadas e depoimentos dos sujeitos envolvidos. Tal aproximação com essas fontes, levou-me a uma revisão de determinados pressupostos sobre os quais me orientava nos primeiros passos desses levantamentos, vindo a reconhecer outras formas do moderno dentro da dança em BH, identificando sujeitos nem sempre a ele associados, mas que a sua maneira, e por vezes até de forma inconsciente, marcaram este movimento. E aqui se revela um dado que considero fundamental nos depoimentos orais, pois que os mesmos recuperam para o presente, qualidades de experiências, que os próprios sujeitos envolvidos não se davam conta delas no ato de sua vivência, e no entrecruzamento desses vários depoimentos, se faz possível a esses sujeitos, darem-se conta, pelos depoimentos de outros, da influência que exerceram sobre as atitudes que estes tomaram, à partir daquilo que deles receberam. Em muitos momentos, quando de tal

⁴ Entrevista dada por Lúcia Helena Monteiro Machado ao Jornal Estado de Minas (Caderno Feminino) em 10 de julho de 1988.

percepção, esta se fazia acompanhar de forte emoção pelos depoentes, que após longos anos, ao repassarem suas memórias e vê-las em paralelo às de outros, dão fechamento, juntamente com o pesquisador, a um processo a muito ocorrido. Sem querer fazer generalizações, estes são deveras, momentos imorredouros no processo vivido por qualquer investigador, pois neles, racionalidade e sentimento se enlaçam, desfazendo a dicotomia da ciência, entre a construção racional e o abraço inesperado da sensibilidade.

Fundamentado nos pressupostos da Nova História, essa construção se dá a ver através de determinadas materialidades que explicitam esta concepção estética como: cartazes, folhetos e programas dos espetáculos, onde o moderno se apresenta com um tipo específico de desenho, impressão tipográfica e pela escolha do artista que fará toda essa elaboração; recorro ainda aos registros do método de ensino aplicado no Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea, referente ao período em que lecionei e estudei didática de dança moderna, com a introdutora do método em BH, Marilene Lopes Martins, bem como sua concepção ético-estética.

Inserem-se também com a mesma importância junto ao *corpus documental*, outras fontes, que são os registros da recepção da dança pela mídia e público local que dão sustentação e a propagam pela cidade: são matérias de jornal, revistas, críticas, fotografias; bem como cenários e figurinos remanescentes dos espetáculos.

Assim, tomam corpo fontes documentais importantes onde - seja pela apresentação e/ou mesmo pelo texto constantes nesses materiais - pode-se detectar transformações que explicitam ideários propostos nessa nova estética e conceito de dança.

O fato é que muito se fez e vem sendo feito no campo da linguagem e do ensino da dança em Belo Horizonte, o que, entretanto, permanece sem um registro sistemático que proporcione transformar as experiências vividas em pontos de referência importantes para a ampliação e conhecimento de determinados processos educativos ocorridos na área. Configura-se, assim, uma linha de pesquisa significativa no campo artístico e educacional da cidade e merecedora de novas investigações. Tal relato não é, pois, uma construção *a priori*, mas a explicitação de um processo que se dá durante toda a narração da pesquisa.

Dado que considero importante ressaltar, é que se por um lado o fato de ser bailarino inserido no meio me favoreceu o acesso no campo da pesquisa, por outro, colocou-me a difícil tarefa do necessário distanciamento crítico, pela íntima relação com o universo da pesquisa, que em muitos momentos nublam nossa percepção, perturbando conclusões importantes exigindo de nós um apelo bem mais rigoroso e imparcial na análise.

Para tanto procurei discutir as relações da dança dentro do espaço educacional do indivíduo, bem como outras práticas corporais, inseridas em sua formação, através tanto de determinados manuais de civilidade e etiqueta, como da ginástica e hábitos de higiene, que se conformam ao longo da construção de uma pedagogia do corpo e educação da sensibilidade. Nesse quadro mapeio ainda as múltiplas influências, de áreas afins, como as artes plásticas, o teatro, o cinema, a literatura, que na cidade de Belo Horizonte, irão conformar uma prática cultural

específica, a dança moderna, num trajeto de antagonismos estéticos e deslocamentos de forças, que se objetivam numa linguagem técnica específica e espetáculos coreográficos.

Assim, pesquisar e registrar a dança, enquanto ensino e espetáculos, em BH nesse período (1959/75), é trazer à memória cultural da cidade as sementes de um rico material que ainda tem muito a ser sistematizado, pois o que pude constatar, como já mencionei acima, nos estudos sobre a história da dança no Brasil, foi uma grande escassez de títulos e, mesmo os existentes, além de não tratarem do tema, têm seu foco de atenção principal, no mais das vezes, voltados para os acontecimentos do eixo Rio/São Paulo, fazendo por vezes, referências insignificantes, quando não incompletas, ao que foi desenvolvido em Belo Horizonte.

À partir daí, espero estar contribuindo para uma maior compreensão de como se deu, enquanto processo educativo ampliado - e fora do espaço escolar - essa educação da sensibilidade, e das multifacetadas relações da arte da dança, como elemento de função precípua na formação estética como geral do indivíduo.

Bibliografia

ARIÈS, Philippe & DUBY, Georges. *História da Vida Privada Vol. 3*. São Paulo: Editora Scharcz Ltda. - 1997.

ÁVILA, Cristina. Artigo *Guignard, As Gerações Pós-Guignard e a Consolidação da Modernidade* do livro *Um Século de História das Artes Plásticas em Belo Horizonte* org. Marília Andrés Ribeiro e Fernando Pedro da Silva. Belo Horizonte: Ed. C/Arte 1997.

BEAUMONT, Cyril W. *O Livro do Ballet: La Sylphide, Fundo de Cultura Geral, Vol. 9, Tradução João Henrique Chaves Lopes*. Porto Alegre: Editora Globo - 1953.

BERMAN, Marshall. *Tudo o que é Sólido Desmancha no Ar*. São Paulo: Editora Scharcz - 1987.

BOURCIER, Paul. *História da dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação, organização Maria Alice Nogueira e Afrânio catani*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRADBURY, Malcolm, e James Mcfarlane. *Modernismo: 1890 - 1930*. Sem editora e data.

BURKE, Peter. *A Escrita da História*. São Paulo: Ed. UNESP 1992.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. *Arquitetura da Modernidade*, organizador. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador, Vol 1*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GWYN, Prins. *A Escrita da História*. Org. Peter Burke, artigo *História Oral*. São Paulo: Ed. UNESP 1992.

- HOBSBAWN, Eric e RANGER, Terence, orgs. *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra 1984.
- MANNHEIM, Karl. Artigo *O Pensamento Conservador* do livro *Introdução Crítica à Sociologia Rural* org. de José de Souza Martins. São Paulo: Ed. HUICITEC 1986.
- MELLO, Ciro Flávio Bandeira de. Artigo : *A noiva do trabalho – uma capital para a República*, do livro *BH Horizontes Históricos* org. Eliana de Freitas Dutra. Belo Horizonte: Ed. C/ Arte 1996.
- NISBET, Robert A. artigo *As Idéias-Unidades da Sociologia*, do livro *Introdução Crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: Ed. HUICITEC 1986.
- NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Cadernos ANPED 15ª reunião anual: Historiografia da Educação e Fontes*. Porto Alegre 1993.
- MONTEIRO, Mariana. *Cartas Sobre a Dança*. São Paulo: Edusp, 1998.
- ROUCHE, Michel. *História da Vida Privada, Vol. I, cap. 4 Organização de Philippe Ariès e Georges Duby*. São Paulo: Schwarcz, 1990.
- SEVCENCO, Nicolau. *Orfeu estático na Metrópole: São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Ed. Schwarcz 2000.
- SOUZA, Eneida Maria de – artigo *Imagens da Modernidade* do livro *Modernidades Tardias*. org. Eneida Maria de Souza. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- VEIGA, Cynthia Greive. Artigo *Educação Estética para o Povo* do livro *500 anos de Educação no Brasil*, orgs. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cynthia Greive Veiga. Belo Horizonte, Ed. Autêntica 2000.
- VIANNA. KLAUSS. *A Dança*. Colaborador Marco Antônio de Carvalho. São Paulo: Siciliano 1990.

Entrevistas

Marilene Martins, Dulce Beltrão, Paulo Baeta, Angel Vianna e Ana Lúcia de Carvalho.

O CORPO COMO EXPRESSÃO NA CULTURA NAS DANÇAS POPULARES

Por Célia Conceição Sacramento Gomes¹

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia

As danças populares revelam a profundidade do conhecimento popular, a resistência e a luta para preservar um universo cultural e social. Essas danças são manifestações coletivas de cunho ritualístico, que, fortalecidas pelos laços comunitários presentes nas localidades onde ocorrem, expressam, com plasticidade extraordinária, sua celebração da vida.

O corpo tem um caráter simbólico e adquire significados distintos nas diversas circunstâncias em que estão envolvidos os brincantes dos folguedos populares.

Como centro virtual de ações, nos remete à criação e recriação de fenômenos que indicam sua posição e seu sentido no mundo. Assim são desvelados aspectos de sua subjetividade através das cenas nele registradas, mediadas pelas dimensões do real e do imaginário. Nessa tela-cenário os enredos se constroem para realizar encontros, desencontros, trocas e comunhão com outros corpos, compondo cenas coletivas mutantes e espetaculares.

Esta comunicação é parte dos estudos realizados para o projeto de pesquisa de mestrado: *O corpo nas manifestações populares da Ilha de Itaparica - Bahia*. Sendo o corpo uma estrutura em movimento, ele contém sistemas e registros de vários níveis de complexidade que são observados nas danças populares, cujas matrizes mítico-ritualísticas, inseridas na organização da vida cotidiana, resultam em movimentos que revelam toda a força dessas matrizes culturais.

Múltiplas formas de espetáculos podem ser encontradas nas diversas culturas. As matrizes culturais da Ilha de Itaparica são remanescentes das tradições dos povos africanos que vieram para a Bahia. Adaptando-se à realidade que aqui encontraram, agregaram às matrizes africanas a cultura do ameríndio e do colonizador. Dessa forma, produziu-se uma cultura singular, em que as manifestações tradicionais revelam aspectos relativos ao sistema social dessas comunidades.

De acordo com Merleau-Ponty "... não é o olho que vê. Também não é a alma. É o corpo como totalidade aberta".² Essa perspectiva inaugura a possibilidade de construir singularidades, linguagens que se complementam, ritos que transcendem em direção a formas múltiplas de representação e sempre representação para um outro. O corpo compreende um conjunto de saberes conscientes e inconscientes que dão forma a uma relação existencial, onde a percepção do outro impõe que se veja o

¹ Pesquisadora e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas-PPGAC/UFBA

² PRADIER, Jean-Marie. *Etnocnologia*. 1999. p.28.

outro como aquele para quem eu existo e que complementa minha existência, criando-se, assim, um jogo de reciprocidade e alteridade.

Conceituar a cultura baiana é uma tarefa complexa, em virtude das condições em que se deu sua formação, com a transculturação entre os grupos humanos desde a colonização e que continua em processo até os dias atuais. Entretanto, algumas questões podem ser pontuadas: nesta cultura, observamos que as celebrações demonstram a questão da continuidade da tradição. Embora as influências multiculturais sejam notórias, a tradição persiste com seus conteúdos essenciais, indicando uma concepção de mundo, que referencia a dança, música, teatro e outras formas de expressões artísticas na Bahia.

Observadas superficialmente, essas manifestações podem configurar-se simplesmente como espetáculos. No entanto, identificamos aí elementos cênicos que constituem "evento construído, assegurado e assumido por um ou mais performers",³ com uma dinâmica própria, distinta do lugar comum do cotidiano, revelando-se como um acontecimento espetacular. Desse modo, ritualiza-se um cotidiano nem sempre aberto para a liberdade e a criação, onde as habilidades corporais dos indivíduos se organizam para resistir às transformações avassaladoras do mundo contemporâneo, no sentido de manter sua memória cultural.

O momento histórico-social em que vive uma sociedade influencia fortemente as formas específicas de culto ao corpo, revelando os sentimentos daquela comunidade naquele dado momento e as constantes mudanças a que estão expostos os grupos sociais. Dessa maneira, os folguedos populares revelam, de forma lúdica, os sentimentos da comunidade diante das circunstâncias do momento, trazendo, junto com a tradição, as mudanças a que estão expostos os grupos sociais. As experiências vividas pelo corpo são registradas numa espécie de memória corporal que codifica informações individuais e coletivas originárias da cultura. Cada cultura molda um tipo de corpo que sustenta padrões de comportamento, indumentárias, valores e estéticas distintas. O resgate da memória cultural através da dança denota um compromisso com a vida, uma abertura à criação e à renovação do fazer cotidiano.

A rejeição à visão dualista da ciência é um dos imperativos da etnocologia enquanto proposição teórica de elaboração de conhecimentos. Nessa perspectiva, corpo e pensamento constituem-se como dimensões interdependentes, nas quais baseiam-se as atividades cognitivas, as de natureza física, espiritual, social e os processos de construção simbólica dos fenômenos espetaculares. O corpo, enquanto lugar de eventos espaciais e temporais, abriga uma identidade que lhe dá uma certa unidade e uma representação de si próprio. Entretanto, essa 'certa unidade' não lhe confere uma completude, uma vez que está permanentemente em relação, portanto exposto a fenômenos que o fazem compartilhar com outras experiências múltiplas que são a complementariedade do seu Eu. Na compreensão de Moreno o nascimento não é considerado um trauma, mas um ato de espontaneidade⁴, portanto, desde o nascimento o homem define seu estar no mundo pela ação, o que significa corpo.

³ PRADIER, Jean-Marie. *Etnocologia: a carne do espírito*. 1998. p. 10.

⁴ A espontaneidade tem a tendência inerente para ser experimentada por um indivíduo como seu próprio estado, autônomo e livre - isto é, livre de influências exteriores e de qualquer influência interna que ele

Esse autor conceitua o Eu numa dimensão essencialmente corporal, constituído pelos papéis, que são fundamentados na *cultura* ou mais apropriadamente nas *culturas* do nosso mundo contemporâneo: o corpo em conflito das civilizações colonizadas, o corpo lúdico das representações da cultura popular, o corpo superado da era tecnológica, o corpo do ator-bailarino em incessante processo de construção-desconstrução de personagens, contêm distintas condições que os definem enquanto verdade-ilusão, cotidiano-espetacular, humano-divino.

No século XVIII o conceito de *cultura* apontava para particularidades étnicas e a identidade de um povo estava associada a um espaço delimitado; a um território.

A etnocenologia, baseada na multiplicidade e diversidade cultural, explicita novas formas de pensar nossa condição contemporânea. Dessa forma, as etnociências abarcam os estudos dos discursos produzidos pelos agrupamentos sociais no âmbito de seu cotidiano coletivo e principalmente suas práticas corporais, que se constituem nos comportamentos humanos espetaculares organizados, aqui entendidos como a dimensão corporal do fenômeno observado.

A diversidade cultural, conforme preconizado pela etnocenologia, encontra nas manifestações populares um campo aberto de estudos e pesquisas. No caso das tradições culturais da Ilha de Itaparica, cada performance popular possui um sentido próprio, conforme a realidade que vivencia a comunidade que a organiza. Assim, cada manifestação tem sua própria linguagem de movimentos e cada espetáculo evidencia sua estética particular.

Uma relação de equilíbrio com o próprio corpo em ação e a percepção do gestual do outro, possibilita a criação de movimentos que traduzem um conhecimento o qual precede o espetáculo. Revelam o uso de habilidades corporais, em que se busca novas formas de equilíbrio para o corpo, como também indicam o caráter criativo dessas tradições populares. O resultado é uma experiência prazerosa, tanto para os brincantes, como para os espectadores, que, em dados momentos, são instados a participar do espetáculo. No seu cotidiano os brincantes operam os vários papéis demandados pela cultura, que define seu desempenho dentro de um determinado contexto social. O papel de brincante com seus códigos corporais e seus rituais são aprendidos, pelos participantes dos folguedos populares pela observação direta e pela transmissão oral, que é uma forma tradicional, na cultura africana, de se passar o conhecimento de uma pessoa para outra. Esta herança se mantém viva na história da cultura afro-brasileira, pois a palavra tem um valor fundamental pelo seu sentido mágico e pela sua vinculação às questões divinas.

Maffesoli, ao propor a substituição do conceito de *identidade* por *identificação*, instala uma forma de pensar o corpo mais contextualizado enquanto natureza e transcendência, ego e alter ego, orgânico e social, cognição e cultura: o significado dinâmico do conceito traz a idéia de *estar ou ser em referência ao outro*. Isto nos distancia do etnocentrismo (um dos compromissos ideológicos da etnocenologia), para religar o corpo a universos-limites onde estudiosos e praticantes da cultura constroem juntos sabedoria e verdade, arte e ciência, em busca de novos paradigmas

não possa controlar. Para o indivíduo, pelo menos, tem todas as características de uma experiência livremente produzida. MORENO, J.L. Psicodrama. 1978, p. 132.

que sejam "fonte de criação contínua de imprevisíveis novidades" ou "aquilo que faz com que tudo se faça"⁵, conforme as palavras de Bergson.

Preservando as matrizes culturais afro-brasileiras, a gestualidade, os ritos, a música e uma gama de conhecimentos herdados dos ancestrais, as manifestações populares tradicionais apresentam características não apenas de uma estética singular, produzida no aprendizado prático da vida, mas pela sua diversidade de concepções, podem contribuir para o estudo e a prática das artes cênicas. Entendendo-se a arte como forma de conhecimento humano, as danças tradicionais populares representam um conjunto de linguagens cênicas que evidenciam formas distintas de compreender o mundo.

Bibliografia

- BARBA, Eugenio. Antropologia teatral. In BARBA, Eugenio e SAVARESE, N. *A arte secreta do ator. Dicionário de antropologia teatral*. São Paulo: Hucitec, 1995. p. 8-22.
- BARROSO, Osvald. *A performance no teatro popular tradicional*. In Performance, cultura e espetacularidade. Brasília: UNB, p. 85-102, 2000.
- BIÃO, Armindo. *Etnocologia, uma introdução*. In BIÃO, Armindo e GREINER, Christine (orgs.) *Etnocologia: textos selecionados*. São Paulo: Annablume, 1999. p. 15-20.
- CAMPELO, Cleide R. "Corpo; trama da cultura e da biologia". In *Cadernos GIPE-CIT*. Salvador: UFBA, n. 2, p. 8-12, fev.1999.
- CUNHA, Helena Parente. "Corpo: de invisível a espetáculo". *A TARDE*. Salvador, 25 set, 1999, Caderno Cultural.
- KHAZNADAR, Chérif. "Contribuição para uma definição do conceito de etnocologia". In BIÃO, Armindo e GREINER, Christine (orgs.) *Etnocologia: textos selecionados*. São Paulo: Annablume, 1999. p. 55-59.
- LAZZARATO, Maurizio. "Para uma definição do conceito de bio-política". In Lugar Comum - estudos de mídia, cultura e democracia, Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos e Projetos em Comunicação - UFRJ, n.5/6, p.81-96, maio/dez 1998.
- MARTINS, Suzana. "O corpo fala... e expressa". In *Cadernos GIPE-CIT*. Salvador: UFBA, n. 2, p. 13-16, fev. 1999.
- MORENO, Jacob L. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- PRADIER, Jean-Marie. "Etnocologia; a carne do espírito". In *Repertório TEATRO E DANÇA*. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador: UFBA, n.1, p. 9-21, 1998.
- RODRIGUES, Graziela. *Bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1997.

⁵ LAZZARATO, Maurizio. Para uma definição do conceito de "bio-política". 1998, p. 81.

AS PERFORMANCES DE CARMEN MIRANDA E AS POSES DO CONGO

Por Zeca Ligiero

NEPAA Universidade do Rio de Janeiro

Maria do Carmo parecia desconhecer completamente os significados culturais de danças e poses que eram elementos-chaves da performance de Carmen Miranda. Mesmo assim, de modo genérico, sabia-os oriundos da legendária tradição do samba, e reconhecia a importância que possuíam para os brasileiros de seu tempo. Como ambas, danças e poses faziam parte de tradição (na época) apenas oral, os jornalistas brasileiros freqüentemente as reuniam em um remancho comum, uma definição global, uma categoria híbrida vagamente denominada "cultura popular brasileira".

Os vínculos com as culturas africanas tradicionais eram esquecidos ou simplesmente negados; as significações dessa linguagem corporal em seu contexto originário completamente ignoradas. Carmen concebeu sua performance a partir das letras e músicas que interpretava. Seus ritmos são marcados por suaves movimentos dos quadris e dos pés - traços africanos comuns à dança do samba e à das marchinhas.

Carmen Miranda aprendera o samba de modo tradicional. Não freqüentou ensaios de escolas de samba, nem ficou espiando os mestres em rodas de partido alto. Ela não sambava como as "pastoras" (dançarinas dos morros), apesar de estas terem sido talvez seus modelos, ao lado das grandes estrelas do teatro de revista, que sambavam adaptando seu estilo dos desfiles e rodas de samba para o palco. Carmen fez uso de movimentos básicos do samba, todos utilizados também pelas pastoras: ginga, miudinho e rebolado, todos acompanhados por movimentos significativos dos ombros e braços

Com relação à movimentação dos pés, Carmen emprega um passo do sapateado do samba conhecido como "miudinho" indispensável no repertório de todos os mestres do gênero. José Carlos Rego define o miudinho como "*um movimento seqüencial do samba, no qual o pé desliza. Na maioria das vezes, as pernas ficam em uma posição ligeiramente arqueada de exercício contínuo.*"¹.

O rebolado discreto, outro *must* da performance de Carmen Miranda. Ao balançar os quadris em movimentos circulares ao mesmo tempo em que permanecendo sobre um mesmo eixo, Carmen faz um passo feminino de samba primitivo, o "rebolado, feito em uma variedade de formas. Nos seus primeiros filmes, ela nunca dá as costas para a câmera, seguindo as técnicas que desenvolvera para os palcos. Desde o princípio, Carmen deixa claro que era uma cantora que dançava, e não uma dançarina que sabia cantar.

Somente mais tarde, no ápice de sua fase Hollywoodiana, ela viria enfatizar os seus estilos de dança como elemento dominante de sua performance cinematográfica.

Em seus dois primeiros filmes caracterizada de baiana, Banana da Terra (1938) e Serenata Tropical (1940), Carmen usa os braços e as mãos para enfatizar o significado das letras que canta, complementando seus movimentos com trejeitos/poses retirados do cotidiano da vida urbana brasileira. Esses trejeitos, entretanto, são integrados no ritmo da música, seja ela samba ou marchinha. Algumas das poses são claramente miméticas, aludindo ao significado das letras. Já outras pertencem à tradição de linguagem corporal dos povos bantos (Congo); como veremos a seguir. Há ainda gestos e poses que, creio, foram inventados aleatoriamente pela própria performer num exercício livre de puro *nonsense* criativo.

Em seus primeiros filmes americanos, onde cantava todas as canções em português para um público que nada compreendia, sua expressão corporal foi alçada ao centro de sua performance. Movimentos de dança, gestos e poses, foram preparados de modo a reter algo do conteúdo das letras. Neste sentido, sua comunicação com as platéias norte-americanas não implicava em veicular mensagens claras e tangíveis, mas em outro tipo diversão e entretenimento.ⁱⁱ Os críticos aceitavam suas mensagens misteriosas como “canções cujo significado, conforme transmitido pela Srta. Miranda, não requerem o esclarecimento da língua”.ⁱⁱⁱ

Antes de ser uma cantora profissional, Carmen já gostava de posar para fotos. Por intermédio da câmera, ela conseguia deixar para trás o cotidiano humilde de menina de classe-média, em troca de um mundo de sonhos, onde aparecia sofisticada e atraente. Em suas primeiras poses para instantâneos, ela projeta um delicado sentido de movimento. Entre as poses congoleesas listadas por Robert Farris Thompson, Carmen incorporou pelo menos quatro ao repertório coreográfico dos principais números de dança no cinema: (a) braços cruzados sobre o peito; (b) parada com a mão esquerda sobre o quadril e a direita para a frente; (c) as duas mãos nos quadris (gesto popularmente conhecido como “mão nas cadeiras”); (d) as duas mãos espalmadas para o alto, acima da linha da cabeça. Ao recriar a rumba e a conga em filmes norte-americanos, ela empregaria os mesmos gestos e poses que aprendera como intérprete do samba. Remetia, sem saber, à origem da rumba e da conga, trazendo consigo os mesmos trejeitos para aquelas danças. Algumas delas perderam o seu significado original, porém muitas adquiriram novos sentidos.

(a) Os braços cruzados sobre o peito

No idioma Quicongo esta postura é denominada *twluwa iwa humbu*. E era usada no antigo Reino do Congo como um símbolo de saudação. Em The Four Moments of the Sun, Thompson descreve-a também como símbolo de auto-recolhimento em silêncio, exemplificando que, negros de algumas regiões podem ser vistos terminando uma conversa dessa maneira.^{iv} O autor assinala que a postura *twluwa iwa humbu* está presente na popular rumba yambu.^v Minhas pesquisas apontam para a presença desta pose no samba e em rituais afro-brasileiros.

Carmen faz uso desta pose em vários filmes. Ela cruza as mãos sobre o peito, mas os dedos estão sempre em movimento, enquanto mostrando raramente as palmas das mãos. Às vezes, mantém brevemente mãos e braços nesta posição, como em “*Rebola, Bola*”.^{vi} número musical de *Aconteceu em Havana*; noutras apresentações ela permanece na pose por mais tempo, com as palmas das mãos esticadas em diagonal defronte ao peito – os dedos tremulando. Quanto mais tempo dura o gesto, maior a semelhança com a pose congoleza, muitas vezes observada em fotos de divulgação para filmes e discos.

(b) a mão esquerda sobre o quadril e a direita para a frente

Esta era uma das mais significativas poses no antigo Reino do Congo, investindo-se de valores culturais extremamente fortes como “a prevenção contra a sublevação de quaisquer elementos negativos, além de realçar o futuro de uma maneira positiva”, isto porque, ou como afirma o escritor africano Fu-Kiau: “*a mão esquerda pressiona para baixo o acontecimento negativo (o Mal se irradia) e a mão direita empurra para frente para abrir a porta, causando a elevação do poder (sagrado) Congo.*”^{vii} Na abertura do filme *Aconteceu em Havana*, uma visão panorâmica da ponte de Manhattan em um dia de nevasca é justaposta à cenas de que anunciam -- “Havana: a Vida nas Índias Ocidentais”; “Cuba: Ilha de Férias dos Trópicos. A propaganda dá ênfase às lindas nativas de biquínis sob um céu ensolarado de verão. Na vitrine de uma loja lê-se -- “*Navegue para o romance*”, em seguida vemos grandes bonecos de Carmen Miranda acompanhada de seus músicos vestidos “*a la rumba*”, feitas de papelão: *A Carmen Miranda de papelão adota precisamente a mesma pose descrita e comentada por Fu-kiau (b)*”^{viii}

(c) As duas mãos nos quadris

Chamado *pakalala* em Quikongo, este é definido por Thompson como “*um passo de desafio*” Ele ressalta que “*A palavra em si é um verbo de atitude (...)* aludindo à “*imagens de prontidão e sagacidade.*”^{ix} No mesmo livro, lemos que essas poses “constituem reagrupamentos das poses de um *mambu* (feiticeiro/sábio do Congo)”^x No Brasil esta pose “de mãos nas cadeiras” e também chamada de “açucareiro”. Está presente na vida brasileira em ocasiões tão diferentes quanto feirantes discutindo ou uma dona de casa desafiando o marido. Na Umbanda, as *Pomba Giras* (do Quicongo *Bombo zila* - Encruzilhada), são sempre representadas na posição *pakalala*. Quando a *Pomba Girá*^{xi} se manifesta através de uma possessão mediúnica, ela imediatamente se posiciona em *pakalala*. Suas performances/danças rituais se constituem de variações dos passos de samba, executados com as mãos nos quadris.

Pakalala era uma das poses favoritas de Carmen Miranda. Ela a utilizou na performance de “*Rebola, Bola*,” e a repete durante uma discussão com César Romero, que vive seu amante no mesmo filme, e não parava de flertar a loura Alice Faye.

(d) **ambas as mãos espalmadas sobre a cabeça.**

Este gesto é visto por Thompson "como a mais inesquecível de todas as atitudes negras; a booka ou yangalala". A primeira se refere diretamente ao ato de manter ambas as mãos espalmadas sobre a cabeça. O termo booka significa "ser chamado para ajudar, prantear ou proclamar". E como, através deste gesto a pessoa proclama sua alegria, ele é chamado também yangalala. — outro verbo de atitude, cujo significado é a expressão do sentimento de "estar enlevado, exultante, alegre, bem".^{xii}

Carmen Miranda usou o gesto booka/ yangalala em diversas de suas performances embora reservando-o para momentos mais estratégicos de suas apresentações como, por exemplo, para encerrar seus números em poses cômicas e grandiloqüentes. O yangalala é comumente encontrado na dança do samba e, ainda que o conteúdo religioso tenha sido perdido, o gesto reteve a conotação de êxtase, alegria, exaltação e energia. Está presente no teatro de revista carioca. José Carlos Rego observa esta pose ao descrever a presença de mulatas dançando e cantando samba nas peças de revistas dos anos 40 e 50, principalmente aquelas produzidas por Carlos Machado. Segundo ele, essas mulatas teriam criado um novo final para os seus números musicais, apelidando-os de "ôba", cuja execução está para a coreografia da dança do samba como o ponto final na elaboração final de um texto. E tal como plantar, é uma expressão corporal que marca um instante. Ôba, no caso, é a postura da vedete, pernas abertas, pés firmes no solo, joga os braços para o ar com a palma da mão para cima. Dando o espetáculo por findo, num repente a bailarina pára e grita: ôba!!!!^{xiii}

Assim como as mulatas criadoras do "ôba", Carmen Miranda adotou gestos e poses africanas tradicionais, apesar de ignorar seus sentidos religiosos. Desse modo ela criou para si própria um repertório corporal bastante rico e pessoal e, quando ela cantava rumba, conga ou mambo, conservava seus movimentos básicos, transitando com tranquilidade por vários estilos de danças que são heranças das antigas culturas bantos.

Bibliografia

- Barsante, Cassio. *Carmen Miranda*. Rio de Janeiro: Edit. Globo, 1985.
- Cacciatore, Olga Gudole. *Dicionário de Cultos Afro-Brasileiros*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
- Fu-Kiau, K. Kia Bunseki. *Le Mukongo et le Monde qui l'Entourrait*. Kinshasa, Congo: Centre d'Education et de Recherche Scientifiques en Langues Africaines, 1969.
- *The African Book Without Title*, personal publication, 1980.
- Lopes, Nei. *O Samba na Realidade...* Rio de Janeiro: Codecri, 1970.
- Rego, José Carlos. *Dança do Samba: Exercício do Prazer*. Rio de Janeiro: Aldeia, Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1994.

- Rodrigues, Ana Maria. *Samba de Negro, Expolição Branca*. São Paulo: Hucitec, 1984.
- Thompson, Robert Farris. *African Art in Motion*. Berkeley: University of California Press, [1974] 1979.
- *Face of the Gods*, New York: Prestel, 1993.
- Thompson, Robert Farris e Cornet, Joseph. *The Four Moments of the Sun*. Washington: National Gallery of Art, 1981.

Notas

ⁱ Rego (1994:17)

ⁱⁱ Os críticos gostarem dela como artista, mas duvidavam do que ela queria transmitir: alguns a consideravam "comprometidamente ininteligível" com seu sotaque "português tagarela". Outros, mais favoráveis tentavam analisar seu estilo de canto, enfatizando que sua música transcendia o significado das letras: alguns comentaristas, citados no press release de Greneker, diziam que ela era uma artista "que cantava talvez em brasileiro, talvez em patagonês, e o que quer que fosse não fazia a menor diferença." In citações selecionadas por G. P. Greneker para o *press release* de "Crazy House", um musical no qual Carmen deveria ter atuado. (Arquivos de Carmen Miranda, Shubert Archive, NY.)

ⁱⁱⁱ Ibidem.

^{iv} Thompson ([1974] 1979:151)

^v Ibid., p. 168.

^{vi} "Rebola, Bola" foi traduzida como "Tongue-Twister Song", e na realidade não é só o nome da canção de Aloysio de Oliveira, Nestor Amaral e Brant Horta, mas também o nome do próprio estilo de samba. Barsante (1985:235).

^{vii} Thompson ([1974] 1979: 125)

^{viii} Este mesmo gesto pode ser observado em muitas das danças executadas por Zezé Motta no filme *Xica da Silva* (1975) de Cacá Diegues.

^{ix} Thompson ([1974] 1974:125)

^x Ibid., p. 125.

^{xi} Pomba Gira é o princípio sexual ativo nas mulheres e governa prostitutas e mulheres de rua.

^{xii} Thompson ([1974] 1974:126)

^{xiii} Rego (1994:29)

PESQUISA DE DANÇA NO BRASIL: INTERPRETAÇÃO E PROCESSO DE CRIAÇÃO

RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADES

Coordenadora: Cássia Navas (USP)

Vice-coordenador: Arnaldo Alvarenga (UFMG)

Depois de terminado o I Congresso da ABRACE (USP, 1999) e a partir do experienciado no *GT Dança e Brasilidade*, as pesquisadoras Denise de Oliveira, (UERJ) Graziela Rodrigues (UNICAMP), Karen Muller (USP), Regina Muller (UNICAMP), Simone Alcântara (USP) e Cássia Navas (USP), começaram a se reunir para criar e manter um especial espaço de discussão sobre “pesquisa em dança no Brasil”.

Em 2000, durante encontros mensais, realizados alternadamente em São Paulo e Campinas, foram apresentados e discutidos aspectos pontuais da especificidade do trabalho de cada uma delas, expostos e debatidos cada um a seu turno.

Nas reuniões de 2001, e de acordo com as propostas da Comissão Científica do II Congresso da ABRACE e do próprio GT (apresentadas em *Memória ABRACE III - Como pesquisamos: os grupos de trabalho da ABRACE* e no site desta associação), começou-se a organizar o formato que tal grupo de trabalho assumiria no segundo congresso, cujo tema central seria, justamente “como pesquisamos”.

A resolução foi a de seguir debatendo este assunto, agora em torno de um “processo de interpretação”, a pesquisa *A Estética Corporal Karajá no Ritual do Hetohoky*, de Tarcis da Silva (mestrando IA-UNICAMP).

Parte do formato destas dinâmicas, fruto de uma trajetória de dois anos de/em grupo, foi apresentada e debatida por todos os presentes ao primeiro encontro do GT do II Congresso da ABRACE (9-outubro/Teatro do Movimento/Escola de Dança/UFBA) no qual também foram brevemente expostas as comunicações das pesquisadoras nele imbricadas.

Na ocasião, também foi exposta a maneira de trabalho que assumiríamos nos encontros de 10/11 de outubro, num formato pensado para que se privilegiasse a especificidade do tema do evento.

O congresso de outubro de 2001 foi estruturado de maneira específica, no sentido de se trabalhar um conjunto de “saberes e fazeres” em cada um dos GTs. Isso nos tiraria tempo de trabalho.

Apesar disso, resolvemos aceitar todos os resumos enviados para seleção, em virtude de ser este GT o único de dança *strictu sensu* e numa consciente atitude de “militância” em relação à área, no sentido de fortalecer, em *locus* específicos de

sua discussão, quando tal se apresentasse ou necessário se fizesse. No total, tivemos 28 resumos aceitos para apresentação, sendo que para a publicação foram enviadas 25 comunicações, todas aprovadas para tal.

Com o intuito de dar continuidade e manutenção à proposta elaborada à partir de nossa prática e proposição cotidianas e do proposto pela Comissão Científica do evento, resolvemos seguir com o preparado, abrindo, no entanto um espaço específico para que cada um dos pesquisadores pudesse apresentar certos aspectos de suas investigações, mas não o todo de sua comunicação.

Por e-mail, já havia sido solicitado que todos os participantes inscritos no GT pensassem em circunscrever seus discursos, focando suas falas na forma pela qual estivessem conduzindo os seus trabalhos, melhor dizendo, na maneira pela qual “estavam pesquisando”, sublinhando-se que não se trataria de uma exposição sobre metodologia em si, o que poderia até vir a acontecer.

Tratava-se de expor a forma, sistema, método, natureza de cada trabalho, buscando-se o cerne destas questões, já que através dos “resumos” de cada pesquisa (enviados por e-mail a todos do grupo), uma parte investigações já se fizera anunciar.

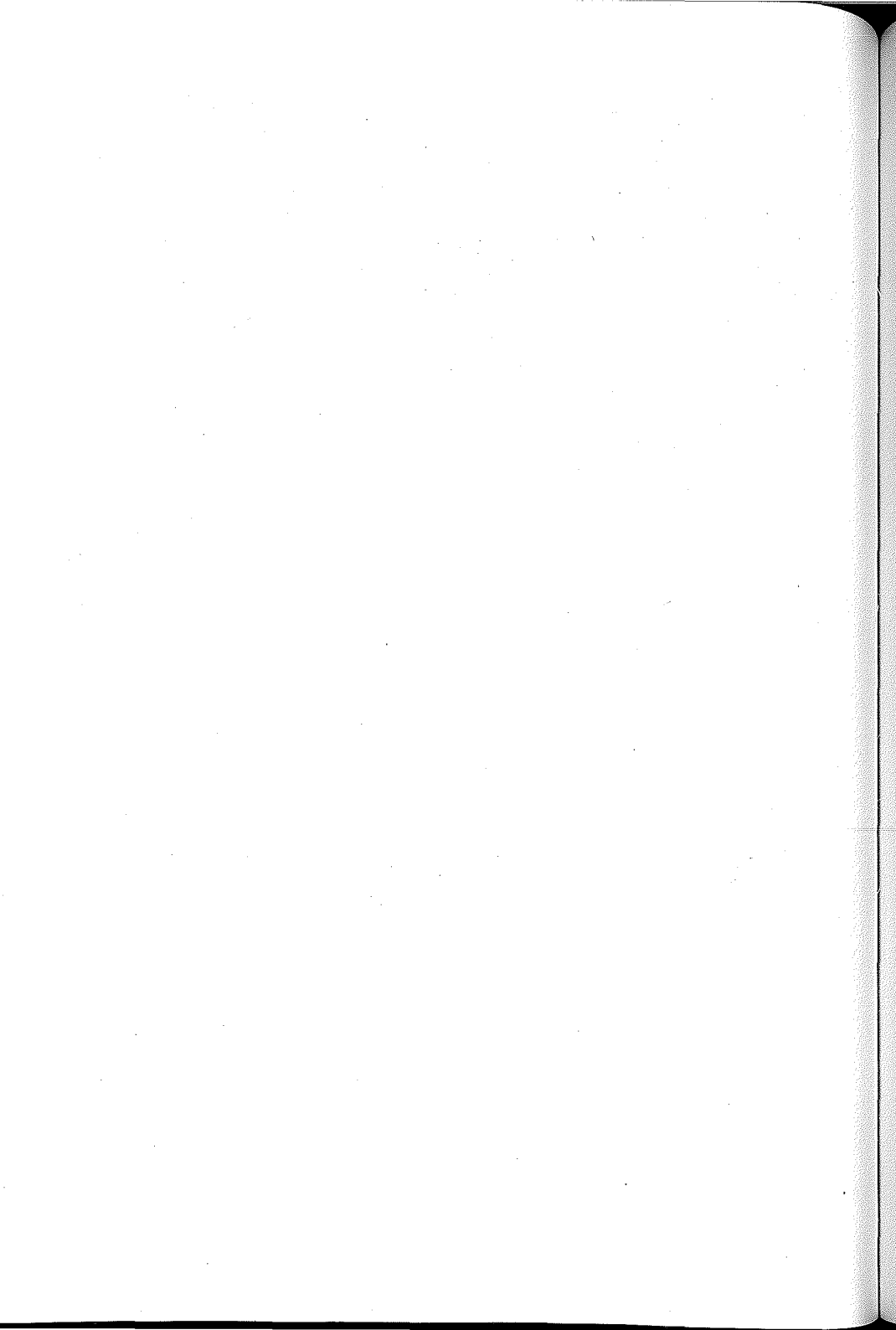
Além disso, os resumos também comporiam a publicação específica, recebida à chegada do congresso.

As dinâmicas dos encontros dos dias 10 e 11 (“longa jornada noite adentro e pequenas jornadas dias afora”) foram bastante intensas e a partir de todo o processo, os integrantes do grupo tiraram as conclusões que se seguem:

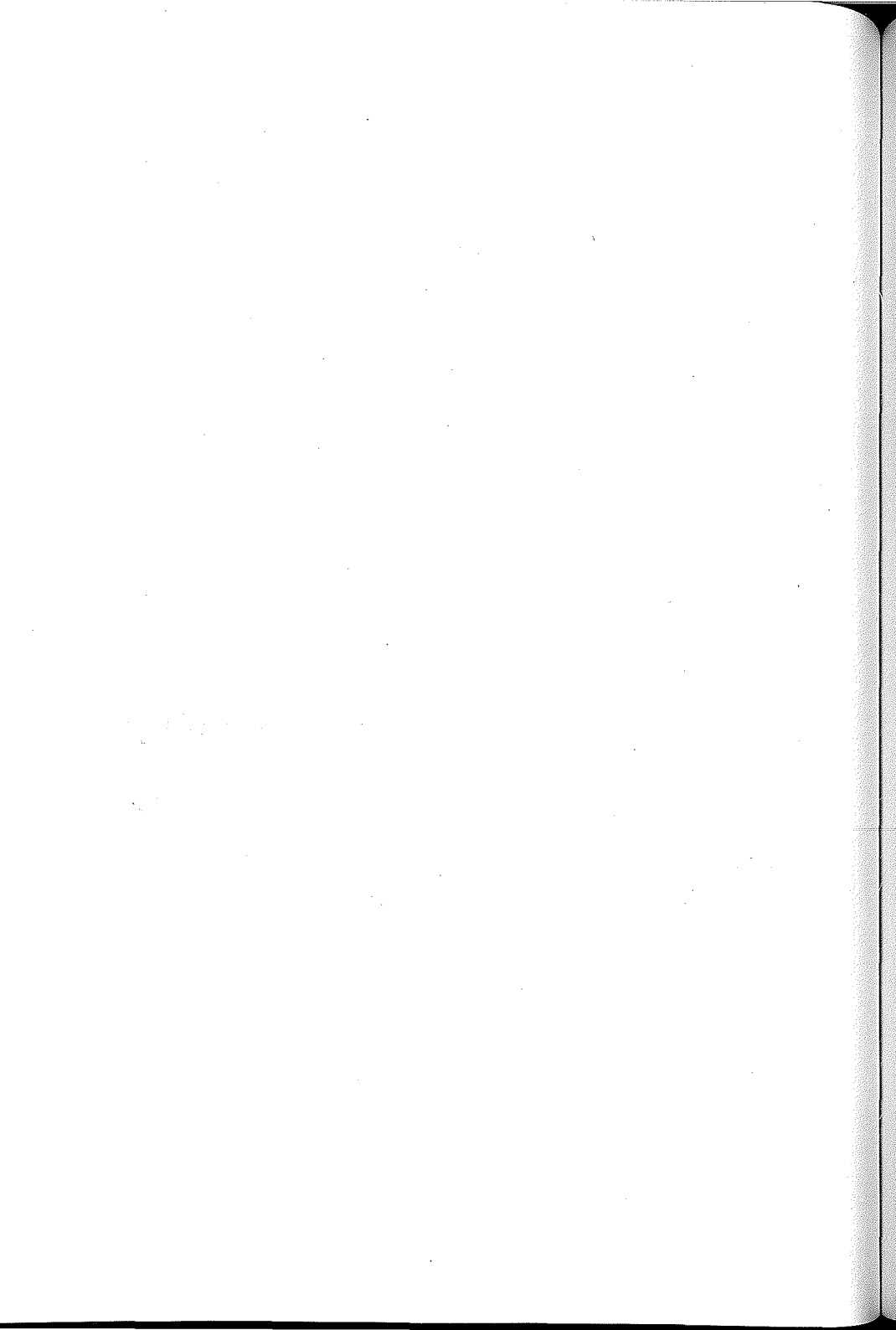
1. seguir trabalhando em grupos dentro do III Congresso da ABRACE (2003) e no período que antecede esse encontro, em formas de ação nas quais se faculte a reunião de vários pesquisadores de dança/artes do espetáculo, em propostas a serem levantadas, discutidas e levadas a cabo a partir das especificidades de seus integrantes e local de origem, sempre em articulação com os outros membros e/ou pólos do GT e sua coordenação;
2. dividir o GT em dois grandes blocos (“*grands jetés*”, expressão da técnica do balé: grandes saltos), que por sua vez poderiam ser divididos em pequenos grupos (“*petits jetés*”: pequenos saltos), até a realização do III Congresso. Em princípio, esses dois grandes blocos não possuem nomes, chamando-se Pesquisa de Dança no Brasil, interpretação e processo de criação I e II, a sua nomeação a ser definida até a reunião científica da ABRACE (maio/2002);
3. juntar, durante o III Congresso, esses dois grandes blocos, para que seus integrantes possam presenciar o trabalho de todos os pesquisadores envolvidos no processo;
4. durante o III Congresso, garantir um espaço para que pesquisadores, que não queiram se inscrever nos GTs, possam apresentar seus trabalhos à maneira convencional de encontros de outras áreas (comunicações coordenadas, por exemplo);
5. atentar para não transformar cada um dos GTs em “mini-congressos”, guardando as especificidades devidas a cada uma das instâncias;

6. escolher os pesquisadores Cássia Navas (USP) e Arnaldo Alvarenga (UFMG), respectivamente como coordenadora e vice-coordenador dos GTs Pesquisa de Dança no Brasil, interpretação e processo de criação I e II.

Finalmente, pela origem dos investigadores participantes deste grupo de trabalho, pudemos mapear três regiões do país: Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste. Para cada uma delas, onde, até o III Congresso, esperamos ver estruturados pólos dos dois grandes GTs (e também de seus "*petits jetés*"), serão oportunamente apontados pesquisadores para dinamizar/operacionalizar as propostas que se apresentem.



GT VII – TEATRO BRASILEIRO:
COMUNICAÇÕES



O TEATRO DE BONECOS EM SALVADOR - BAHIA - BRASIL

Por Urânia Auxiliadora Santos Maia ¹

Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia

Esta comunicação tem como objetivo apresentar a pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em Artes Cênicas durante o segundo semestre letivo de 2000 e o primeiro semestre de 2001, a mesma enfoca o surgimento do Teatro de Bonecos em Salvador a partir de dois grupos distintos que lançaram as bases desse tipo de arte na Bahia. Posteriormente, outros grupos com abordagem semelhante vão aparecendo, denotando a influência recebida do grupo mamulengo e do grupo de Denise di Santos, seus predecessores.

Um levantamento feito por meio de pesquisa realizada com membros dos grupos de Teatro de Bonecos atuante na capital baiana e com pessoas que trabalharam com Teatro de Bonecos anteriormente à década de setenta (década essa que podemos considerar como o período em que efetivamente o Teatro de Bonecos surge em Salvador-Bahia) forneceu subsídio necessário para o embasamento desse trabalho, uma vez que ouvidas essas pessoas foi possível mapear o caminho percorrido pelo Teatro de Bonecos nessas últimas três décadas.

Foi feito um minucioso levantamento bibliográfico para que pudéssemos delinear o conteúdo abordado e entendê-lo não somente com agente específico de determinada manifestação artística, outrossim, como disseminador de cultura, costumes e saberes populares a despeito de todos os entraves que precisam ser vencidos.

Não se pode precisar ao certo a época em que o Teatro de Bonecos tenha surgido em Salvador. O dado mais antigo diz respeito a um Teatro do Coquinho que existiu na década de 30 no bairro da Liberdade. A própria Denise di Santos cita que, quando criança e moradora desse bairro, assistiu a vários espetáculos desse tipo na casa de dona Lurdes. O teatro recebia essa denominação pelo fato de os bonecos serem feitos de casca de coco. D. Zilda Lins, professora e bonequeira, fala de um teatro de bonecos chamado Mané Gostoso, um boneco feito de papelão que alguns camelôs, para chamarem atenção e venderem seus produtos, manipulava-os. Ela também cita o Teatro do Coquinho só que realizado por camelôs oriundos de Pernambuco e Alagoas. Uma das bonequeiras entrevistadas nos aponta que, segundo informações do repórter Manuel Quirino, na década de sessenta, nos bairros da

¹ Urânia Auxiliadora Santos Maia é professora de Teatro, atriz, diretora teatral e mestrande em Artes Cênicas no Programa de Pós Graduação em artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.

Graça e da Barra muita gente ia assistir “a brincadeira”, um espetáculo tipo *commédia dell’arte* só que feito com bonecos. Esses espetáculos eram realizados em residências cujas portas apresentavam uma peculiaridade: eram serradas ao meio abrindo-se da metade para cima e conservando a outra metade fechada. Por trás dessa metade que permanecia fechada era feita a manipulação dos bonecos. Algumas apresentações eram também feitas ao ar livre, mas não se sabe que espécie de torda ou toldo era utilizada. Essas informações foram colhidas oralmente, uma vez que não se encontrou registro escrito sobre o assunto.

A partir daí, conforme material pesquisado e recolhido, podemos traçar um perfil do Teatro de Bonecos na cidade de Salvador, obedecendo a um calendário que procuraremos explicar da melhor forma possível, ordenando os fatos pelas suas datas, a fim de obtermos uma idéia mais clara a respeito do assunto.

A professora Zilda Lins em 1961 participa de um curso de recurso audiovisual promovido pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado e aprimora-se na técnica de confeccionar e manipular bonecos. Em 1975 vem para Salvador onde fixa residência e passa a realizar um trabalho não remunerado com bonecos, na biblioteca Monteiro Lobato e na Hora da Criança, aonde faz suas apresentações. Participa do curso de Teatro de Bonecos na UFBA em 1975, do curso de bonecos dado por pelo Professor da Escola de Teatro da UFBA e Ewald Hakler no teatro Castro Alves e outro no SESC com Manoel Kobachuck.

Em 1978 presta vestibular na Universidade Católica em Educação Artística com opção para teatro, fazendo posteriormente pós-graduação em Metodologia da Educação na faculdade de Olga Metting.

Criou em 1981 o grupo Pic-nic com o qual fazia apresentações gratuitas em orfanatos, creches, Hospital Roberto Santos, Martagão Gesteira, Leprosário de Águas Claras, Penitenciária Lemos de Brito, Asilo D. Pedro II, abrigo São Salvador, Vila Vicentina, etc. Também apresenta um trabalho com fins lucrativos fazendo apresentações em aniversários, empresas e em teatros.

A confecção de seus bonecos é bastante eclética, uma vez que usa materiais variados na construção dos mesmos, desde caixa de fósforos a embalagem de ovo, caixinha de chiclete, guardanapo de papel e papel machê. Trabalhava com bonecos de luva, de vara, de sombra e bonecos.

Criou o palhaço Laranja e, caracterizada dessa forma, apresentava seu teatro nas ruas, praças e até mesmo dentro de ônibus. Saía com uma cesta de piquenique (daí o nome do grupo) a qual abria-se de um lado e dali eram retirados os bonecos.

No teatro apresentou vários espetáculos dentre eles *O que restou do circo*, *Mariazinha*, *Benedita vai à feira*. Em 1992 o Pic-nic encerra suas atividades devido a problemas de saúde de D. Zilda. Atualmente, ela se dedica a eventuais apresentações benemerentes em creches, orfanatos e na biblioteca Monteiro Lobato, e ainda faz apresentações para o grupo de catequese da paróquia do bairro de Nazaré.

Outra bonequeira entrevistada, Maria Manuela, relata que a primeira vez que teve contato com bonecos foi através de Maria Rosita – irmã de Maria Lair Salgado Góes –, a qual tinha uma escolinha de arte. Rosita comprava umas bonecas vestidas

de baiana na Casa de Lembranças da Bahia, no Mercado Modelo, que por serem muito duras eram desarticulados o pescoço, as pernas e os braços para que pudessem adquirir movimento. Com essas bonecas elas realizaram na década de sessenta um espetáculo no foyer do Teatro Castro Alves, na época em que, após essa apresentação, Maria Manuela funda seu próprio grupo, o Chique-chique, período em que o referido teatro ainda estava incendiado. Estréia em 1965 e com ele passa a apresentar espetáculos tanto na capital como no interior.

Em 1967, ela participa pela primeira vez de um festival, o II Festival Internacional de Bonecos, no Rio de Janeiro, e daí em diante de todos os outros festivais enquanto esteve na ativa. A mais importante peça do grupo é "Conversa de Boi", uma adaptação de um trecho de *Sagarana, Boi de Carro*, de Guimarães Rosa. O grupo Chique-chique fica na ativa até 1976. Maria Manuela é formada em Letras e fez um curso intensivo de escola de teatro em Paris.

Em 1975, precisamente no dia 5 de janeiro, o Teatro de Títeres da Hora da Criança, uma entidade fundada pelo professor Adroaldo Ribeiro Costa, inaugura o teatro SENAC Pelourinho. O espetáculo infantil foi criado pela artista plástica Ada Brito. Na feitura desse teatro, a artista usou três modalidades de boneco: o javanês, o boneco de luva e a marionete. Esta última foi adaptada por Ada Brito de forma que o manejo dos bonecos era feito por baixo. O professor Adroaldo criou o texto e as músicas, e dirigiu o espetáculo denominado "*O menino vadio na floresta*", que consistia numa fábula e apresentava vários bichinhos como lebre, macaco, formigas, além do menino.

Havia um outro espetáculo também apresentado pelo Teatro de Títeres que era "*Bahia de todos os quitutes*". Os espetáculos montados eram bem sofisticados, uma vez que contavam com cenários, iluminação, sonoplastia e trilha musical dentro dos moldes de um teatro convencional. Em "*Bahia de todos os quitutes*", havia uma música composta por Dorival Caymí, e era um espetáculo para os turistas que frequentavam o Pelourinho.

A peça "*Menino vadio na floresta*", em novembro de 1975 participou do I Salão Visual de Artes Plásticas, no Rio de Janeiro e foi agraciada com a medalha de prata. De volta a Salvador, no ano seguinte, 1976, a peça foi levada com sucesso, sendo apresentada todos os domingos pela manhã no Cinema Tamoio. Apesar do enorme sucesso com apresentações na capital e interior, após quatro meses, a montagem foi encerrada e o Teatro de Títeres concluiu suas atividades.

Ada Brito era ex-criança da Hora da Criança, e artista plástica. Vendo o anúncio de um curso de Teatro de Bonecos que estava sendo realizado em São Paulo viaja para lá a fim de participar, de volta a Salvador ela funda o Teatro de Títeres de a Hora da Criança que apesar do sucesso, teve pouca duração.

Após o afastamento de Maria Manuela e o encerramento das atividades do Teatro de títeres, há uma lacuna no Teatro de Bonecos em Salvador. Somente a partir de 1975 as coisas começam a mudar no cenário local com o aparecimento de duas vertentes teatrais e que mais tarde acabariam por fundir-se.

A primeira vertente nasce dentro da academia quando Maria Amélia de Carvalho faz uma proposta de um curso de Teatro de Bonecos para a UFBA,

especialmente para o *Festival de Arte*, que ia acontecer em julho de 1975. O curso foi aprovado e dele participaram dentre outros Aidil Linhares, Enéas Santos, Peter Leão, Raimundo Lobo, Ana Sacramento, Cal Santos, Chiquinho Brandão, Orlanita, Beto. O interesse pelo curso foi grande, segundo Maria Amélia:

“... com mais inscrições do que as vagas oferecidas, de vinte e cinco. Aquele mês passou depressa, cheio de trabalho onde em apenas um mês, eu e meus alunos tínhamos que construir bonecos e suas roupas, além de montar uma apresentação final. Por sorte, um professor de cenografia, o talentoso Edwald Hakler tomou-se de amores pelo curso e construiu um ótimo, belo e funcional teatro de bonecos (de luva) (...).”²

Desse curso surge o grupo Teatro de Bonecos Mamulengo. Segundo declaração de Elias Bonfim, quando o grupo saiu da escola ficou resumido a cinco pessoas que aos poucos foram se desligando para cuidar de suas vidas de forma diferente. Sobrou apenas Elias que durante entrevista concedida disse-nos: “Eu segurei o pepino, né, segurei porque acreditava e não me arrependo de ter segurado, acho que acreditei numa coisa certa”. O bonequeiro até hoje mantém o Mamulengo em atividade.

O grupo Mamulengo já apresentou várias peças e dessas pode-se citar: *O piolhento* (clássico infantil), *A viúva alucinada* (para adultos). Atualmente os bonecos do grupo são vistos em constante atividade no Pelourinho, participando sempre dos eventos que ali ocorrem.

A outra vertente não-acadêmica do teatro de bonecos realizado na Bahia, surge com Denise di Santos, atual presidente da ATBB³ e diretora do grupo Lambe-Lambe. Filha e neta de bonequeiras, uma vez que sua mãe e avó faziam bonecos de barro e de pano, embora não os manipulassem, Denise desde os nove anos de idade já fazia bonecos de papel de meio quilo e convidava as amigas para assistirem.

Natural de Irará, formada em Pedagogia pela FABA – Faculdade de Educação da Bahia, após morar um tempo em Brasília, onde prestou vestibular no Centro Unificado de Brasília para Direito, volta a Salvador e em 1980 funda o grupo de Teatro de Bonecos do SESC. O primeiro espetáculo, *Doces da rainha*, fica em cartaz durante dois anos. Após algum tempo a direção desse teatro passa para as mãos de Gilberto Teixeira que o dirige até hoje. O Teatro de Bonecos do SESC já realizou mais de vinte e cinco montagens dentre eles *Atos em Quadro*, *O Barbeiro*, *A menina perdida*.

Denise além de ter fundado o Teatro de Bonecos do SESC, também criou o grupo Lambe-Lambe que desde 1989 entrou no circuito de teatro de bonecos de Salvador. Foi ela, juntamente com Gil Teixeira, que implantou em Salvador a técnica de confeccionar bonecos com espuma.

² Carvalho, Dissertação de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – USP/ECA

³ ATBB – Associação de Teatro de Bonecos da Bahia Brasil, filiada a ABTB/UNIMA-BRASIL – Associação Brasileira de Teatro de Bonecos e União Internacional de Marionetistas, uma entidade que congrega pessoas interessadas na Arte do Boneco em todo território Brasileiro.

Do Teatro de Bonecos do SESC surgem várias pessoas que a partir daí passam a trabalhar com bonecos como Gilberto Teixeira, Evandro Nery, Rai Simplicidade, Jô, Lelo, Suely Leal, Jeante (hoje na Itália) e muitos outros que inclusive já trabalharam em programas infantis com bonecos na TV Globo, a exemplo do programa TV Colosso.

Essa vertente, a segunda a que nos referimos, seria uma vertente mais popular, menos acadêmica, entretanto até pelo fato de o curso de Teatro de Bonecos não ter vingado dentro da academia, Mamulengo e o teatro implantado por Denise acabam por se cruzar e juntos fundam a Associação de Teatro de Bonecos da Bahia. É também a iniciativa de trazer para Salvador o bonequeiro Guto que traz a técnica do bonecão, hoje marca registrada do próprio Mamulengo.

É das oficinas de teatro realizadas pelo SESC e pelo Grupo Mamulengo de Elias Bonfim que surgem os bonequeiros que vão criar seus próprios grupos teatrais, só a partir daí, então, é que o teatro de bonecos em Salvador passa a consolidar-se como um teatro organizado, que possui uma associação, ATBB – Associação de Teatro de Bonecos da Bahia/Brasil, e busca expandir essa arte não só para que ela se torne mais conhecida, outrossim também respeitada enquanto arte, enquanto espetáculo.

Grupos de Teatro de Bonecos Existentes em Salvador

Atualmente existem em Salvador doze grupos de Teatro de Bonecos em atividade Associado à ATBB. Para a realização desse trabalho foram entrevistados os responsáveis por cada um deles. Desses grupos, o Lengo Produções negou-se a prestar informações; também não foi possível localizar os responsáveis pelo grupo Companhia das Histórias e Fantoche e Cia apesar dos esforços empreendidos, razão pela qual não há nada registrado acerca dessas entidades no capítulo da minha dissertação de mestrado onde esse assunto será explanado.

Além dos grupos associados à ATBB, existem outros não-associados que realizam trabalhos em comunidades tais como: grupo Lengo, grupo Mamu, Pirilampo, o grupo de Jorge Mamulengueiro, Teatro de Bonecos do CECUP, Teatro de Bonecos de Fazenda Coutos, o Teatro de Bonecos da Escola Criativa do Olodum, os grupos de teatro da Mangueira, da Saramandaia, do Alto da Terezinha, de Alagados e, Denise di Santos também aponta um grupo de Teatro de Bonecos localizado no Acupe.

Os grupos articulados são os seguintes: Grupo de Teatro Cia Circo de Papel, Grupo de Teatro Lambe-Lambe, Grupo Teatreco Grupo Geta, Grupo de Teatro do SESC, Grupo de Teatro da Terceira Idade (SESC), Grupo de Teatro A Roda, Grupo de Teatro Torda Bamba, Grupo Lengo Produções Companhia das Histórias, Fantoche e Cia.

Bibliografia

- AMARAL, Ana Maria. *Teatro de Formas Animadas*. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 1996.
- . *Teatro de Bonecos no Brasil e em São Paulo de 1940 a 1980*. São Paulo: COM-ARTE, 1994.
- ARAÚJO, Nelson de. *Pequenos Mundos – Um Panorama da Cultura Popular da Bahia – Tomo I – O Recôncavo*, Salvador: Editora EDUFBA, 1986.
- BORBA FILHO, Hermilo. *Fisionomia e Espírito dos Mamulengos*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1966.
- CACCIAGLIA, Mario. *Pequena História do Teatro no Brasil (Quatro séculos de teatro no Brasil)*. EDUSP, 1986.
- HESSEL, Lothar & RAEDERS, Georges. *O Teatro no Brasil, da Colônia à Regência*. Editora da URGs, 1974.
- SANTOS, Fernando Augusto Gonçalves. *Mamulengo: um povo em forma de Boneco*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979. 204p.

Artigos

- BOLFER, Elisabete Gil. “*Teatro de Bonecos, do Paraná*”, [S.I.]. Internet (<http://www.geocities.com/Broadway/6402/index.html>)
- FALZETTA, Ricardo. *O Sertão do Seridó cria a sua Didática*. São Paulo. Nov. 1996. Revista Nova Escola, ano XI, n. 98.
- KAMPMANN, Lothar. *O Boneco Na Escola*. São Paulo. ano 1988/89. Ver. Mamulengo, revista da ABTB, n. 14.
- KOBACHUCK, Manoel - *O fim do Isolamento*. [S.I.]. Boletim Informativo do INACEN (Instituto Nacional de Artes Cênicas). Julho 1987. Ano II – 2ª Série – n. 8.
- VALLI, Virginia. *S.O.S. Mamulengo!*. [S.I.]. Ver. Mamulengo. Revista da ABTB, ano 1988/89. N. 14.

A NOVA CRÍTICA TEATRAL, O TEATRO ANTIGO E O TEATRO DE REVISTA DO RIO DE JANEIRO NAS DÉCADAS DE 1950 E 1960

Por Christine Junqueira Leite de Medeiros¹

Programa de Pós-Graduação em Teatro
Escola de Teatro da Universidade do Rio de Janeiro

A consolidação do teatro brasileiro moderno, ocorrida no final da década de 1950 e início dos anos 60, dependeu em parte do engajamento de uma *nova crítica*, que, determinada a “oferecer uma contribuição real” para o desenvolvimento do teatro no Brasil, criou em 1958 o *Círculo Independente de Críticos Teatrais (CICT)*. Esta organização, de caráter associativo, definia o crítico como “um colaborador indispensável à formação de um teatro de qualidade”; sua função não deveria “ser apenas a de um mero apreciador de espetáculos, mas também a de um orientador de opinião pública [...]”.

O CICT foi integrado por Henrique Oscar, Paulo Francis, Barbara Heliodora, Brício de Abreu, Renato Vieira de Melo e Yan Michalski, entre outros. Muitos destes críticos eram dissidentes da *Associação Brasileira de Críticos Teatrais (ABCT)*, à qual estiveram vinculados Mário Nunes, Aldo Calvet, Lopes Gonçalves, Bandeira Duarte, Paschoal Carlos Magno e Augusto Maurício, para citar apenas alguns nomes.

O conflito entre a nova e antiga geração de críticos atingiu seu ápice durante a reeleição, em 1958, do “eterno” candidato Lopes Gonçalves à presidência da ABCT. O resultado da votação tornou evidente o racha já existente entre os críticos e inevitável a criação do CICT, que não pretendia suplantar a ABCT, porém contestava os critérios e apadrinhamentos vigentes na instituição.

A ABCT, fundada em 1937, com a finalidade de congregar todos os críticos teatrais, tinha como um de seus objetivos “pleitear leis e sugerir medidas [...] para o progresso do teatro brasileiro”, entretanto sua atuação diluía-se em atividades sociais e de divulgação.

Conforme Ana Bernstein², autora de uma dissertação de mestrado sobre o crítico paulista Décio de Almeida Prado, até meados da década de 40, a maioria das críticas dos jornais da época não possuía assinatura, apareciam somente as iniciais

¹ Christine Junqueira Leite de Medeiros é jornalista e publicitária formada pela PUC/RJ, bacharel em Teoria do Teatro pela UNI-RIO e aluna do Mestrado em Teatro da UNI-RIO. Orientadora: Prof^ª Dr^ª Tania Brandão.

² BERNSTEIN. 1995, p.27-9.

ou um pseudônimo. O texto era geralmente curto, de 15 a 20 linhas, e não costumava se opor ao espetáculo. O tom aproximava-se da crônica social e os critérios empregados iam do bom gosto, passando pela beleza e elegância das atrizes, ao brilho dos cenários e a leveza da peça; quase sempre uma comédia. Na realidade, os críticos apuravam muito pouco sobre as peças em cartaz. A descrição subjetiva e inócua não permitia uma análise substancial.

Este tipo de crítica, de caráter praticamente social e publicitário, que perdurou até os anos 50, retratava o perfil típico dos membros da ABCT. Uma outra atividade comum entre os mais antigos, e umas das mais combatidas pela *nova crítica*, era a do crítico-divulgador, pago por companhias profissionais para divulgar notas elogiosas em sua coluna. Paulo Francis, em artigo publicado em 1959, no *Diário Carioca*, define bem a postura da *nova crítica* com relação a este fato:

*O que é inaceitável é o elogio publicitário com que certos críticos inundam diariamente suas seções, elogio que abrange desde Tem Nheco-Nheco na Lua a Eles não usam Black-Tie. Essa atitude desmoraliza por completo a função crítica, por reduzir o bom e o mau teatro a um plano de igualdade. Nem sequer a classe teatral, na intimidade, respeita esses críticos, que são motivo do ridículo geral. Mas eles continuam sua carreira provocando confusão no espírito do público, criando clima favorável para o teatro desonesto. [...] O CICT, projetando uma imagem de unidade dos críticos, pode ajudar a suprir essa deficiência, pode contrabalançar a atividade desses anticríticos.[...].*³

Décio de Almeida Prado, Anatol Rosenfeld e Sábato Magaldi, críticos de São Paulo, costumavam vir ao Rio de Janeiro para participar das reuniões do CICT. É importante ressaltar que Décio de Almeida Prado, apontado como o maior expoente da crítica moderna, teve comprovada influência sobre a nova geração.

Em entrevista a George Moura, autor do livro *Paulo Francis: o soldado fanfarrão*, Décio faz uma comparação a respeito do eixo Rio-São Paulo à época da criação do CICT:

*Aqui em São Paulo estava começando o teatro moderno, não existia um teatro antigo. No Rio havia o teatro tradicional, aquele teatro de costumes. Existia a SBAT, que era um centro conservador. Daí ter existido no Rio esta divisão de críticos, que aqui em São Paulo não ocorreu. O tom no Rio era combativo, porque a crítica tinha a que se opor. Naquela época São Paulo era apenas uma boa praça, mas o centro teatral era o Rio de Janeiro, que dominava o mercado.*⁴

Sábato Magaldi, um dos coordenadores do *I Seminário de Crítica Teatral*, realizado em 1987, na capital paulista, publicou um texto no *Jornal da Tarde* no

³ FRANCIS apud MOURA. 1996.p.56.

⁴ MOURA, 1996, p.59.

qual expôs o relevante papel da *nova crítica* na consolidação do processo de modernização do teatro brasileiro:

*[...] a crítica tem o poder de influir na afirmação de determinado gênero de teatro, em prejuízo de outro. A renovação estética empreendida no palco brasileiro, desde a década de 40, encontraria maiores obstáculos, se não recebesse o apoio imediato da crítica. É lícito lembrar que tanto em São Paulo como no Rio de Janeiro os críticos sustentaram a luta contra os velhos procedimentos do astro dominando o elenco, para que se impusesse o conceito de teatro de equipe, sob o comando do encenador, com um repertório de melhor qualidade e harmonizados em unidade artística os demais elementos, a exemplo da cenografia e da indumentária.*⁵

As diferenças e conflitos estéticos, discutidos pela crítica teatral carioca no final dos anos 50 e início dos 60, envolviam diversos gêneros e companhias de teatro. Entre estes estavam: as comédias realizadas pelas companhias de Alda Garrido, Procópio Ferreira, Jayme Costa, Eva Todor e Dercy Gonçalves; as revistas montadas por empresários como Walter D'Ávila, Luiz Iglézias, Colé, Ferreira da Silva e Geysa Boscoli; e a encenação de um repertório moderno representado pelos Os Comediantes, TBC, Teatro Cacilda Becker, Companhia Tônia-Celi-Autran, Teatro Popular de Arte (Cia. Maria Della Costa) e Teatro de Arena.

Décio de Almeida Prado, em 1955, disse respeitar os antigos profissionais, mas confirmou manter afinidade com a nova geração do teatro moderno:

*Respeito e admiro os mais velhos por terem alimentado o teatro em épocas ingratas, vendo as condições adversas frustrarem-lhes as melhores possibilidades de progresso. Mas é aos novos que me acho ligado pelas idéias, aos que vieram, de uma maneira geral, depois de Ziembinski [...].*⁶

Segundo George Moura:

*A diferença mais evidente entre a crítica teatral produzida no Rio e São Paulo é a diversidade do tom. No Rio de Janeiro, o lema é demolir a 'Velha-Guarda', para surgir um novo teatro. Em São Paulo, onde tudo estava por se formar, o tom é didático.*⁷

Na imprensa carioca, a controvérsia entre a nova e a velha geração de críticos resultou numa série de divergências e insultos mútuos, capazes de preencher laudas e laudas de artigos desdobrados em longas suítes. A pauta girava em torno de debates a respeito da vigência de antigas práticas teatrais nos palcos cariocas e da decadência do teatro de revista.

⁵ MAGALDI, Sábato. O teatro e a função da crítica. *Jornal da Tarde*. São Paulo, 22 set. 1987.

⁶ PRADO, 1956, p.5.

⁷ MOURA. op.cit., p.60.

A escolha de dois espetáculos de gêneros distintos: a comédia *Dona Brasília quer casar* e a revista *Bom mesmo, é mulher!*, representadas em fins dos anos 50, e a opção por duplas de críticos de lados opostos (Paulo Francis/Barbara Heliadora versus Mario Nunes/ Augusto Maurício) pode ser considerada um exemplo, em menor escala, de um tema de maiores proporções, em função deste texto ser uma comunicação, o que não invalida a tentativa de se ilustrar, com exemplos concretos, a querela entre modernos e antigos; ao que tudo indica, vencida pelos primeiros.

A comédia *Dona Brasília quer casar*, de autoria de Carlos Llopis e tradução de Daniel Rocha, estreou em 28 de junho de 1957, no Teatro Rival. O polêmico Paulo Francis, autor de críticas mordazes, noticia a estréia da peça na sua coluna do *Diário Carioca*, em 30 de junho: "Alda Garrido estreou sexta-feira: *Dona Brasília quer casar*. O programa deixou de trazer o nome do diretor e do cenógrafo. É que não há uma coisa nem outra no espetáculo..."⁸

Na crítica à peça, publicada em 2 de julho, Paulo Francis ataca:

Quando Alda Garrido pisa em cena, vemos em síntese, nossas lavadeiras. Não vai nisso menosprezo pela intérprete ou por lavadeiras. Muito ao contrário. Precisamos de comediantes que recriem tipos de rua.[...] Se Alda é assim, deve isto a si própria. Para ela, textos e diretores são veículos em estado de inércia.

Paulo Francis num tom provocador continua:

A espontaneidade, a "verve" do passado, converteram-se nos cacoetes da geração Procópio. Tudo posição e ostensivamente caricato.[...]. O resultado não é comédia de costumes, como pretendiam os conselheiros da intérprete, mas pode ser seu bilhete de ida para o Retiro de Jacarepaguá⁹.

O crítico lança mais farpas:

O movimento dos atores consiste em idas e voltas ao sofá que fica no centro do palco. Isto conclui o capítulo de marcações no espetáculo. Para gente de teatro com mentalidade pré-Stanislavski o movimento em cena existe para evitar colisões entre os intérpretes.

Paulo Francis, no final, ridiculariza Delorges Caminha ao comentar que o ator "diz piadas e ri-se delas, ele próprio, sozinho." "O espectador paga [...] para se divertir, e não para ver atores se divertindo.", observa Paulo Francis.¹⁰

Mário Nunes, crítico septuagenário, decano do *Jornal do Brasil*, publica um artigo sobre a mesma peça, em 30 de junho. Referindo-se à futura capital do Brasil a ser construída por JK, comenta que a Brasília da peça é "tão inacreditável e exdrúxula como a outra, a noiva do Presidente." O crítico resume o enredo da peça

⁸ FRANCIS, Paulo. Para o ministro da justiça. *Diário Carioca*. Rio de Janeiro, 30 jun. 1957.

⁹ O crítico refere-se ao Retiro dos Artistas, instituição de amparo aos artistas idosos, fundada em 1919, e com sede localizada no bairro de Jacarepaguá, cidade do Rio de Janeiro.

¹⁰ FRANCIS, Paulo. *Dona Brasília quer casar*. *Diário Carioca*. Rio de Janeiro, 2 jul. 1957.

e, cheio de humor político, tece considerações a respeito da construção da cidade de Brasília. Depois, de forma vaga, fala dos atores: “Alda é a Alda que o público adora. Seu parceiro, na trama, é Delorges Caminha, que, ator emérito, muito valoriza a personagem e as situações”. A seguir o crítico descreve os personagens interpretados pelo elenco: plebeu velhaco, broto adorável e típico-caricato.¹¹ Interessante notar que o modelo de crítica utilizado por Mario Nunes em 1957, aparenta grande semelhança com os seus artigos de 1913, ano em que iniciou a carreira no *Jornal do Brasil*.

Dando seqüência à repercussão de sua crítica sobre a peça *Dona Brasília quer casar* Paulo Francis, em 26 de julho, escreve uma nota informando que o ator Delorges Caminha a lê diariamente para o público que vai assistir o espetáculo. O ator, de acordo com Paulo Francis, pretende com isso defender-se da *nova crítica*, que considera o “espetáculo gagá e ofensivo aos mais comecinhos princípios do teatro.”¹²

Mario Nunes, em solidariedade ao ator Delorges Caminha, arma um contra-ataque e quatro dias depois escreve um artigo intitulado *Resposta à crítica*, no qual diz que o ator “exerce direito legítimo” ao responder às agressões e condena a posição de Paulo Francis:

[...] não são respeitáveis os juízos a que se refere, são excessos de caráter demolidor, a ânsia iconoclasta da mentalidade nova, a crença pueril de que destruindo o que existe já alicerçado está se impondo[...]. A irreverência, e pior ainda, a irreverência contundente não é processo honesto de exercer a crítica.

E em tom de bravata Mario Nunes finaliza o artigo: “Nenhuma força humana conseguirá provar que Alda será mais eficiente no Retiro do que no palco!”¹³

A revista *Bom mesmo é mulher!*, que J. Maia, Max Nunes e Meira Guimarães escreveram para a Companhia Ferreira da Silva, estreou em 7 de janeiro de 1958, no Teatro Recreio. “[...] uma revista a que não faltam predicados para agradar à platéia.”, assegura Augusto Maurício, no *Jornal do Brasil*, em 11 de janeiro. O crítico parabeniza os autores “que cuidaram bem do texto, a fim de que os artistas tivessem oportunidades para realizar trabalho marcante”. E põe-se a elogiar a principal vedete: “Sonia Mamede – que é a estrela do conjunto, cintilando em vários papéis [...]. Pareceu-nos [...] desenvolta, galante, irradiando simpatia. Ocupa, com garbo, o primeiro plano feminino na peça”.

O elenco, segundo seus comentários, “[...] conta com um punhado de gente jovem e garrida[...]. São elementos novos, que surgem para substituir os antigos, gastos pelo tempo inexorável.” Augusto Maurício adjetiva elementos considerados positivos: “figuras notáveis no gênero”, “momentos brilhantes”, cenários bonitos e guarda-roupa vistoso.

¹¹ NUNES, Mario. *Dona Brasília vai casar*. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 30 jun. 1957.

¹² FRANCIS, Paulo. *Tabela*. *Diário Carioca*. Rio de Janeiro, 26 jul. 1957.

¹³ NUNES, Mario. *Resposta à crítica*. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 30 jul. 1957.

Araci Cortes, para o crítico, é uma atração “ainda em pleno apogeu”, e descreve o carinho do público para com a atriz veterana: “Seu aparecimento em cena foi motivo para enorme manifestação do teatro repleto. A atriz sentiu-se emocionada ante a espontaneidade dos aplausos[...]”. O crítico termina antecipando uma “carreira vitoriosa” do espetáculo.¹⁴

Barbara Heliodora, em artigo publicado no jornal *Tribuna da Imprensa*, em 16 de janeiro, discorda de tal forma da opinião de Augusto Maurício que paira no ar uma dúvida: seria o mesmo espetáculo? Barbara se surpreende com a: “[...] necessidade de nada menos de três autores – J. Maia, Max Nunes e Meira Guimarães para compilar o clássico amontoado de piadas imorais de que é composto o pseudo-libreto” da revista *Bom mesmo é mulher!* Depois de maneira arrasadora enfatiza minuciosamente todos os pontos negativos do espetáculo:

[...] o mau-gosto deprimente dos cenários, a incapacidade absoluta dos atores, o desinteresse e quase trágica tristeza na expressão da maior parte das “girls”, as malhas furadas, os colchetes mal enganchados, a falta de voz nos cantores, a ignorância dos usos de um microfone[...], a exploração da pornografia [...].

Por fim, Barbara arremata: “Saímos, é verdade, um pouco mais deprimidos diante da triste realidade dos espetáculos de revista no Brasil.” Porém, mesmo após ter levantado um panorama nada agradável, Barbara sustenta a integridade de duas atrizes e concorda, em parte, com o seu oponente Augusto Maurício:

Duas mulheres merecem ressalva – Aracy Côrtes, que, embora já tenha há muito ultrapassado seu período áureo (de que temos notícia ter sido realmente notável), ainda apresenta uma personalidade sua e uma noção real do que seja um samba e uma marcha de rancho. [...] A outra é Sonia Mamede, que, apesar de pertencer à irmandade do biquíni de lantejoulas (o grande despersonalizador das vedetes nacionais), consegue transmitir em momentos esparsos, talento e personalidade.

Mas, deixando de lado o repentino tom de complacência, Barbara ironiza: Sonia “não receia o texto que lhe deram, mas não podemos responsabilizar a ninguém, senão a ela mesma, pelo despudor com que recita os mais escabrosos textos.” Testemunhando a popularidade do gênero e as grandes vendas de bilheteria, apesar da evidente decadência da revista, Barbara desabafa: “Mais deprimente do que o espetáculo em si, é a platéia repleta e às gargalhadas.”¹⁵

De acordo com Neyde Veneziano¹⁶, o início dos anos 60 marca a derrocada final do teatro de revista, contaminado por novos valores de comportamento, o que permite espaço para a pornografia explícita. Suas antigas vedetes, já substituídas

¹⁴ MAURÍCIO, Augusto. Bom mesmo é mulher! *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 11 jan. 58.

¹⁵ HELIODORA, Barbara. Bom mesmo é mulher no Recreio. *Tribuna da Imprensa*. Rio de Janeiro, 16 jan. 1958.

¹⁶ VENEZIANO, 1991, p.52-3.

pelas *girls*, vão dando lugar aos travestis. A revista deixa de subir aos palcos da Praça Tiradentes, fragmenta-se e vai parar nos programas humorísticos da televisão, com suas piadas, seus tipos, seus esquetes e suas músicas, atingindo uma popularidade sob novas formas, através do vídeo, para uma massa de telespectadores.

A não ser pela encenação de uma ou outra peça de *espírito conservador*, a permanência de antigas práticas teatrais reduz-se quase que por completo. Importante salientar que a *nova crítica*, apesar de sua forma irreverente e contundente, também sabia reconhecer o valor dos artistas da velha guarda, quando estes apreendiam os conceitos do teatro moderno.

Posteriormente, em meados da década de 60, tudo o que a nova geração de atores e críticos repudiava, ou seja, o teatro ligeiro, a chanchada, a revista, etc, seria reelaborado por uma renovação estético-cultural, protagonizada pelo Teatro Oficina de São Paulo. Procópio Ferreira, Dercy Gonçalves e outros atores da antiga geração, por seu modo espontâneo e irreverente de ser e de representar, tornariam-se alegorias da contracultura tropicalista dos anos 60.

Esta comunicação conclui ter sido significativo o empenho e fundamental a contribuição da *nova crítica* como colaboradora indispensável no processo de legitimação do teatro brasileiro moderno.

Bibliografia

- ANAIS do *Primeiro Congresso Brasileiro do Teatro*. Rio de Janeiro: Ouvidor, 1951.
- BERNSTEIN, Ana. *A crítica cúmplice*. 1 v. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Depto. de História, PUC/RJ. Rio de Janeiro, 1995.
- CICT. *Abaixo-assinado* (folha de rosto datilografada), (s/d).
- DEPOIMENTOS II. Rio de Janeiro: MEC/FUNARTE/SNT, 1977.
- MOURA, George. *Paulo Francis: o soldado fanfarrão*. São Paulo: Objetiva, 1996.
- NUNES, Mario. *40 anos de Teatro*. v.I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1956.
- PAIVA, Salviano Cavalcanti de. *Viva o rebolado: vida e morte do teatro de revista brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- PRADO, Décio de Almeida. *Apresentação do Teatro Brasileiro Moderno*. São Paulo Martins, 1956.
- PRADO, Décio de Almeida. *O teatro brasileiro moderno*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- SÜSSEKIND, Flora. *Papéis Colados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.
- VENEZIANO, Neyde. *O teatro de revista no Brasil: dramaturgia e convenções*. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1991.

A EXPERIÊNCIA TEATRAL NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Por **Patrícia de Borba**¹

Universidade Regional de Blumenau

Relativamente grande é, atualmente, o número de grupos teatrais de extensão existentes nas escolas superiores brasileiras. Tomo por base a quantidade de inscrições recebidas todo ano para participação dos grupos no Festival Universitário de Teatro de Blumenau, que tem se aproximado de 40, e que exige a comprovação de representatividade junto às universidades. E para melhor se compreender o surgimento do teatro realizado por estudantes no Brasil, convém um olhar sobre o panorama teatral brasileiro um pouco antes de seu surgimento. Na década de 20 o que se apresentava no nosso teatro era, basicamente, o teatro de revista e o que produzia a chamada "geração Trianon". Eram produções que abarcavam um grande público que acorria ao teatro à procura do "teatro para rir", não importando a qualidade do texto. Na verdade, o público ia assistir seus atores preferidos (Procópio Ferreira, Jayme Costa, Leopoldo Fróes etc), cuja qualidade de interpretação o atraía, sequer sabendo, na maioria das vezes, qual texto estava sendo levado à cena.

Na época, os textos, comédias de costumes, além de brasileiros, tratavam apenas dos pequenos problemas cotidianos circunstanciais, "a valorização da brasilidade ao nível do corriqueiro, do simples" (Rosyane Trotta, 1994, p 112), dos que, enfim, compunham as platéias de então. O Teatro Trianon, com seus quase mil lugares, lotava, praticamente, em todas as suas apresentações. Em relação ao teatro de revista, podemos dizer que era menos alienado. Seu texto oferecia uma certa atualidade através da sátira política, da crítica do cotidiano, quer sob o aspecto político, quer sob o aspecto social. Cotidiano então tumultuado por movimentos revolucionários e perseguições políticas. Seus textos transpareciam uma certa inteligência. Eram elaborados por humoristas e escritores de qualidade. Além disso, os números de dança e canto que se entremeavam aos textos, revestidos de um certo luxo, que passou a fazer parte integrante do espetáculo, mantinham acesa a fantasia. Tudo isto justificaria o interesse popular pelo teatro de revista. "Vemos, pois, que o teatro era destinado em sua quase totalidade a uma platéia eminentemente popular, no que tinha esta de menos exigente". (Gustavo Dória, 1975, p 22)

Este panorama, entretanto, gerava uma gama de insatisfeitos, que invocavam um teatro nacional de melhor qualidade. Aos intelectuais da época restava apenas

¹ Patrícia de Borba é Professora do Bacharelado em Artes Cênicas da FURB; Especialista em Ensino da Arte pela Universidade Regional de Blumenau; Diretora do Grupo Teatral Phoenix e Coordenadora do Festival Universitário de Teatro de Blumenau.

contentar-se com as temporadas de teatro francês, português ou italiano que por aqui apareciam esporadicamente. A inexistência de um teatro nacional que satisfizesse à classe média ou à chamada elite foi o que provocou seu aparecimento, pois se ansiava por ele.

E a iniciativa veio de Eugênia e Álvaro Moreyra que, para além de seu desejo pessoal, viriam solidificar a solução que urgia para o nosso teatro. Em 3 de setembro de 1927, Álvaro escreveu as primeiras palavras sobre o seu Teatro de Brinquedo, publicadas na revista *Para Todos*, da qual era diretor, e que refletia os anseios pelo que os interessados chamavam de um "teatro de arte". Talvez nem tanto pela arte em si, mas sim pela qualidade de um teatro profissional.

No entanto, esse teatro estava longe de ser ainda um teatro profissional. Com elenco arrebatado entre "gente de boa vontade", muito embora, apesar da experiência teatral de alguns, estivesse longe de um rendimento integral. A importância desse movimento está nos caminhos que se abriram a partir dele. Era uma iniciativa amadora e que, por ter mesmo em seu elenco pessoas com atividades definidas fora do teatro, a irregularidade das apresentações era uma constante, e quando da tentativa de organizar o segundo espetáculo, o casal Moreyra deparou-se com a falta de previsões, principalmente no que se refere ao cronograma. Ao atender à urgência de uma nova montagem, optaram por uma coletânea de esquetes (canções, cenas curtas, pequenas peças em um ato, pantomimas). Estreado em 3 de dezembro, seu êxito foi imensamente menor que o da primeira realização, sendo mesmo taxado de excessivamente amadorístico, onde cada qual fazia o que melhor lhe parecia. Isto, juntado ao fato de os componentes do Teatro de Brinquedo terem suas ocupações diárias fora do teatro, fez esvaír-se o sonho de realização de Eugênia e Álvaro Moreyra. Contudo, não se pode deixar de destacar a importância de tal iniciativa para as mudanças que daí adviriam para o teatro nacional.

E é pouco mais de dez anos depois da iniciativa do casal Moreyra que surge uma nova possibilidade para a cena nacional. Em 1938, Paschoal Carlos Magno cria o Teatro do Estudante do Brasil, formado por alunos universitários. É o início de uma nova poética para o teatro brasileiro. Não foi à toa que esse grande empreendedor foi buscar o material para seu trabalho justamente no meio universitário. O jovem é aquele que tem maiores expectativas em relação ao novo. Tinha ele também o objetivo de proporcionar o conhecimento de obras de relevância do repertório universal e que, pelo custo e pelas dificuldades exigidos por suas montagens, dificilmente poderiam ser apresentadas pelos elencos profissionais de então. E mais, como pretendia um teatro com unidade entre seus elementos precisava, para tanto, da presença de um encenador. Teve o ímpeto de ele mesmo realizar tal façanha, mas temia a responsabilidade. Além disso, diplomata que era, pensava em ligar um nome de prestígio do teatro profissional a tal empreitada, realizando assim uma espécie de intercâmbio entre segmentos diversos. Foi então que para a estréia do Teatro do Estudante do Brasil, convidou Itália Fausta – que havia vivenciado a moderna cena européia – para assumir a direção de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare. Sucesso no Teatro João Caetano quando de sua estréia a 28

de outubro de 1938. E a seguir, sucesso no Teatro Municipal, ambos no Rio de Janeiro.

O teatro amador, que pouco chamava a atenção dos críticos, foi comentado durante vários dias pelos jornais através de artigos de intelectuais ou mesmo por algum comentarista ocasional. O teatro nacional não havia ainda presenciado iniciativa semelhante: a montagem de uma das mais consagradas obras de Shakespeare, com versão de tal qualidade, e onde meros estudantes revelavam-se bons atores. “O Teatro do Estudante do Brasil consegue, com o bom resultado artístico de *Romeu e Julieta*, assumir a presença de um encenador, valorizar o espetáculo como um todo, terminar com o ponto, tirar do palco o sotaque lusitano e impor a fala brasileira.” (LEVI, 1997, p. 26). Os alunos-artistas, vindos principalmente das universidades, começavam a colocar a burguesia no palco. Não como personagens, mas como intérpretes. Essa mesma burguesia que negligenciava os espetáculos dos amadores ia agora ao teatro ver os filhos, sobrinhos, netos. O teatro amador começou a mudar o conceito de ser coisa menor e mal realizada – ganhou *status* cultural. Foram muitos os estudantes que procuraram o TEB para fazer os testes para nele ingressarem. De seu elenco inúmeros foram os que saíram para a vida artística profissional.

A partir do êxito de *Romeu e Julieta*, Paschoal sentiu-se estimulado a seguir em seu intuito, e começou a preparar novo repertório. Apesar de seus compromissos com a embaixada e suas longas estadas na Europa, o TEB continuou seu caminho, entregue então à direção da escritora Maria Jacinta. Muitas foram suas montagens, sempre na busca da mesma qualidade que moveu sua iniciativa. Seu maior sucesso talvez tenha sido a montagem de *Hamlet*, em 1948. O que podemos observar é que a criação do TEB foi de importância não só para o enriquecimento da cultura estudantil, mas que também revolucionou a cena brasileira em termos estéticos e de concepção. E tudo isso só foi possível porque se tratava de trabalhar com estudantes, que além de estarem abertos aos novos conhecimentos, não tinham os “vícios” de representação dos grandes atores de nosso teatro.

Segue a história do Teatro do Estudante do Brasil, inclusive com turnês por todo o país, patrocinadas pelo próprio Paschoal e pelo governo, através de suas influências como diplomata, até que, por volta de 1953 terminava a fase dos grandes espetáculos. No entanto, o grande empreendedor preparava-se já para dar empreitada aos Festivais de Teatro de Estudantes, oferecendo oportunidade aos outros grupos, que ajudara a fundar em todo o Brasil, a exemplo do TEB. O primeiro deles foi realizado em Recife em 1958. A partir dessa perspectiva, pode-se concluir que o TEB foi responsável pela multiplicação de grupos não apenas de estudantes, mas também de bancários, comerciários, operários e demais categorias profissionais, aos quais inspirou com suas realizações, mostrando que um trabalho de qualidade poderia ser realizado por amadores. Assim, foram surgindo diversas organizações de finalidades idênticas. Algumas pouco duraram devido à falta de estruturação ou a propósitos demasiadamente “românticos”, frágeis mesmo. Outras, porém, realizaram trabalhos de real significância para o teatro nacional.

Com a escalada repressiva contra as idéias de renovação da cultura, os grupos teatrais vinculados a escolas, com poucos recursos financeiros, perderam sua força e tenderam ao desaparecimento. O próprio teatro profissional lutou muito para manter-se ativo, principalmente nos anos que vão de 1968 a 1975. Quanto aos teatros universitários, além disso, somavam-se ainda a desagregação do Movimento Estudantil e o novo enfoque no relacionamento dos universitários com as organizações partidárias. Quando do reavivamento dos grupos teatrais universitários, por volta de 1969, os interesses passaram a concentrar-se na formação adequada do ator. No entanto, o enfraquecimento de sua significância acabou por relegá-los quase que somente ao âmbito universitário, até mesmo porque o teatro profissional começou a afirmar-se como atividade independente. Hoje são outros os interesses dos grupos, é diverso o objetivo de renovação de valores e de idéias, até mesmo porque o enfoque das discussões teatrais passou a ser ou sobre seus aspectos estéticos, sem maior engajamento político, ou seu aspecto pedagógico. Mas mesmo assim, são intensas as atividades de grupos ligados a universidades, haja vista que há 15 anos a Universidade Regional de Blumenau promove um festival que congrega as realizações dos grupos universitários de todo o país.

A própria FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau) mantém o Grupo Teatral Phoenix, de extensão, fundado em 1974, por um conjunto de estudantes juntamente com a professora de Artes Cênicas Edith Kormann. Sua estréia se deu no mesmo ano com o espetáculo *Quem casa quer casa*, de Martins Pena, e sob a direção da própria professora. Em 1989 o Grupo Phoenix foi integrado à Divisão de Promoções Culturais da universidade e passou a ser dirigido, no final do ano, por Roberto Mallet, que ali permaneceu por dois anos. Uma iniciativa de Mallet que merece destaque é o fato de ter ministrado, durante o período em que esteve à frente do grupo, curso para a formação dos atores, aberto à comunidade e funcionando como um curso de extensão. Em 1998 assumi a direção do grupo onde desenvolvi, baseada em minhas experiências anteriores, trabalho de preparação dos atores através de técnicas de comédia, o que resultou na montagem de *O Deus nos acuda*, de Bráulio Pedroso. Em 1999 foi realizada a montagem de *Se esta Rua Fosse Minha*, texto da própria diretora e com elenco renovado em quase sua totalidade. Entrava agora em cena um grupo de jovens muito jovens, entre 16 e 18 anos de idade, sem qualquer experiência teatral anterior. Esse espetáculo teve vida curta. Repetia-se assim o que já havia acontecido em outros momentos da existência do grupo: um espetáculo para que os novos atores pudessem vivenciar a experiência teatral e, assim, adquirir algum conhecimento que seria de grande valor para a próxima montagem.

No ano de 2000 resolvi realizar um antigo projeto: o de montar o espetáculo *Nossa Cidade*, de Thornton Wilder. Contava então com um elenco misto; alguns atores que haviam participado da montagem anterior e uma gama de atores novos. Iniciou-se, assim, um treinamento intensivo de preparação dos atores.

Assim como a FURB as universidades atuais, em sua grande maioria, possuem grupos teatrais de extensão. Para tanto é, geralmente, contratado um profissional para dirigir tal atividade. Geralmente, porque há casos em que o trabalho é apenas

voluntário, sendo a universidade somente responsável por cessão de espaço e, quiçá, alguma ajuda para a sua produção. Há, no entanto, os casos em que a universidade, além de contratar profissional capacitado, contempla os alunos participantes de tais grupos com bolsas de estudo. Uma das dificuldades, e talvez a principal, consiste no fato de o diretor deparar-se com um grupo de alunos geralmente muito jovens e que deseja vivenciar a experiência teatral, mas nem por isso tornar-se um profissional. Isso acontece na grande maioria dos grupos, uma vez serem eles abertos a universitários de todos os cursos. Ainda que alguns deles sejam oriundos dos próprios cursos de Educação Artística e/ou Artes Cênicas, isso, na maior parte das vezes, não é um requisito *sine qua non*. Outra especificidade se deve às bolsas de estudo. Ora, isto, num primeiro momento traz ao grupo diversos alunos que estão interessados apenas nesse auxílio. Por mais que os diretores submetam os candidatos a uma seleção, seja ela qual for, corre sempre o risco de ter entre os selecionados aqueles que ali estão por esse motivo. Acontece então que esses alunos acabam não permanecendo por muito tempo no grupo, haja vista que sequer supõem as exigências requeridas pelo fazer teatral. Isso pode acarretar um relativo atraso no processo, pois o diretor só pode iniciar o processo de montagem quando sabe exatamente com quantos atores pode contar. Os encontros iniciais são dedicados, então, somente à preparação dos atores, embora este seja o procedimento mais comum, seja por serem os alunos iniciantes, seja por serem de outros cursos: é parte integrante de seu papel de diretor/professor.

O que muito, ultimamente, tem-se falado é sobre as técnicas de preparação do ator. De Stanislavski a Grotowski, toda uma gama de experiências puderam ser descritas e, conseqüentemente, estudadas e aplicadas por diversos grupos. Hoje assistimos a uma quantidade relativamente grande de grupos que se preocupam em aprofundar as técnicas para a ação do ator. No entanto, geralmente, são métodos que requerem uma dedicação exclusiva e contínua para que se chegue a um resultado real. Se são esses os caminhos atuais para a preparação dos atores, há que se pensar que existem também grupos que se formam de outra maneira para o acontecimento teatral, como os aqui em questão. E pelo que podemos assistir desses grupos, concluímos que há, sim, alguma maneira de se chegar a um bom resultado em curto espaço de tempo, que seria o prazo de sete a oito meses, espaço de tempo em que geralmente se alternam os elencos dos grupos a que nos referimos.

Para isso, convém que nos preocupemos com um método pedagógico que vise a preparação daqueles que, não desejando se transformar em atores, possam realizar espetáculos bem cuidados, com preocupações estéticas. “Para tanto, se não temos a prática de sistematizar a própria prática do dia-a-dia da criação teatral, será preciso adotar uma”. (LOPES, 1997, p 63)

Ainda, sobre a constituição de tais grupos, vale lembrar que o diretor que assume a responsabilidade sobre algum deles, deve ser sabedor de que a produção será também responsabilidade sua. As universidades normalmente não concordam ou coadunam com a contratação de outros profissionais para comporem a equipe de criação: figurinista, cenógrafo, iluminador, sonoplasta, até mesmo porque estamos diante de um grupo amador. Portanto, cabe ao diretor a escolha da melhor solução:

aproveitamento das potencialidades individuais, contar com outros alunos de outros cursos, outros professores, ou tomar para si as tarefas concernentes a toda a montagem, para tanto deve trabalhar com a elaboração de projetos espetaculares que suponham estas características. Isso é importante do ponto de vista das possibilidades técnicas, de produção executiva do espetáculo, como do próprio projeto cultural que representa o grupo de extensão. Por mais que este diretor intente uma realização fundamentada em parâmetros de qualidade que extrapolem estas limitações e que conte com a dedicação dos componentes do grupo, deverá trabalhar consciente das limitações que encontrará em tal contexto.

Falemos agora da importância da escolha do texto a ser trabalhado com um grupo de tais características. Antes de mais nada, a escolha – parece – deve recair sobre as expectativas de vida dos próprios jovens, não só porque assim poderão ser conseguidos resultados mais rápidos no concernente ao entendimento da obra a ser montada, como, e o que nos parece mais importante, deve significar para o aluno uma reflexão sobre sua própria existência. Isto se apresenta mais fortemente quando considerada a circunstância: atores por um breve espaço de tempo necessitam de experiências mais intensas quanto ao conteúdo a ser abordado. Embora o texto para esta montagem do Phoenix já estivesse escolhido antes da conformação que o executaria, ele foi eleito segundo observação anterior. Nos dois anos que antecederam tal montagem, já havia a diretora observado o comportamento dos jovens que acorriam ao grupo. As futilidades da vida moderna sobressaltavam em seus comportamentos e os valores pareciam deslocados de seus significados. Também não foi diferente a impressão diante do novo grupo. O texto escolhido, *Nossa Cidade*, é um texto que aborda a vida pela simplicidade de seus acontecimentos, chamando a atenção para os pequenos fatos do cotidiano e questionando as expectativas do ser humano diante dos grandes acontecimentos enquanto a vida passa sem que se preste atenção nela. Assim analisado parecia desvendar para eles o que estava logo abaixo da camada de superficialidade que os cercava nas suas relações, ficando estampado em suas feições o entusiasmo que acarretam as descobertas. Não que mudanças já não tivessem sido detectadas durante o treinamento de atores propriamente dito. Elas aconteciam a cada exercício proposto, mas nunca com tal intensidade; eram gradativas, num processo bastante normal diante da compreensão do novo.

Sabemos que o ensino fundamental no Brasil é bastante deficiente, fazendo com que nossa juventude chegue às universidades com uma grande defasagem no aprendizado, principalmente no que concerne à cultura geral e ao seu papel como ser histórico. Esta é uma das razões pelas quais um diretor de grupo de teatro de extensão universitária não pode se limitar ao papel designado por tal título. Ele precisa ser um educador no sentido mais amplo dessa acepção. O diretor teatral cumpre, neste caso, um papel de animador cultural que tem como uma das principais funções a ampliação informacional dos jovens que se aproximam do teatro.

Com relação ao que o teatro vai falar, se ele falar aos que o fazem, certamente falará aos que o assistem. Por isso a importância da escolha do texto e da delimitação do reconhecimento do papel social, e mesmo político, que ele representa para os próprios atores. “Na melhor das hipóteses, o teatro é uma das formas que o ser humano tem de crescer, ligar-se vividamente aos outros e coletivamente com um

público, especular, explorar e descobrir uma melhor forma de viver". (BALL, 1999, p 58). Um aspecto que foi observado durante os três anos trabalhados com o Phoenix é que, no decorrer do processo, alguns alunos acabam mudando seu rumo profissional, optando pelo ingresso nos cursos de teatro e abandonando aqueles dos quais provinham. Esse acontecimento se dá tanto quanto melhor tenha sido o processo de crescimento e de descobertas que o aluno fez, o que depende do empenho e dedicação do profissional que o orienta e das relações de troca que este coordenador possa desenvolver com o grupo e com cada projeto pessoal dos estudantes em um ambiente impregnado de possibilidades criativas e de discussões estéticas, éticas e culturais.

Se remetermos aos grupos teatrais de estudantes que começaram a se formar nas décadas de 30 e 40 no Brasil, percebemos que seus objetivos divergem em muito dos atuais. Talvez não no tocante ao profissionalismo, mas à ideologia em si. Se antes se apresentava a necessidade de renovar a cena teatral nacional e de dar a conhecer ao público as grandes obras da dramaturgia mundial, hoje os propósitos tornaram-se outros. O ser humano muda ao longo do tempo, e com ele suas expectativas. Num tempo de individualismos, precisamos primeiro fazer o ser humano olhar para si mesmo e a partir de então passar a compreender o mundo, para só depois dar sua contribuição real como agente de sua própria história. Isto quando falamos tanto do fazedor como do apreciador de teatro.

Reconhecer a importância da experiência teatral dentro do contexto universitário nos deixa satisfeitos. Pesarosos apenas por esta experiência não poder ser estendida a todos os jovens acadêmicos.

Bibliografia

- DORIA, G. *Moderno teatro brasileiro*. Rio de Janeiro: MEC/SNT, 1975.
- LEVI, C. *Teatro brasileiro: um panorama do século XX*. Rio de Janeiro: FUNARTE. São Paulo: Atração Produções Ilimitadas, 1997.
- LOPES, B. *Uma linguagem para o teatro brasileiro*. Urdimento, Florianópolis, v. 1, p. 61-71, ago. 1997.
- BALL, D. *Para trás e para frente*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- TROTTA, R. *O teatro brasileiro: décadas de 1920-30*. In: NÚÑEZ, C. F. P. et al. *O teatro através da História*. [S. l.]: Centro Cultural Banco do Brasil e Entourage Produções Artística, 1994. v. II, p. 11-137.

“A TÉCNICA KLAUSS VIANNA E SUA APLICAÇÃO NO TEATRO BRASILEIRO”

UM ESTUDO EM ANDAMENTO

Por Joana Ribeiro da Silva Tavares¹

Programa de Pós-Graduação em Teatro
Universidade do Rio de Janeiro

A presente comunicação refere-se ao projeto de dissertação de mestrado “A técnica Klauss Vianna e sua aplicação no teatro brasileiro”, recentemente qualificado pelo programa de pós-graduação em Artes-Cênicas, da UNI-RIO. Trata-se de uma pesquisa, que se encontra em pleno processo. Da análise de dados coletados em arquivos à elaboração de entrevistas, (junto à transcrição de entrevistas já realizadas), defrontamo-nos neste momento com a história oral. Apresentaremos desse modo, o próprio desenrolar da investigação, e não seu produto final, a dissertação. Devido à escassez de material publicado sobre o assunto, a “técnica do coreógrafo Klauss Vianna”, pioneiro na década de setenta no Rio de Janeiro, por introduzir no teatro carioca, com a colaboração de Angel Vianna, uma nova abordagem na preparação corporal dos atores, reconhecida na ocasião como “Expressão Corporal”, tornou-se necessário a prática desta pesquisa. Pelo fato de já vir trabalhando há aproximadamente dez anos como preparadora corporal no teatro, sinto continuamente falta de material teórico sobre o assunto, principalmente relativo ao teatro brasileiro, sendo obrigada a trabalhar, como tantas colegas de profissão, de forma muito mais intuitiva do que científica.

Direcionei, em consequência, minha monografia final do curso de Artes-Cênicas, bacharelado em Teoria do Teatro², para a tentativa de elucidar o que teria sido o início de um trabalho específico no gênero, no panorama do teatro brasileiro. Tomando como marco referencial a primeira montagem na qual Klauss Vianna realizou um trabalho como coreógrafo³, foi possível vislumbrar uma importante inovação no campo da preparação corporal do ator. Através de depoimentos de integrantes do espetáculo como a atriz Marília Pêra, o diretor José Renato, a bailarina e companheira Angel Vianna, que confrontei com pesquisas realizadas nos acervos da Funarte e da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, elaborei uma

¹ Mestranda em Artes-Cênicas pelo programa de pós-graduação da UNI-RIO. Área de pesquisa: Teatro e Cultura. Linha de pesquisa: Teatro e Performance. Sob orientação do prof.dr. Ricardo Kosovski. Outubro de 2001.

² RIBEIRO, Joana. Klauss Vianna e a introdução da expressão corporal no teatro Brasileiro. Monografia final de curso de graduação. Rio de Janeiro: UNI-RIO/ Artes Cênicas, 1999.

³ “A ópera de três vinténs”, de Bertolt Brecht e Kurt Weill, dir. de José Renato. Sala Cecília Meireles. Rio de Janeiro, 1967.

primeira reflexão sobre o assunto. Mas tal reflexão, necessariamente circunscrita em virtude do curto período de sua pesquisa, acabou gerando mais questões. Embora tenham sido confirmadas minhas suspeitas sobre a legitimidade do pioneirismo de um novo método, na época, conhecido como “expressão corporal”, faltava ainda abordar a questão do método em si, ou seja, a técnica específica desenvolvida por Klauss Vianna, hoje reconhecida como *técnica “Klauss Vianna”*, e o modo como ele a empregou no trabalho com os atores. Hoje em dia é comum ler nas fichas técnicas dos espetáculos e nas grades curriculares das escolas de teatro, o termo “Expressão Corporal” e seus derivados, entre outros, “Preparação Corporal”, “Trabalho de corpo”, “Direção de movimento” e “Dinâmica Corporal”, que vêm se juntar ao conhecido termo “Coreografia”. Mas que necessidades teriam feito surgir tal profissão, a do preparador corporal, no teatro brasileiro? Voltando nosso olhar para o passado, poderíamos procurar uma resposta na própria evolução da cena brasileira, na qual a movimentação corporal dos atores foi conquistando uma importância cada vez maior. Um teatro que a partir da década de 60 caracterizou-se pela necessidade de contestação diante da repressão política que se instala com o golpe de 64, serviria como válvula de escape para os jovens, responsáveis pela revolução da linguagem cênica que então se inicia. Através da oposição aos códigos expressivos tradicionalmente aceitos, deu-se origem a alternativas provocantes e inovadoras.

Ao mesmo tempo, ocorre na Europa e nos EUA um movimento teatral voltado para o corpo do ator, numa releitura de Artaud, que idealizou com o seu ‘Manifesto do teatro da crueldade’ o abandono do palco italiano, aproximando-o da platéia, e estabelecendo assim, uma comunicação direta, onde o espectador seria colocado no meio da ação. Um teatro onde a encenação é mais importante do que o texto, servindo esse de trampolim para uma materialidade sonora, e uma energia física. Criticando ainda a psicologização e a ditadura do escritor, Artaud se manifesta em franca oposição ao teatro feito até então, herança de um classicismo francês, representado pela *Comédie Française*, com sua dicção justa e marcações sóbrias, “um teatro feito para ser falado, mais do que para ser encarnado”⁴. Ao buscar “a linguagem a meio caminho entre o gesto e o pensamento”⁵, Artaud nos faz lembrar, que ao lado da cultura da palavra, existe a cultura do gesto. Numa analogia, poderíamos identificar o “atletismo afetivo” proposto por Artaud, que implica na existência de uma musculatura afetiva correspondente à localização física dos sentimentos, à memória das cadeias musculares delimitada por Klauss Vianna:

“(...) a cada grupo muscular e articular corresponde uma determinada emoção e, dependendo da emoção que se queira transmitir, deve-se privilegiar o trabalho com esse ou aquele grupo muscular, essa ou aquela articulação”.⁶

⁴ RYNGAERT, Jean-Pierre. *Ler o teatro contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 154.

⁵ ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. Trad. Teixeira Coelho. São Paulo: Max Limonad, 1985. p. 114.

⁶ VIANNA, Klauss e CARVALHO, Marco Antonio de. “A Dança”. São Paulo: Siciliano, 1990, 1ª ed. p. 100.

Esse movimento influenciou grupos como o Living Theatre nos EUA e Jerzy Grotowski na Polônia, que trabalharam sobre um teatro pobre, baseado unicamente no ator e em seu corpo, disponibilizando-os para realmente vivenciar o teatro. Grupos que aliás privilegiaram a criação coletiva e a improvisação, como o *Théâtre du Soleil* na década de 70 / 80 e até hoje, na França, dirigido por Ariadne Mnouchkine.

Como diz Ryngaert:

*“Os anos 60 assistiram ao regresso de uma utopia, e da preeminência de uma teatralidade ancorada no corpo e na imaginação do ator. O ‘teatro do texto’ é então suspeito de propagar uma cultura morta e inerte, na linha direta de valores denominados ora literários, ora burgueses (...). São o corpo e suas forças secretas e profundas que devem governar o teatro, pensava-s”.*⁷

O Brasil receberia influência direta desse movimento pelas viagens ao exterior de figuras atuantes do nosso teatro. Paulo Afonso Grisolli e Antônio Pedro estagiam na França com Roger Planchon e Jean Vilar, os líderes do teatro Oficina, José Celso Martínez Corrêa, Fernando Peixoto e Renato Borghi visitam repetidamente a Europa, entre outros. Este movimento teatral que se inicia com a contestação do espaço, aproximando o ator do espectador em espaços alternativos como o Teatro Arena e Oficina, segue abordando o tema da cultura brasileira, sua problemática, sua linguagem e gestos, terminando por demandar uma reformulação da própria gestualidade do ator. Uma gestualidade não mais a serviço do textocentrismo, onde a palavra predomina sobre a ação, mas usando o texto como pretexto para a criação de um encenador e de um grupo, (inclusive a partir da própria improvisação coletiva), possibilitando que o corpo funcione como veículo de expressão e transgressão. Um teatro que, segundo Yan Michalski⁸, sofre a influência de uma revolução cultural que se prepara em todo Ocidente, e que entre outros aspectos questiona o predomínio da palavra, outrora tradicionalmente consagrada como elemento de comunicação teatral, substituindo-a pela ênfase dada à linguagem gestual e à expressão corporal. Linguagem corporal essa que não mais se contenta com maneirismos e histrionismos de primeiros atores e vedetes, nem tampouco com o convencional realismo da cena burguesa do teatro digestivo, mas que clama por ser reinventada.

É nesse contexto que se insere Klauss Vianna (1928–1992), um criador pioneiro, responsável pelo que se convencionou chamar de “dança moderna”, surgida em Belo Horizonte nos anos 50. Existia nesse tempo em Belo Horizonte um movimento cultural denominado “Geração Complemento”, devido à revista “Complemento”, criada por intelectuais da época. Essa geração reunia entre outros, os escritores Ivan Angelo, Fernando Gabeira, Silvano Santiago e Henfil, os atores Carlos Kroeber e Jonas Bloch, o maestro Isaac Karabchevsk, o crítico de arte

⁷ RYNGAERT, Jean-Pierre. Introdução à análise do teatro. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.27.

⁸ MICHALSKI, Yan. O teatro sob pressão. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. 2ª ed. P.24-26.

Frederico Morais, e os bailarinos Klauss Vianna, Angel Vianna e Décio Otero. Como relata a bailarina Duda Machado:

*"Foi um renascimento em Minas de tudo o que se referia às artes. Foi uma geração totalmente de vanguarda, na literatura, na dança, no teatro e nas artes plásticas. Era um grupo muito interligado, que discutia e realizava em conjunto várias atividades, salientando todo o potencial intelectual e artístico mineiro".*⁹

Ainda segundo Duda Machado, Klauss Vianna teria sido *"(...) um gênio inovador (...), neste período tirou quase tudo do nada, pois não havia feito cursos no exterior, tinha poucas oportunidades de assistir acontecimentos de vanguarda mas tinha (...) uma criatividade indescritível"*.

Klauss Vianna havia criado junto com sua esposa Angel Vianna seu próprio grupo de dança, o Ballet Klauss Vianna, onde pesquisava novos movimentos partindo do ballet clássico, que havia apreendido com o seu professor Carlos Leite. Foi quando inovou, ao utilizar em suas criações coreográficas, recursos inusitados para a época, como atores recitando poesia ao vivo no balé *"O caso do vestido"*, trilha sonora composta por ruídos de máquina de escrever e carros em *"O Amanuense Belmiro"*, inspirado em Ciro dos Anjos, e a presença da cantora lírica Maria Lúcia Godoy, cantando uma modinha imperial para *"A face lívida"*, de Henriqueta Lisboa. Numa preocupação intelectual constante com a cultura brasileira, Klauss Vianna privilegiava trabalhar sobre temas nacionais, investigando ainda movimentos próprios. Como define o crítico de arte Marcelo Castilho Avellar:

*"(...) Klauss Vianna, superou os limites clássicos que faziam da dança em BH mera cópia do que se fazia em outros lugares e atirou a cidade no caminho da contemporaneidade, na criação e no pensamento sobre a dança".*¹⁰

O bailarino, professor, coreógrafo e pesquisador do movimento Klauss Vianna veio para o Rio de Janeiro em 1965, com sua esposa Angel Vianna, após um período de dois anos de trabalho na Universidade Federal da Bahia. Em 1975, juntamente com Angel Vianna e Teresa de Aquino funda o "Centro de Pesquisa Corporal – Arte e Educação". Conhecido na época como "o corredor cultural do Rio de Janeiro"¹¹, esse centro evoluiu para um curso de formação reconhecido pelo MEC, a Escola Angel Vianna¹², recentemente transformada na Faculdade Angel

⁹ MACHADO, Duda, MAGALHÃES, Geraldo. Geração Complemento. Estado de Minas. Feminino, 10/10/1988, p. 07.

¹⁰ AVELLAR, Marcelo Castilho. A trajetória da dança. In.: Revista Comemorativa 100 anos de BH. Belo Horizonte: Rona, 1997.

¹¹ O centro agregava artistas plásticos, músicos e atores.

¹² A escola oferece um curso de formação técnica em dança contemporânea, recuperação motora e terapia através da dança.

Vianna¹³. Pode-se afirmar com certeza, que a partir da montagem “*A ópera de três vinténs*”¹⁴, onde Klauss Vianna travou seu primeiro contato com o teatro profissional no Rio de Janeiro, assinando na ficha técnica a realização da “coreografia”, algo mudou na preparação corporal do teatro brasileiro. Isto porque, embora já existisse trabalho de corpo no teatro carioca antes de 1967¹⁵, foram circunstâncias específicas surgidas durante os ensaios desta peça que determinaram a criação de um novo método de coreografar atores, que passou a ser denominado como “Expressão Corporal”¹⁶.

Marília Pera, atriz que participou da montagem da “*Ópera de três vinténs*” e tinha formação de ballet clássico conta que naquele momento ela foi confrontada com um jeito completamente diferente de fazer dança, “uma não-dança onde tudo parecia mais fácil, mais natural e de acordo com o personagem que se estivesse interpretando”¹⁷. Este depoimento é importante porque se situa na linha específica dos objetivos propostos por Klauss Vianna, que afirmava que de nada adiantava ensinar os passos de uma coreografia a um ator que não era tecnicamente preparado para a dança, não podendo, portanto, aprender e utilizar técnicas como a do ballet clássico no curto período dos ensaios de uma peça. Era, portanto, necessário ensiná-lo a “representar” uma coreografia. Com a colaboração de Angel¹⁸, elabora então um método com abordagem de noções básicas do movimento, tais como flexibilidade, planos espaciais, ritmo e improvisação. Identificado como “Expressão Corporal”¹⁹, esse método passou a ser cada vez mais requisitado e Klauss e Angel ministraram-no tanto em cursos livres para atores e pessoas interessadas, quanto nas montagens teatrais das décadas de setenta e oitenta, alcançando os dias atuais.

Entre os expoentes da nova geração de atores e coreógrafos assumidamente influenciados pelo casal Vianna, podem ser citados atores como Marília Pêra, Tônia Carrero, José Wilker e Antônio Nóbrega entre outros, e coreógrafos como Lia Rodrigues, Deborah Colker, Márcia Rubin e Regina Miranda, além de profissionais diversos. Klauss Vianna sempre foi inquieto e investigativo, um eterno pesquisador que nunca quis cristalizar seu conhecimento, deixando sempre seu “método” em aberto. Não conseguia, além disso, vislumbrar a arte separada da vida e da sociedade em que estivesse inserida. Entende-se que é justamente essa capacidade de refletir sobre o seu ofício, experimentando continuamente o novo, que o diferenciou, distinguindo-o de outros coreógrafos de sua época e aproximando-o do teatro. Um

¹³ A Faculdade Angel Vianna acaba de ser efetivada, funciona junto à escola e oferece graduação em licenciatura plena e formação como bailarino.

¹⁴ “*A ópera de três vinténs*”, de Bertolt Brecht e Kurt Weill, op. cit.

¹⁵ Sabe-se da existência de outros profissionais como Sandra Dieckens, coreógrafa que costumava trabalhar com teatro e acabara de abrir um curso de dança para atores, e Nelly Laport que lecionava dança e expressão corporal, no então Conservatório de Teatro na praia do Flamengo.

¹⁶ CARVALHO, Patrícia. Entrevista de Klauss Vianna. Belo Horizonte: FCS, 1987, p. 84. doc. Inédito.

¹⁷ RIBEIRO, Joana. Entrevista de Marília Pêra. Rio de Janeiro, 07 de junho, 1999, doc. Inédito.

¹⁸ RIBEIRO, Joana. Entrevista de Angel Vianna. Rio de Janeiro, 24 de maio, 14 e 21 de junho, 1999, doc. Inédito.

¹⁹ Segundo Angel o termo “Expressão Corporal” também era identificado na época com os trabalhos de Jacques Lecoq em Paris e de Patrícia Stokoe na Argentina. RIBEIRO, Joana. Op. cit.

coreógrafo capaz de trabalhar o movimento sem o formalismo característico da dança clássica, mas sim a partir dos impulsos interiores, ligando-o diretamente à emoção e traduzindo-o em ação cênica, torna-se figura imprescindível no teatro de vanguarda da época. Entretanto, apesar de sua reconhecida importância na evolução da cena brasileira, o método pioneiro e inovador de Klauss Vianna ainda não foi devidamente pesquisado e estudado, não existindo até agora registros escritos sobre o tema, tanto na bibliografia geral sobre a história do teatro brasileiro, quanto em livros específicos sobre o trabalho de corpo do ator, incluindo até mesmo o livro “A dança”²⁰, do próprio Klauss Vianna.

Sabe-se da tentativa de seu filho Rainer Vianna (1958-1995) de transcrever a técnica do pai e de sua aplicação na Escola Klauss Vianna em São Paulo (1990-1995), uma ramificação da escola Angel Vianna no Rio de Janeiro. É também das dificuldades encontradas²¹ pela oposição do próprio Klauss Vianna, que parece ter sido sempre contra uma sistematização ‘fechada’ de sua metodologia de ensino. Nossa pesquisa visa, portanto, resgatar o método da expressão corporal para o teatro, idealizado por Klauss Vianna com a colaboração de Angel, reconhecido hoje como *técnica “Klauss Vianna”*, através da sua aplicação nas montagens mais expressivas que ele realizou como preparador corporal, ou mesmo como diretor, na década de 70 no Rio de Janeiro. É importante ressaltar que o enfoque sobre a década em questão é devido ao grande número de montagens (aproximadamente 25 peças) realizadas no período, nas quais Klauss Vianna participou como coreógrafo, preparador corporal, ator e até mesmo diretor. Sendo ainda desse período, os prêmios mais importantes que recebeu, entre outros o Prêmio Molière de teatro na categoria especial pela montagem de *Hoje é dia de rock*, de José Vicente, em 1972.

Deste modo, focalizaremos três montagens significativas para a trajetória profissional de Klauss Vianna, a saber:

- “*Hoje é dia de rock*”, de José Vicente (1971), direção de Rubens Corrêa, *expressão corporal de Klauss Vianna*, com Rubens Corrêa, Isabel Ribeiro, Renato Coutinho, Isabel Câmara, Nildo Parente, Ivan de Albuquerque, Leyla Pinheiro, Kaká Versiani, Ivonne Hoffman, e *Klauss Vianna como Seu Guilherme*, entre outros. Estreou em 12 de outubro de 1971. Versão do Teatro Ipanema, pela qual *Klauss Vianna recebeu o Prêmio Molière na categoria especial em 1972*

- “*O Exercício*”, de John Lewis Carlino (1977), *direção de Klauss Vianna*, com Marília Pêra e Gracindo Júnior, montagem pela qual *Klauss Vianna recebeu o Prêmio Mamembe pela direção*. Estreou no dia 25 de março de 1977 no Teatro Glória, no Rio de Janeiro.

- “*Mão na luva*”, de Vianinha (São Paulo 1984) direção de Aderbal Freire Filho, com Marco Nanini e Juliana Carneiro. Última montagem teatral da qual

²⁰ VIANNA, Klauss e CARVALHO, Marco Antônio de. *A Dança*. op. cit.

²¹ RIBEIRO, Joana. Entrevista de Marinês Calori. Diamantina, MG: 26 e 27 de julho, 2000. doc. Inédito.

Klauss participou como preparador corporal. Estreou em São Paulo, no Teatro Maria Della Costa, em 11 de setembro de 1984, e no Rio de Janeiro no Teatro Glaucio Gil, em 30 de novembro do mesmo ano. É importante ressaltar que uma nova técnica dificilmente é criada num instante, como disse Klauss Vianna em sua entrevista "(...) as idéias, não se apanham no ar (...)"²², somente com estudo, repetição e constância é que se elabora uma nova linguagem na arte. Portanto, apesar da montagem "*A ópera de três vinténs*" ter constituído um marco inicial, tornou-se evidente a necessidade de pesquisar as montagens seguintes.

Se buscarmos um paralelo com coreógrafos estrangeiros, poderíamos dizer, com as devidas proporções, que Klauss Vianna está para o Brasil, como Rudolf Laban está para a Europa. Ambos foram pesquisadores do movimento e trabalharam com a dança, o teatro e a comunidade. Laban, entretanto, transcreveu seu método criando uma nomenclatura própria que deixou escola e é respeitada e utilizada na Europa, Estados Unidos e até no Brasil. O mesmo não ocorreu com Klauss Vianna, cuja técnica não foi codificada, encontrando-se atualmente diluída na lembrança daqueles que dela participaram. Esperamos com esta pesquisa contribuir de alguma forma, para a sistematização dessa técnica pioneira e decisiva para o trabalho corporal de tantos artistas. Todavia, seguindo os rastros deixados por ele, mais do que uma mera transcrição de 'exercícios físicos' e 'mecânicos', buscaremos apreender o pensamento que norteou seu método de trabalho, estudando e documentando os princípios básicos que fundamentaram sua técnica. E é em prol da memória deste material que nos investimos deste estudo em andamento, pela relevância de Klauss Vianna, e de sua técnica corporal, frente à história e "à memória física" do Teatro Brasileiro.

Bibliografia

- AVELLAR, Marcelo Castilho. *A trajetória da dança*. In.: Revista Comemorativa 100 anos de BH. Belo Horizonte: Rona, 1997.
- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. Trad. Teixeira Coelho. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- MICHALSKI, Yan. *O teatro sob pressão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. 2ª edição
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Ler o Teatro contemporâneo*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIANNA, Klauss e CARVALHO, Marco Antônio de. *A dança*. São Paulo: Siciliano, 1990. 1ª edição.

²² CARVALHO, Patrícia. Entrevista de Klauss Vianna. Belo Horizonte: FCS, 1987, p. 80, doc. Inédito.

CARVALHO, Patrícia. *Entrevista com Klauss Vianna*. Belo Horizonte: Fundação Clóvis Salgado, 31, julho, 1987. Arquivo da Musicoteca/ Fundação Clóvis Salgado. Doc. Inédito.

MACHADO, Duda e MAGALHÃES, Geraldo. Geração complemento: Breve história dos anos 50, quando se consumia Ionesco e os 'Cahiers du cinéma' nas mesas do Alpino. In.: *Estado de Minas*. Feminino, Belo Horizonte, 10, julho, 1988, p. 07.

RIBEIRO, Joana. *Entrevista com Angel Vianna*. Rio de Janeiro, 24, maio, 14 e 21, junho, 1999. Entrevista concedida à autora na escola Angel Vianna. Doc. Inédito.

_____. *Entrevista com Marília Pêra*. Rio de Janeiro, 07, junho, 1999. Entrevista concedida à autora na residência de Marília Pera. Doc. Inédito.

_____. *Entrevista com Marinês Calori*. Diamantina, MG, 26 e 27, julho, 2000. Entrevista concedida à autora durante 32º Festival de Inverno da UFMG. Doc. Inédito.

_____. *Klauss Vianna e a introdução da expressão corporal no teatro brasileiro*. Rio de Janeiro, UNI-RIO, 1999. (Monografia final do curso de graduação).

VIDEOTEIPES:

"Oficina Técnica Klauss Vianna" - Agenda Cultural, TV Minas, Minas Gerais: 2000.

A SEMANA LÍRICA E OS ÚLTIMOS DRAMAS DE MARTINS PENA: A INVENÇÃO DE UM ESPETÁCULO BRASILEIRO

Por **Luiz Fernando Ramos**¹

Escola de Comunicação e Artes
Universidade de São Paulo

Parte-se da preocupação de Martins Pena com os espetáculos que se apresentavam no primeiro teatro do Império, o São Pedro, de que não nos envergonhassem diante dos estrangeiros, e que a orquestra, os coros, o cenógrafo e puxa-vistas, o ponto e o inspetor de cena, o secretário da presidência e o próprio diretor presidente do teatro desempenhassem em padrões internacionais. Sobre qual seria, exatamente, este padrão, talvez seja mais difícil de assegurar, mas, com certeza, Pena levava em conta, como referências, as produções dos teatros São Carlos de Lisboa, Scalla de Milão e da Opera de Paris, pois as companhias que visitavam o Brasil à época eram, quase sempre, italianas e francesas, além dos atores e cantores portugueses serem a maioria nos corpos estáveis do Teatro São Pedro.

Esta preocupação e todos os comentários objetivos, concretos, apontando problemas materiais de realização e administração, além da aferição de todas as imperícias eventuais, a fim de que se alcançasse um resultado tão bem realizado ou competente, como o que apresentavam os grandes centros europeus, encobre um verdadeiro projeto de construção de espetáculos compatíveis, inclusive, com a eventualidade de uma ópera brasileira. As companhias estrangeiras de ópera eram referências úteis a Pena em dois sentidos. De um lado evocavam as grandes óperas do repertório europeu e acirravam as limitações do Teatro São Pedro em oferecê-las. De outro, elas próprias companhias com cantores de segundo time na Europa, eram incapazes de apresentar o sonhado padrão e só faziam enfatizar, em suas precariedades, as limitações estruturais do principal teatro da corte. Neste exame final, nesta prova dos nove, a única parte que desempenhava a altura era a crítica, exercida pelo ilustre cronista, além de emérito comediógrafo, entendido também em música e em ópera. Sem perder de vista as limitações da análise de Pena, não é possível ignorar que ele pontua, nos detalhes, a respeito de uma série de aspectos materiais, sempre para não desperdiçar os erros e as imperfeições e utilizá-los como referência para um aprimoramento. Há uma urgência de reforma que não deixa espaço para pudores e não me toques.

¹ Professor de Teoria e História do Teatro do Departamento de Artes Cênicas da USP

Este olhar exarado na Semana Lírica serve de pano de fundo para o próprio processo criativo de Pena, principalmente enquanto potencial encenador (autor e produtor, ou beneficiado como se dizia, dos espetáculos que concretizaram teatralmente seus textos). Quando Martins Pena inicia a redação dos Folhetins, em agosto de 1946, ele já tinha encenado 20 de suas peças naquele mesmo teatro e já conhecia sobejamente as limitações e os problemas inerentes às produções ali. Desta feita ocupando a condição de crítico e cronista, ele não só comentava diretamente as óperas e os eventos transcorridos nos 14 meses em que colaborou – até outubro de 1947 –, como deixava transparecer uma indignação mais remota, dos tempos em que, provavelmente, ele próprio se viu às voltas com uma série de problemas. Nessa perspectiva, as críticas, ou crônicas, de Pena podem ser vistas não apenas como críticas dos espetáculos assistidos, mas como extensivas à toda a instituição ‘Teatro São Pedro’, que conhecera de perto, principalmente nos quatro anos anteriores, quando montou a maioria de sua peças (18 das 20 encenadas). Esta hipótese de leitura dos Folhetins, como uma crítica que transcendia os espetáculos criticados em si e colocava-se como um programa de reforma, pode ser justificada com a seguinte citação.

*“quase todas as nações européias possuem teatro de canto nacional. E por que não o teremos nós? Será o nosso idioma impróprio aos acentos musicais? Todos concordam que depois do italiano é ele o próprio para o canto. O que nos falta pois? Cantores e unicamente cantores. Temos visto alguns dramas e comédias da produção brasileira, e eles nos dizem o que podem fazer seus autores a bem da ópera cômica.”*²

A familiaridade de Pena com os processos e os mecanismos disponíveis ao encenador que utilizasse o São Pedro, e as dificuldades materiais e concretas da própria iniciativa de encenar, também transparecem em outro trecho de uma das crônicas dos Folhetins.

*“Em geral o público olha o beneficiado em cena sem comoção nem interesse, ignorando os mistérios, tormentos, contrariedades e amofinação porque ele passa primeiro que consiga levar a cena o premeditado espetáculo. Para o mísero tudo são embaraços: os artistas e companheiros que prometem coadjuvá-lo, e depois faltam sob o mais fútil pretexto; as susceptibilidades e ciúmes que erguem-se por ser esta cantora convidada e aquela não; os empenhos que é preciso ajeitar para conseguir da diretoria algum desusado favor; as inúmeras voltas que dá a fim de passar os bilhetes; o infalível logro que lhe pregam alguns dos “passados” e amigos officiosos, e o mais que seria longo narrar.”*³

² Pena, Martins, *Folhetins – A Semana Lírica*. Mec-INL, Rio de Janeiro, 1965, p.237

³ Op.cit. p.263

Constituído este pano de fundo das críticas e crônicas nos Folhetins, procura-se estabelecer uma relação entre aquela ópera e teatro ali projetados e os dramas escritos e encenados por Pena, principalmente dois deles, *Vitiza, ou o Nero de Espanha* (encenado no São Pedro), e *Itaminda, ou o Guerreiro de Tupã*, seu último drama, de 1946, em que pode se perceber, insinuado, um diálogo com a linguagem da ópera.

Os dramas de Pena foram pouco estudados, talvez porque em critérios estritamente literários fossem considerados menores, ou incomparáveis com as comédias em termos de “qualidade” artística. Já do ponto de vista da história do espetáculo brasileiro, por exemplo, eles se mostram ricos, enquanto laboratórios para Pena ensaiar um modelo de tragédia, ou, pelo menos, da ópera que ele sonhava poder-se-ia fazer no Brasil. Ali, nos dramas, projetava-se, não só um entendimento da carpintaria teatral que também aparece nas comédias, mas um espetáculo mais ambicioso, tanto enquanto realização material como em profundidade literária. Essa percepção da cena enquanto materialidade aparece claramente, por exemplo, em suas rubricas, mas manifesta-se também na estrutura dos diálogos, muitas vezes evocando a estrutura da ópera romântica, quando não explicitamente citando o modelo do romantismo francês, em particular de Victor Hugo.

Nesta fusão dos comentários críticos dos Folhetins com a textualidade dos dramas esboça-se uma idéia do teatro que reflete não só as aspirações já mencionadas de um teatro a altura das grandes casas de ópera européias, mas, também, a afirmação de uma “teatralidade” brasileira, no sentido da aquisição de uma capacidade, ou “know how”, de encenar, pelo menos à moda italiana, no Brasil. É claro que há muitas variáveis em jogo e a própria dramaturgia dos dramas, para além das rubricas, reflete uma série de influências perceptíveis – o drama romântico francês, a Ópera italiana, o entusiasmo por Shakespeare e, ainda, a busca de uma identidade nacional mesmo que idealizada.

Em relação aos dramas, se *Vitiza, ou o Nero de Espanha*, destaca-se por ser o único drama representado e por ser o único em versos, *Itaminda, ou o Guerreiro de Tupã*, vale como o exemplo mais bem acabado de um drama idealizado por Pena que, no contexto brasileiro, antecipa as incursões de Alencar, primeiro, e mais tarde de Carlos Gomes. As duas peças podem ser lidas, principalmente *Itaminda, ou O Guerreiro de Tupã*, mais do que modelos de um drama, no sentido do drama burguês realista a que se dedicaria Alencar, como potenciais libretos de uma futura ópera. São dramas que refletem, pois, uma teatralidade em progresso.

DICIONÁRIO DA ENCENAÇÃO MODERNA NO BRASIL (UM ESTUDO DE REDAÇÃO DE VERBETES SOBRE DIRETORES TEATRAIS)

Por Johana De Albuquerque Cavalcanti

Programa De Pós-Graduação Em Artes Cênicas
Universidade Do Rio De Janeiro- Centro De Letras E Artes

DICIONÁRIO DA ENCENAÇÃO MODERNA NO BRASIL (um estudo de redação de verbetes sobre diretores teatrais) é um projeto de dissertação de mestrado voltado para a pesquisa histórica em História do Teatro Brasileiro. O que se pretende construir é uma bibliografia básica de referência sobre encenadores no teatro brasileiro, um *who's who* da encenação moderna no Brasil, no período entre 1938 a 2000.

Ao final do segundo semestre de 2000, a pesquisa referente às fontes primárias e secundárias, base para a redação dos verbetes propriamente ditos do DICIONÁRIO DA ENCENAÇÃO MODERNA NO BRASIL, já havia sido realizada. Foi efetuada a coleta de bibliografia especializada, programas e fotos de peças teatrais, críticas jornalísticas de espetáculos, coletados nos arquivos da *Biblioteca Nacional*, *Centro Cultural São Paulo*, *IBAC/FUNARTE*, Bibliotecas da *ECA/USP* e *UNI-RIO*, envio de questionários respondidos por diretores de teatro e consulta a arquivos pessoais de diretores próximos. Durante o segundo semestre de 2000, a presente pesquisadora se dedicou à organização, análise e fichamento do material coletado durante o semestre anterior. Em setembro de 2001, a presente pesquisadora submeteu seu projeto a exame de qualificação, tendo como membros da banca as professoras doutoras Maria Helena Werneck e Ana Bulhões, cujas observações e considerações determinaram novos rumos para o projeto. Foi realizada, então, uma nova coleta de material, desta vez, fontes de referência diretamente ligadas aos aspectos técnicos da construção de uma obra de referência, tais como livros acadêmicos para construção e divulgação científica, prefácios de obras referenciais, manuais de redação, livros de regras normativas para redação e publicação, visitas a instituições especializadas em Banco de Dados e entrevistas com autores de dicionários e enciclopédias. Esta nova coleta permitiu o confronto de técnicas de redação de dicionários, tais como normas de redação e remissão. Este novo campo de pesquisa ampliou o quadro de opções referenciais, possibilitando uma versão de formato e redação especialmente formulado para isto que se pretende construir: um dicionário sobre a experiência e contribuição de diretores para a evolução da história do espetáculo na cena nacional. Partindo de um novo recorte, mais viável de operacionalizar dentro do tempo determinado, foram selecionados 30 nomes de diretores verbatíveis. Partiu-se de algumas premissas básicas, estabelecendo um novo critério de seleção: todos foram diretores de grande

notoriedade, com estética muito própria e característica de um período. Foram líderes de movimentos artísticos ou grupos importantes, ou mestres de influência marcante em uma ou mais gerações de artistas do teatro. Ou também encenadores de obras antológicas, que demarcaram a história do teatro no Brasil. Esta nova amostragem pode se validar como um panorama daqueles que mais se destacaram entre todos os diretores do Teatro Brasileiro, nos últimos 60 anos. Foram selecionados os seguintes nomes: Zbigniew Ziembinski, Adolfo Celi, Ruggero Jaccobbi, Alberto D'Aversa, Luciano Salce, Gianni Ratto, Famminio Bollini, Antunes Filho, Flavio Rangel, Antônio Abujamra, Ademar Guerra, José Renato, Augusto Boal, José Celso Martinez Corrêa, Victor Garcia, Ivan de Albuquerque, Fauzi Arap, Celso Nunes, Hamilton Vaz Pereira, Paulo Reis, Buza Ferraz, Hamir Haddad, Aderbal Freire Filho, Gerald Thomas, Ulisses Cruz, Moacyr Góes, Márcio Aurélio, Bia Lessa, Antônio Araújo e Enrique Diaz.

No fim do ano de 2000, a pesquisa de fontes, o estabelecimento de novos critérios e a seleção dos nomes verbetáveis chegaram ao fim, possibilitando o confronto de todo o material.

Em início de 2001, a pesquisadora estabeleceu a formatação e normas de redação mais adequadas para a redação dos verbetes:

Um dicionário biográfico arrola nomes e apresenta dados biográficos, cujas informações referem-se às atividades profissionais dos diretores de teatro que construíram o que se convencionou chamar Teatro Brasileiro Moderno. Com isto, teve de se padronizar:

1) Tamanho de Verbetes:

O volume de conteúdo das biografias que formam o corpo do texto dos verbetes, ou seja, o número de toques por verbete, deve variar conforme o grau de importância do artista em questão. É evidente que uma amostragem de poucos nomes determina que todos selecionados devem ser diretores de grande notoriedade, com estética muito própria e característica de um período, como também, encenadores de obras antológicas, que demarcaram a história do teatro no Brasil. Mas alguns dentre estes, foram líderes de movimentos artísticos ou grupos importantes, ou mestres de influência marcante em uma ou mais gerações de artistas do teatro. Outros são diretores que se projetaram através de alguns espetáculos de um grupo específico por um certo período, mas hoje perderam poder de atuação. Outros, ainda, são diretores que se projetaram nas duas últimas décadas, que ainda estão construindo sua própria carreira dentro do teatro. Isto determinou um padrão de diferença entre eles, criando 3 níveis de importância, resultando em três tamanhos diversos de verbete:

PEQUENO- varia entre 2500 a 3.300 toques (sem espaço);

MÉDIO - varia entre 3.300 a 4. 200 toques (sem espaço);

GRANDE- varia entre 4.000 a 5000 toques;(sem espaço).

2) Estilo de Redação de Verbetes:

Os verbetes devem ser concisos, no sentido de dar um panorama verticalizado da trajetória do artista ao longo de sua carreira até então, mas também variado, em termos de qualidade de informações que compõem o corpo do verbete. O texto deve

permeiar as principais realizações cênicas do artista, grupos em que atuou, artistas com quem trabalhou e conceitos, tanto de ordem histórica, no sentido de localizar o contexto econômico, social e político em que está inserido, como também de ordem estética, no sentido de decupar o objeto artístico, dando uma descrição dos elementos cênicos que permitam ao leitor uma clareza imagética da obra do artista.

Como o teatro se trata de uma arte intrinsecamente efêmera, onde o máximo de referência visual que se pode fornecer ao leitor é uma foto, uma abordagem estética, imagética, é fundamental, daí a impossibilidade de se dar um enfoque meramente factual, tratamento de redação que, dado aos primeiros verbetes, nos fez ver que, deste modo, os verbetes se pareciam com uma lista telefônica ou algo assim, pois só enumerava os acontecimentos, sem objetivamente, dar conta de dimensioná-los e diferenciá-los uns dos outros. Através desta experiência redigindo, se redimensionou o tratamento dos verbetes para um enfoque analítico, até porque os melhores exemplos de referências biográficas levantadas sobre História do Teatro se construiu desta forma (ver os seguintes exemplos: CORVIN, Michel: *Dictionnaire encyclopedique du theatre*, Paris: Bordas, 1995; HARTNOLL, Phyllis: *The Oxford companion to the theatre*, London/New York: Oxford University Press, 1951; MYRON, Matlaw: *Modern world drama*, London: Secker and Walburg, 1972). Logo, optou-se por não somente citar a trajetória de um artista ou grupo através do cruzamento com espetáculos, outros artistas e grupos, como também dar a luz ao objeto estético, fornecendo a especificidade e qualidade intrínseca de cada artista verbetado. Não se trata de emitir opinião pessoal ou resolver descobrir a pólvora numa reflexão totalmente inédita, ou qualificar o artista como o "mais importante, o mais destacado, ...". Trata-se de saber interpretar as fontes e manipular conceitos e idéias de alguma forma já emitidas por aqueles teóricos e documentos inquestionáveis, material crítico de um grupo pequeno de teóricos altamente respeitáveis e já consolidados dentro da própria classe teatral, podendo variar entre críticas ou matérias de jornais sobre espetáculos ou diretores, como também, programas de espetáculos, livros panorâmicos e biografias disponíveis sobre o assunto. Através deste suporte referencial, descrever procedimentos, técnicas, resultados estéticos (caracterização dos elementos cênicos); conectar estes artistas e obras à situação de sua época, contextualizando-o dentro de um período histórico; registrar repercussão, entrando no mérito da importância da obra e do artista dentro do contexto histórico, já estabelecido pela crítica especializada. Para isto, torna-se essencial a utilização direta de fontes primárias, ou seja, a citação de trechos críticos no corpo das biografias, recuperando, assim, a qualidade e energia artística do trabalho do artista em questão, auxiliando na dimensão das avaliações das obras e artistas.

3) Ordem, Importância e Padrão da Entrada de Dados para Biografias

Nome artístico- Título do verbe

(Nome civil- Data e local de nascimento, e morte, se for o caso)

Atividades que exerce na área por ordem de importância- diretor; diretor e autor; diretor, autor e teórico; diretor e ator....

Síntese da representatividade estético-artística do artista - (Esta introdução, em poucas linhas, resume a especificidade estética deste artista, para aqueles que necessitam de uma leitura rápida e concreta sobre a atuação do artista)

Formação

Principais trabalhos: Entram aqueles espetáculos ou obras que mereçam alguma consideração, seja sobre a questão de situação, seja para um maior approach no objeto estético (linguagem, métodos, estilo...) : linkar o artista com outros artistas, grupos ou movimentos; obras que demarcaram a evolução ou reviravoltas do trabalho do artista, rompimentos, associações e premiações, êxitos de crítica e/ou bilheteria, etc...

No caso de ser também dramaturgo, obras escritas e encenações importantes destas obras (principalmente as inéditas).. No caso de ser também teórico, atividades como crítico, livros publicados... Servindo para todas as personalidades, no final deste ítem, outras atividades associadas (cinema, televisão, atividades acadêmico-didáticas, ...)

Por fim, um sintético "perfil", que situe a atuação do artista dentro do panorama do Teatro Brasileiro Moderno, contextualizando o global de suas atividades através de suas especificidades estético-temáticas, a que procedimentos teatrais está vinculado, conceituação junto a "movimentos", grupos e outros artistas que participaram de uma mesma época, influências, importância e herança deixadas. (Aqui estão sugeridos alguns caminhos de abordagem, não significa que não possam ter outros, nem que tenham que estar inclusas todas estas informações. O "perfil" deve ser estudado caso a caso, tentando dar a luz aos aspectos mais significativos e específicos do artista. Algo como definir para um estrangeiro quem é este artista, a que tipo de teatro está vinculado)

4) Inserção de Textos Analíticos:

Os verbetes pequenos, em sua maioria, não possuem inserção de citações de textos críticos. Se for o caso, apenas uma frase ou duas, que ajude a dimensionar a obra do artista. Cabe a pesquisadora se utilizar dos textos como fonte de consulta para obtenção dos dados, mas reelaborá-los dando-lhes uma nova redação, criteriando de forma mais cuidada a importância e volume de dados a ser inseridos, mantendo o verbete dentro do tamanho estipulado.

Já o verbete médio pode ganhar uma inserção mais detalhada, entre outras citações menores que possam estar ajudando na redação e no dimensionamento crítico do artista.

O verbete grande pode ter duas ou três inserções volumosas, dentre outras menores, já que se trata de um artista com um volume intenso de realizações, além de um grande material crítico sobre sua obra.

4) Regras de Remissão:

Quando um artista é citado dentro de um verbete de outro artista, isto ocorre de forma bidirecional, ou seja, vice-e-versa. Logo se Augusto Boal aparecer no verbete de José Renato, o nome de José Renato também ocorrerá no verbete de Augusto Boal, estabelecendo inter-relações entre os verbetes, viabilizando uma leitura sequencial.

DO CURSO PRÁTICO DE TEATRO À ESCOLA DE TEATRO DA UNIRIO - A TRAJETÓRIA DE UMA ESCOLA

Por Jana Eiras Castanheira

Programa de Pós-graduação em Teatro
Universidade do Rio de Janeiro

"A experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente 'experiências reais', por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembramos, 'aquela foi uma experiência'".¹

"É possível ser-se eficaz na ação e, não obstante, não se ter uma experiência consciente. A atividade é demasiado automática para permitir o sentido do que é e de onde está sucedendo. Chega a um fim mas não a um término ou consumação na consciência. Os obstáculos são superados com sagaz habilidade, mas não alimentam a experiência."²

A partir dos pensamentos de Dewey, acima, e considerando a Escola de Teatro da UNIRIO como centro de formação, o intuito deste trabalho é tentar pensar, sem perder de vista a cena contemporânea, até que ponto a Escola de Teatro do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, desde a sua criação, em 1939, como Curso Prático de Teatro do Serviço Nacional de Teatro, até o final do Século XX, além de proporcionar a seus alunos a aquisição de conceitos e as técnicas necessárias, esteve comprometida com o binômio arte/vida e propiciou também ferramentas e condições para a verdadeira "explosão do ator" estimulando a busca de experiências reais.

Em tais condições, serão escolhidos como objetos de análise: as produções apresentadas pela escola, em suas várias fases, com o intuito de determinar a relevância das mesmas para o teatro brasileiro; os diversos gêneros experimentados pelos alunos; as "performances"; as ementas dos cursos ministrados pela instituição, além das documentações sobre a Escola encontradas nos arquivos. Devemos também atribuir uma especial atenção às entrevistas com personalidades que tiveram, em algum momento, sua trajetória interligada com a história da Escola de

¹ DEWEY, John - "A arte como experiência" - Capítulo III: "Tendo uma experiência" In "Dewey" - Coleção "Os Pensadores": São Paulo; Abril Cultural. 1985.

² DEWEY, John - idem.

Teatro para que se possa empreender a análise de uma visão “não oficial” dos acontecimentos.

Assim, ao invés de optarmos por um recorte de tempo, a escolha recaiu por um longo período, todo o século XX, onde serão estudados os princípios éticos e estéticos que nortearam o projeto pedagógico da escola e para que visões de teatro eram preparados seus alunos; as profundas e sucessivas transformações pelas quais passou para que se possa, através de um estudo crítico/analítico, determinar a real contribuição desta instituição para a formação do ator e para o teatro brasileiro, além de fomentar a discussão sobre a qualidade do ensino ministrado; averiguar se houve, e em quais períodos, intercessão com outras formas de arte, numa relação dialógica e em sintonia com cada época; determinar qual foi, através dos tempos, a relação Escola de Teatro & mercado de trabalho e qual a intervenção efetiva da escola na formação de platéia.

Desse modo, pretendemos elaborar um quadro histórico e conceitual sobre o trabalho apresentado pela instituição, procurando desenvolver uma reflexão, a partir da noção de limite – ou quebra dele – entre a arte e a vida, sem deixarmos de considerar que a formação do ator – entendendo como ator todos aqueles que, de alguma forma, *atuam* na construção da cena – além de ser um trabalho permanente, se dá em vários níveis, sendo a escola apenas um deles.

É nossa intenção também, ao pesquisarmos os vários conceitos com que a Escola trabalhou a cada época, estudarmos o momento político, social e artístico pertinente, uma vez que o conceito de ator é inseparável do conceito de papel social.

*“O teatro, nas suas diferentes épocas, sempre apresenta uma fusão das diversas consciências ou identidades sociais, independentemente da qualidade artística das obras. Consequentemente, quando uma sociedade se transforma, o ator e a função do próprio teatro adquirem novos significados”.*³

Muito já se tem dito sobre a importância de um centro de formação para o teatro. Numa época em que diversos estilos povoam a cena teatral e inúmeras são as teorias sobre o trabalho do ator é imprescindível a aquisição do conhecimento do que seja teatro para que possa servir como ferramenta para a análise do fenômeno teatral em sua totalidade.

*“O ator, por exemplo, não pode mais ter apenas um estilo ou prender a sua arte a convenções fixas, como acontecia no classicismo francês ou no teatro elisabetano. O ator - ou ao menos o ator ideal - tende a possuir um domínio universal de todas as técnicas, de tal maneira que ele possa, ao menos em princípio, trabalhar qualquer tipo de texto. Isso exige do ator um longo período de formação, que justifica por si só a existência, em nossos dias, das escolas de arte dramática”.*⁴

³ ANDRADE, Elza Maria Ferraz de – “Escola Dramática Municipal – A primeira Escola de Teatro do Brasil – 1908/1911” – Dissertação de mestrado a UNIRIO – Mestrado em Teatro, outubro, 1996.

⁴ BORNHEIM, Gerd : “Questões do Teatro Contemporâneo” In “O Sentido e a Máscara”; São Paulo, Editora Perspectiva, 1969.

*"A arte de representar é num certo sentido a mais exigente de todas, e sem aprendizagem constante o ator para na metade do caminho".*⁵

Ninguém ignora, também, que o teatro, hoje, é depositário de imensa riqueza e pluralidade de experiências que acabam gerando uma situação plurifacetada.

*"E é precisamente esta pujança que torna a realidade teatral problemática, complexa e mesmo caótica".*⁶

Em tais circunstâncias, uma vez estabelecida a importância do estudo sistematizado de teatro, cabe-nos promover uma investigação sobre a Escola de Teatro do Centro de Letras e Artes da UNIRIO para, através de um corte epistemológico, estabelecer as relações entre o trabalho realizado por esta instituição e o panorama cultural, político e social brasileiro.

Os motivos que nos levaram a privilegiar esta escola, especificamente, em detrimento de tantas outras, algumas também de terceiro grau, são de diversas naturezas:

A Escola de Teatro do Centro de Letras e Artes da UNIRIO é a única instituição de terceiro grau com formação para o teatro no Rio de Janeiro. Apesar de suas origens datarem de 1939, ainda como Curso Prático de Teatro, podemos constatar que nenhum estudo de maior profundidade foi realizado sobre o tema, conforme pesquisa apresentada por Freitas:

*"Ao que parece, a rica história da Escola de Teatro da UNI-RIO (as várias fases por que passou, em função das diretorias que teve) ainda está por ser totalmente recuperada".*⁷

Freitas aponta ainda para a relevância do estudo da historiografia dessa instituição para que se possa compreender melhor sua intervenção na história do teatro brasileiro:

*"Só depois que isso for realizado é que se poderá saber, com segurança, qual tem sido a verdadeira contribuição que ela vem oferecendo ao teatro brasileiro. E, por isso mesmo, é tarefa urgente e que deve ser assumida pelos estudiosos da história das artes cênicas no país".*⁸

A história da atual Escola de Teatro da UNIRIO tem sua origem quando o governo começa a criar formas organizadas de interferência na produção cultural do país. Um dos resultados desta política é a criação do Serviço Nacional de Teatro (SNT), em dezembro de 1937, pelo Decreto-Lei número 92, às vésperas do Estado Novo, como órgão subordinado ao Ministério de Educação e Saúde, com o objetivo de promover a formação profissional e, ao mesmo tempo, conceder subvenções para montagens.

⁵ BROOK, Peter : *"O teatro e seu espaço"*; Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes LTDA. 1970.

⁶ BORNHEIM, Gerd : op. cit.

⁷ FREITAS, Paulo Luiz de: *"Tornar-se ator - Uma análise do ensino de interpretação no Brasil"*; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998 (dissertação de mestrado à Escola de Comunicação e Artes da USP).

⁸ FREITAS, Paulo Luiz de: idem.

Este fato ocorre em uma época em que vários intelectuais brasileiros estavam comprometidos com o projeto político do governo. Uns, por assumirem cargos de confiança; outros, por haverem ingressado em repartições públicas exercendo funções técnicas ou de pesquisa.

Finalmente, em 1939, Abadie de Faria Rosa, primeiro diretor do SNT, cria o Curso Prático de Teatro, do Serviço Nacional de Teatro, baseado no artigo nº 3; letra E, do Decreto-Lei 92/37, oferecendo cursos de interpretação, canto e dança. Segundo Lopes⁹ *“Do pouco de informação conseguida sobre os primeiros sete anos do CPT, pode-se depreender que era um curso de estrutura extremamente flexível, sem grande sistematização e sem currículo reconhecido”*.

Com o decorrer do tempo este curso irá mudando de nome e transformando suas características. Em 1949, sob a direção do cenógrafo Santa Rosa, o curso é reformulado e o aluno pode matricular-se no curso de cenografia ou de interpretação, com duração de 2 anos, que oferecia as seguintes matérias, de acordo com a Portaria nº 241 de 23/5/49: Ginástica e Dança, Dicção, Interpretação, Música, Evolução do Drama, Maquilagem e Caracterização, História das Artes Plásticas. Havia também um curso de Direção, com duração de um ano, ministrado por João Bethencourt, para os alunos que já haviam terminado o curso de interpretação.

Em 1953, a Portaria nº 54, assinada por Simões Filho, troca o nome de CPT para Conservatório Nacional de Teatro, ainda subordinado ao SNT. Finalmente, em 13/1/1964, o Ministro de Estado de Educação e Cultura regula o registro de diplomas e os cursos do Conservatório na Divisão de Educação Extra-Escolar. O Curso de Interpretação permanece em nível médio e os de Cenografia e Direção ficam em nível universitário, portanto, uma escola híbrida. Em 1965 são criados mais dois cursos de nível superior: Formação de Professores e Formação de Administradores, além dos seguintes cursos de nível médio: Cenotécnicos, Contra-regras, Artesanato – costureiros, eletricitistas e carpinteiros.

O Conservatório Nacional de Teatro permanece com essa denominação até 1969, quando o Decreto-Lei nº 773 de 20/8/69 cria a Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG) – fundação de direito público para o desenvolvimento da educação superior e da pesquisa, e o CNT vira Escola de Teatro da FEFIEG.

Em 1975 os cursos de Direção e de Cenografia são efetivamente reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação e é oferecido mais um curso, também em nível superior: o Curso de Teoria. O curso de Interpretação continua em nível médio até o ano de 1976, quando passa a ser considerado curso de nível superior.

Com a fusão do Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara, em 1978, passa a chamar-se Federação das Escolas Federais Isoladas do Rio de Janeiro (FEFIERJ), uma escola ainda mista – superior e profissionalizante.

Para que a investigação que pretendemos fazer para a verificação da hipótese formulada sobre a trajetória da Escola de Teatro e, principalmente, sobre os

⁹ Ângela Leite Lopes, em artigo publicado na *“Revista Ensino”* - número 3, intitulado *“De curso prático a escola de teatro: quarenta anos de improvisação”*.

princípios éticos e estéticos que nortearam seu processo pedagógico e a formação do ator possa se desenvolver, o intuito é estruturar o trabalho de pesquisa empregando métodos tradicionalmente utilizados na abordagem de documentos históricos, tais como o levantamento de dados – pesquisa documental em fontes primárias e secundárias, pesquisa biográfica¹⁰ e contatos diretos –, a localização, a seleção – através de um exame minucioso dos dados – e a listagem de documentações, a análise interna e externa de documentos, o inventário, a interpretação e o fichamento do material disponível, além dos conceitos e métodos empregados a partir de várias leituras sobre História Oral, particularmente as técnicas e conceitos apresentados por Verena Alberti em “*História Oral – A experiência do Cpdoc*”.

Nos Arquivos públicos, tais como o Arquivo Nacional, Arquivo Municipal e na Secretaria da Escola de Teatro do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, será realizado estudo das documentações porventura existentes sobre a escola desde a sua fundação. Na Biblioteca Nacional, seção de periódicos, será feita a pesquisa em fontes primárias para se levantar as produções apresentadas pela escola, tais como encenações, cursos, debates, eventos, etc. Na Biblioteca da FUNARTE, serão estudados os depoimentos de personalidades que tiveram suas trajetórias de vida e profissional ligadas à história da Escola de Teatro como, por exemplo, Olavo de Barros, Sadi Cabral, Luísa Barreto Leite, B. de Paiva, Amir Haddad, e muitos outros. Na Biblioteca da UNIRIO será feita a pesquisa nos exemplares das revistas Dionysius, Ensaio, O Percevejo, e em livros, teses e monografias que abordem o assunto.

As entrevistas serão realizadas com professores, alunos e personalidades do mundo teatral. Cito algumas figuras, nossas contemporâneas, de projeção no meio artístico e que tiveram seus nomes, em algum momento, ligados à Escola de Teatro: Pedro Paulo Rangel, Clóvis Levi, Ana Maria Taborda, Marco Nanini, Beatriz Segal, Augusto Boal, Fernando Torres, Breno Moroni, etc.

Cabe acrescentar que o trabalho com História Oral é de vital importância para o projeto, uma vez que se pretende investigar a formação do ator, através dos tempos, mas sem perder de vista o que se reflete hoje sobre teatro, arte e vida. Assim, não podemos deixar de citar Benjamim¹¹ que afirma que a história transforma a imagem do passado em coisa sua:

“O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas nem chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. (...) O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir

¹⁰ “A pesquisa biográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” - “Técnicas de Pesquisa” de Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos- São Paulo: Atlas, 1982.

¹¹ BENJAMIM, Walter – “Sobre o Conceito de História” In “Obras Escolhidas” – Vol. I; São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987.

entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”.

O próprio Benjamin dá ao passado “status” de fugaz¹²:

“A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” – No presente. É sempre uma apropriação feita pelo presente. O historiador, apesar de ter seu foco voltado para o passado não pode ignorar sua vivência, seu olhar que parte do presente –, *“A origem é o alvo”*¹³.

Bibliografia:

- ANDRADE, Elza Maria Ferraz de – *“Escola Dramática Municipal – A primeira Escola de Teatro do Brasil – 1908/1911”* – Dissertação de mestrado a UNIRIO – Mestrado em Teatro, outubro, 1996.
- BENJAMIM, Walter – *“Sobre o Conceito de História”* In *“Obras Escolhidas”* – Vol. I; São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987.
- BORNHEIM, Gerd : *“Questões do Teatro Contemporâneo”* In *“O Sentido e a Máscara”*; São Paulo, Editora Perspectiva, 1969.
- BROOK, Peter : *“O teatro e seu espaço”*; Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes LTDA. 1970.
- DEWEY, John - *“A arte como experiência”* - Capítulo III: *“Tendo uma experiência”* In *“Dewey”* - Coleção *“Os Pensadores”*: São Paulo; Abril Cultural, 1985.
- FREITAS, Paulo Luiz de: *“Tornar-se ator - Uma análise do ensino de interpretação no Brasil”*; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998 (dissertação de mestrado à Escola de Comunicação e Artes da USP).
- JAUSS, Hans Robert – *“A história da literatura como provocação à teoria literária: São Paulo; Editora Ática, 1984.*
- KRAUSS, Karl – *“Palavras em verso”* In BENJAMIM, Walter – *“Sobre o Conceito de História”* In *“Obras Escolhidas”* – Vol. I; São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987.
- LOPES, Ângela Leite - *“De curso prático a escola de teatro: quarenta anos de improvisação”* In *Revista Ensaio* nº 3 , coord. MICHALSKI, Yan: Rio de Janeiro, Edições Muro, 1980.

¹² BENJAMIM, Walter - idem.

¹³ KRAUSS, Karl – *“Palavras em verso”* In BENJAMIM, Walter – *“Sobre o Conceito de História”* In *“Obras Escolhidas”* – Vol. I; São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987.

HISTORIOGRAFIA EM REVISTA: TRADIÇÕES E TRANSGRESSÕES

Por Tania Brandão

Universidade do Rio de Janeiro

Desqualificada na História do Teatro, mitificada por seus estudiosos, a revista carioca do início do século é um campo de estudos tão sedutor quanto o fascínio que teria exercido sobre as platéias contemporâneas. Em tais condições, os estudos a respeito da história da revista exigem, hoje, que se tenha como ponto de partida a reflexão a respeito da Historiografia – muito do que se escreveu sobre a revista revela contornos específicos da forma como a própria História do Teatro tem sido escrita em nosso país. Assim, é preciso historiar a História do Teatro Brasileiro, delinear seus conceitos, procedimentos e metodologias para que se possa tentar propor qualquer reflexão que seja a respeito da história da revista no país. Este é um novo estágio de trabalho do projeto de pesquisa *Historiografia do teatro brasileiro - métodos e técnicas de pesquisa*, apoiado pelo CNPq, cuja orientação está se aproximando do projeto de pesquisa *Salada de frutas: teatro de revista e teatro moderno no Rio de Janeiro*, este último desenvolvido com bolsas de pesquisa PIBIC e da UNIRIO.

Vale começar promovendo a avaliação da Historiografia de nossa História do Teatro. Em um primeiro momento, é possível traçar uma periodização clara para que se possa abordar a produção de nossos historiadores do teatro. O marco divisório seria a proposição e o advento do teatro moderno, não porque se queira atribuir a este novo projeto estético uma hegemonia ou uma superioridade, mas porque simplesmente este teatro se quis *diferente*. E se quis diferente a um tal ponto que ele próprio pretendeu propor uma nova abordagem histórica, formulando-se a si mesmo como corte, mudança, advento do novo, rejeição e negação do anterior. Portanto, nova historiografia – ele pretendeu também escrever sua história enquanto história do teatro e enquanto negação daquele outro teatro *anterior*, que se considerava como algo que era preciso desqualificar.

Se existia um teatro a renegar, como se comentará adiante, não existia, contudo, propriamente uma tradição historiográfica a romper. De certa forma, a História do Teatro Brasileiro foi inventada pelo teatro moderno. Se observarmos em termos mais generalizantes, somos obrigados a reconhecer que, na verdade, a História do Teatro Brasileiro é uma especialização recente, se é que é possível considerar que ela realmente existe enquanto tal. É ilustrativo a este respeito que um autor como Sábato Magaldi tenha escrito em 1962 uma dura constatação: “Ainda está por

escrever-se uma História do Teatro Brasileiro.”¹ O mesmo autor prosseguia observando que só quando fosse feito um levantamento completo de textos se poderia realizar um estudo satisfatório dos diversos aspectos da vida cênica e que esta não seria tarefa para um único pesquisador. Destaque-se que este levantamento não foi realizado até o momento, o que bem poderia nos levar a constatar, com pessimismo radical, que a História do Teatro Brasileiro ainda não foi escrita. Ou ainda não existe, permanece por fazer.

Afastada a adesão ao diagnóstico mais negativo, recusado como efeito de retórica, é necessário que se estabeleça o alcance dos textos de história existentes à disposição do amante de teatro. Considerando-os em geral, é justo afirmar a existência de alguns mecanismos operatórios básicos empregados pelos autores; eles fazem com que tais textos em sua maioria possam ser enquadrados nas categorias de *relato e enumeração cronológica*, *inventário dramaturgico*, *vivência pessoal*, *crônica impressionista* ou *crônica episódica*, com frequência misturando procedimentos de cada uma².

Em seu conjunto, estes textos não fogem ao que se poderia designar *padrão tradicional* ou *conservador*, na medida em que apresentam, subjacente às idéias expostas, um conceito de teatro bastante aproximável do paradigma do século XIX. Recorrendo-se às linhas gerais de um estudo feito por Francisco José Calazans Falcon a respeito da identidade do historiadores brasileiros, seria necessário situá-los com maior conforto junto à vertente da *tradição*; ao mesmo tempo ter-se-ia que reconhecer a ausência quase absoluta da *inovação* na dinâmica de nossos estudos de história do teatro³. Na verdade, a identidade do nosso historiador do teatro ainda está à sombra da velha história factual ou acontecimental, herdeira da vetusta história política devotada à listagem de feitos nobres e solenes em um encadeamento cronológico progressivo e cumulativo. Empirismo e positivismo não são referências distantes, bem como o classicismo de extração francesa, inclinado a considerar o texto como a forma teatral por excelência que importa considerar.

Com relação ao teatro de revista, a tradição historiográfica se apresenta bipolarizada – como observamos de saída nesta comunicação. Para a história do grande teatro, seja ele moderno ou *antigo*, a revista é um gênero – ou sub-gênero – desprezado e desprezível, desprovido do direito de figurar no panteão da grande arte.

¹ In Panorama do teatro brasileiro. Rio de Janeiro: SNT/FUNART/MEC, s.d. . p. 271

² A lista dos autores comentados e que formam o *corpo* da História do Teatro Brasileiro a que o texto se refere é: PAIXÃO, Múcio da. *O teatro no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Brasília, s.d., SILVA, Lafayette. *Historia do teatro brasileiro*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1938., SOUSA, Galante de. *O teatro no Brasil*. Rio de Janeiro: INL, 1960, MAGALDI, Sábado. *Panorama do teatro brasileiro*. RIO DE JANEIRO: SNT/FUNARTE, 1962, DÓRIA, Gustavo. *Moderno teatro brasileiro*. RIO DE JANEIRO: SNT, 1975. PRADO, Décio de Almeida. *O teatro brasileiro moderno*. SÃO PAULO: USP/ Perspectiva, 1988. Deste autor, também foram considerados os volumes: *Peças, pessoas, personagens*. São Paulo: Cia das Letras, 1993 e a obra referente às críticas - *Apresentação do teatro brasileiro moderno*. São Paulo: Martins Fontes, 1955. *Teatro em progresso*. São Paulo: Martins Fontes, 1964. e *Exercício findo*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

³ FALCON, Francisco J.C. *A identidade do historiador*. Estudos Históricos 17, vol. 9. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1996.

Lembre-se a propósito a polêmica que envolveu Artur Azevedo e que o arrastou, devotada à cobrança, ao autor, do ônus de ter reduzido o palco nacional à vilania do can-can e pernas nuas. A este movimento se contrapõe, com força diametralmente proporcional, o conjunto dos historiadores da revista propriamente ditos, inflamados defensores apaixonados, acríticos mesmo, de seu teatro de eleição. A este respeito, vale destacar o título do volume dedicado à revista pelo jornalista Salvyano Cavalcanti de Paiva – *Viva o rebelado!* – com exclamação e tudo, aclamando a revista através do substantivo de caráter pejorativo que sempre foi usado por seus oponentes.

Há que fazer, todavia, certas distinções. Na verdade, estas diferentes vertentes vieram de um leito comum. É importante esboçar a gênese destas histórias, para perceber como um mesmo movimento gerou desdobramentos antagônicos, mas explicáveis a partir de sua origem comum: o clamor que denigre é simétrico à ovação que aclama.

Ao longo do século XIX existiu no Brasil um entendimento da História do Teatro como um capítulo da História da Literatura; esta foi a matriz intelectual original que gerou os nossos estudos históricos de teatro. Enquanto o teatro atraía a atenção dos professores e especialistas em literatura, cabe destacar que o campo de estudos nunca mobilizou de maneira expressiva os historiadores propriamente ditos. Varnhagen, Vieira Fazenda, Mello Moraes e Moreira de Azevedo, para indicar alguns nomes de maior projeção, fizeram referências ao teatro em suas obras quase sempre com um cálculo de *ilustração*, complemento ornamental do fluxo da dinâmica histórica propriamente dita, esta sim importante, seguindo nestes *apêndices* uma concepção da cena tributária dos estudos literários ou formulada conforme uma abordagem cara à *história heróica*, de enumeração de personalidades e feitos.

O historiador Max Fleiuss assinou um artigo devotado ao palco nacional por volta de 1922, mas a única contribuição decisiva que pode ser extraída de sua obra, de dimensões singelas, é o esforço permanente do autor para sintonizar o teatro com o processo histórico mais amplo, visto, aliás, como a crônica da sucessão de fatos políticos, coloridos aqui e ali por tons pitorescos da vida cotidiana contemporânea⁴. Uma pequena diferença de proposição pode ser situada no livro de Múcio da Paixão que, pronto desde 1917, circulava sem comover algum possível editor: ainda como enumeração exaustiva de fatos, nomes e episódios, o texto já se inclina um tanto para o reconhecimento mínimo de um específico teatral, dotado de vida própria e peculiar. Mas o autor é jornalista, não é historiador; com toda certeza não foi lido por Max Fleiuss.

De toda forma, não há notícia a respeito de outra contribuição relevante de historiadores para a redação da História do Teatro Brasileiro – é curioso que Sérgio Buarque de Holanda, situado por Falcon como um dos artífices do movimento de

⁴ Max Fleiuss (1868-1943) publicou o artigo em 1922, no *Dicionário Histórico, Geográfico e Emográfico do Brasil*; em 1955, o texto foi republicado na revista *Dionysos*, n.º 5. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1955.

renovação da História a partir dos anos trinta, tenha constituído, nesta década, a Comissão de Teatro Nacional que deu origem, em 1937, ao Serviço Nacional de Teatro, sem no entanto revelar, enquanto historiador, interesse mais decidido pela arte⁵.

Um outro texto básico da área de estudos históricos ainda necessita ser considerado por traduzir um momento eloqüente da História do Teatro Brasileiro – trata-se do capítulo *Teatro*, de Leo Kirschenbaum⁶. De saída o autor qualifica a história de nosso teatro como uma espécie de ausência, observando que o drama brasileiro, como forma de literatura, ainda está por ser estudado e que os vários volumes já publicados com o objetivo de apresentar um histórico do teatro brasileiro não passam de “compilações de fatos dispersos, miscelâneas de títulos e de autores, listas de atores e companhias”. Destaque-se que a sua ótica é a de defesa do drama enquanto base para o ofício do historiador. Além da crítica cerrada que faz a todos os textos disponíveis voltados para o assunto, um outro fato relevante indicado pelo autor era a ocorrência em seu tempo de um verdadeiro combate entre os profissionais da velha guarda e os amadores e jovens, sobretudo o grupo Os Comediantes, que a seu ver estavam propondo um “novo teatro” e que eram bastante atacados pelos conservadores, inclusive através da revista da SBAT, situação que levou o autor a elogiar o Ministério da Educação, por apoiar os novos, e a sublinhar a necessidade de que se favorecesse uma nova dinâmica de trabalho teatral, para “erguer o nível artístico do palco nacional”.

Existe, portanto, uma compreensão do teatro brasileiro como manifestação artística pouco nobre, um tanto desqualificada, destituída de dignidade intelectual; esta abordagem despontou nos tempos finais do século XIX, mais ou menos ao mesmo tempo em que triunfava o teatro ligeiro, em especial as *revistas*, e conheceu diferentes formulações nas letras de autores diversos, como José de Alencar, Machado de Assis, Quintino Bocaiúva. O seu peso foi de tal ordem que motivou mesmo o já citado movimento de pressão contra Artur Azevedo, acusado por alguns contemporâneos de ter provocado a decadência do teatro nacional. Esta bandeira foi sem dúvida incorporada pelos jovens *modernos*, situação que fez com que preservassem uma visão do palco como missão civilizatória típica do século XIX: era preciso não só derrubar o que existia em cena, mas enobrecê-la intelectualmente, gesto que faria com que o teatro se libertasse de uma espécie de orfandade cultural.

Esta orfandade é tão mais palpável quando se considera que, além da ausência ou da razoável indiferença dos historiadores (aqueles da História propriamente dita) da bibliografia da História do Teatro Brasileiro, o que predomina neste campo de estudos é a estreita associação dos autores/historiadores que efetivamente escreveram sobre teatro com o meio teatral. Quer dizer, na lista de autores dedicados à História do Teatro Brasileiro aqui considerada, sobressai uma particularidade

⁵ Uma portaria de 14 de setembro de 1936 do Ministro Gustavo Capanema instituiu a Comissão de Teatro Nacional, integrada por Múcio Leão, Oduvaldo Viana, Francisco Mignone, Sérgio Buarque de Holanda, Olavo de Barros, Benjamin Lima e Celso Kelly.

⁶ In *Manual bibliográfico de estudos brasileiros I* sob a direção de Rubens Borba de Moraes e William Berrien. Brasília: Senado Federal, 1998.

decisiva: todos exceto um são homens de teatro. Tanto Múcio da Paixão (1870-1926), quanto Lafayette Silva (1878-1939) como Gustavo Dória (1910-1979), Décio de Almeida Prado e Sábato Magaldi são homens de teatro, na medida em que no mínimo atuaram na imprensa enquanto críticos. Apenas Galante de Sousa (1913-1986) foi pura e simplesmente um intelectual, dedicado em particular ao estudo da literatura brasileira.

Portanto, se no texto singelo de Max Fleiuss uma certa distância do palco pode ser percebida, uma espécie de olhar exterior que sacrifica algo da identidade do objeto de estudo, nestes outros autores a questão não é absolutamente desta ordem. Ao contrário – em diferentes momentos os textos foram tecidos como *vivência pessoal*, devido ao engajamento direto dos autores em episódios teatrais específicos de seu tempo; a tônica é a proximidade, algum gênero de cumplicidade ou adesismo. Eles estão falando de realidades vividas e segundo pontos de vista bastante particulares. O fato, aliado em alguns casos a uma densa formação intelectual, viabiliza o aparecimento de *autoridades* no assunto e de versões hegemônicas do processo histórico, sem que se fale também na apresentação de um *modelo* de ação para o historiador.

A situação é importante: se a princípio estas histórias podem ser separadas em dois grupos distintos, compostos por uma *história tradicional* (Paixão, Silva) e uma *história inovadora*, ligada esta a um processo ou a um desejo de renovação (Dória, Sousa, Magaldi, Prado), elas apresentam incômodos pontos de aproximação, redutores do alcance do projeto de mudança, posto que algumas das práticas tradicionais mais discutíveis não são ultrapassadas. E o primeiro ponto a observar é decisivo: em que pese a importância, a seriedade de propósitos e a densidade que possam apresentar, os textos não se preocupam em delinear o quadro conceptual em que se movimentam, nem desenvolvem uma reflexão alentada a respeito de seus procedimentos metodológicos e técnicos, operações estas quando muito descartadas nas rápidas palavras habituais de apresentação das obras, nos prefácios ou posfácios. O teatro é tratado como se fosse um objeto natural e espontâneo, que prescinde de maiores reflexões, condição que também define a atitude do historiador. A estrutura básica dos textos é a do relato e da enumeração cronológica, mesmo quando obedece a um ritmo um tanto confuso, como o de Lafayette Silva.

A consequência natural é a ausência de uma definição de História, um pouco como se existisse um campo de estudos consolidado ou como se houvesse uma clareza cristalina a respeito do que História do Teatro venha a ser. Há uma naturalização do procedimento intelectual – uma atitude problemática no caso dos autores associados à aventura moderna, uma vez que insinua a sua auto-percepção como continuidade em relação aos autores anteriores. É importante frisar que os volumes considerados, apesar de certas aproximações e diálogos, apresentam densidades diferenciadas; lidam em geral com abordagens únicas, por vezes irredutíveis, da História do Teatro. Todos, no entanto, tendem a valorizar mais a emergência de *personalidades*, em lugar da consideração de *projetos*, seguindo um modelo a um só tempo tributário da História da Literatura e do registro jornalístico, posto em prática a partir do final do século XIX, como já se observou. A ausência do

historiador fez com que o território da História do Teatro se constituísse como proximidade frente à área de estudos literários e ao jornalismo; a migração do crítico para a função de historiador se deu com naturalidade – dos autores citados, todos exceto Galante de Sousa atuaram como críticos antes de se tornarem historiadores.

O mais curioso a considerar aqui é que o teatro de revista não conduziu os seus estudiosos, até o momento, a rupturas significativas com este quadro historiográfico mais geral. Em primeiro lugar, observe-se que os pesquisadores da revista sempre recaem naquilo que poderíamos qualificar como *vilada da arcaica hierarquia dos gêneros*, também oriunda do século XIX. Em geral todos sofrem com a necessidade direta ou velada de justificar a situação da revista no interior da aventura das artes; quer dizer, preocupados com a qualificação de inferioridade, os estudiosos se preocupam em traçar uma gênese nobre para a revista, da Antigüidade aos nossos dias, como se existisse mesmo esta história do teatro contínua e cumulativa. Assim, é raro encontrar texto de estudo da revista que não queira provar que a cena do samba e do maxixe, da mulata e do português, é filha legítima da *commedia dell'arte*. O tema aparece até mesmo em historiadores recentes – Neyde Veneziano, Victor Hugo Adler Pereira e Nanci Freitas insistem nesta versão a propósito de uma *nobreza* teatral de origem, como se ela pudesse explicar algo desta cena em particular.

Um outro tema parece ser de extrema importância e envolve alguns dos mais jovens historiadores em atividade no Rio de Janeiro – Antônio Herculano Lopes, Ângela de Castro Gomes e Mônica Velloso – que, estudando o Rio de Janeiro em geral ou a revista carioca mais em particular, têm procurado ver na cena do musicado a materialização do moderno⁷. Na verdade, estamos no século XXI como se estivéssemos no século XIX e a relação dos historiadores com a questão da arte, nestes casos, não fez verdadeiros progressos: o teatro ainda aparece aqui como *ponta* ou figuração sem fala, quer dizer, ele não ocupa o centro da cena, mas é antes mera ilustração para teses que pretendem discutir uma outra questão. Os estudiosos citados estão precisamente preocupados em falar da modernidade do Rio; para tanto, recorrem ao teatro de revista em diferentes graus, usando-o como símbolo do moderno.

Mas infelizmente não há nada mais distante do *moderno* do que o teatro de revista carioca: pois para ser moderno ele teria que ser moderno enquanto linguagem, enquanto teatro. A cena da revista carioca foi tecida e mantida como lugar por excelência do *antigo teatro de convenções* do século XIX. A sua vinculação à *commedia dell'arte*, por exemplo, é altamente questionável exatamente porque as suas hierarquias e convenções cristalizadas são resultados diretos deste tipo convencional de teatro, mais do que de qualquer outra coisa. Estudá-lo revela muito mais sobre a revista do que quaisquer estudos comparativos com o teatro de improviso dos italianos.

⁷ Veja-se como modelo deste procedimento Lopes (Org.), Antônio Herculano. *Entre Europa e África. A invenção do carioca*. Rio de Janeiro: Casa de Ruy Barbosa/Topbooks, 2000.

Assim, o ponto fundamental que se deseja destacar nesta comunicação é a constatação da revista como lugar de tradição – no sentido da sua fidelidade ao modelo de seu fazer teatral, conservador – e de transgressão – no sentido de sua necessária escravidão ao senso comum, à sensibilidade ligeira do homem apressado das ruas, que faz a revista incorporar o *dernier cri* do momento e às vezes até lançar modas, em decorrência da proximidade que busca manter com esta forma de ver o mundo. Em tais condições, a sua modernidade seria uma modernidade de mera atualização, sintonia com seu tempo e ambiente, distante do que se poderia designar *teatro moderno*, que, aliás será seu inimigo fiel. Estudar esta cena permite a localização de um diálogo entre uma prática teatral conservadora dominante – a revista – e as tentativas de proposição de um teatro de ruptura, o *teatro moderno*, que se deram fora do palco da revista, ao redor, ainda que houvesse algum diálogo entre interlocutores tão improváveis. Os exemplos são inúmeros.

Tratava-se de um teatro carioca que, na verdade, se passava por brasileiro, pois a cidade era o único centro de atividades teatrais profissionais do país durante o seu apogeu, na primeira metade do século XX. Foi um teatro marcado por um espírito local bastante peculiar: unia a irreverência cosmopolita ávida por modernização que seria marca da cidade a uma concepção do teatro e da cena, enquanto poéticas, muito conservadora. Assim, estudar a Historiografia do teatro de revista permite que se fale em tradições e transgressões – ainda que sejam transgressões consentidas.

O TEATRO DE LÚCIO CARDOSO E A CENA CARIOCA NA DÉCADA DE 40

Por Sérgio Luiz de Almeida Silva

Universidade do Rio de Janeiro

*“Virá alguém para o baile?” Não virá
ninguém, porque nunca vem ninguém. Somos nós
que inventamos as chegadas. Importa? Somos
festas acontecendo.”*

Lúcio Cardoso

Durante a década de 40 Lúcio Cardoso (1913-1968), escritor mineiro autor do romance “Maleita” (1934), voltou-se para a criação dramaturgica. Sua primeira peça “O Escravo”, escrita em 1937, foi encenada pelo Grupo Os Comediantes, em 1943, dirigida por Adacto Filho e com cenários de Santa Rosa. Em 1947, “O Filho Pródigo” é encenada pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), dirigida por Abdias do Nascimento e Santa Rosa, que também assinou os cenários. As duas montagens marcaram o repertório das duas companhias e Lúcio, já conhecido como romancista, foi saudado como um dramaturgo em formação devido à qualidade dos textos, mas, segundo a crítica, de frágil carpintaria teatral. Ainda em 1947, Lúcio funda o Teatro de Câmara, para montar textos seus e de outros autores nacionais que primassem pela qualidade literária, simplicidade e poucos personagens; isso, segundo ele, Gustavo Dória e Agostinho Olavo, seus amigos nessa empreitada, serviria como alternativa às montagens suntuosas dos Os Comediantes, as comédias de Silveira Sampaio, que dominavam os teatros de Copacabana e as Revistas da Praça Tiradentes. Assim o Grupo pretendia trilhar o caminho de uma cena íntima, densa, despojada, mas impregnada de poesia. “A Corda de Prata”, sua terceira peça, inaugura as atividades do Grupo. Ester Leão dirige a encenação que conta com a atuação de Alma Flora, no papel de Gina, e Maria Sampaio, como a mulher de preto. As críticas foram favoráveis e ressaltaram o desempenho das duas. O ano era 1947, o mais teatral de Lúcio. Empolgado, encena a sua quarta peça, “Angélica”, em 1958, seu mais estranho e radical texto. A amiga Luiza Barreto Leite aceita o desafio e encarna a protagonista a própria essência do mal. Lúcio se encarrega da direção e a peça estréia no Teatro de Bolso de Ipanema. A montagem foi um desastre, apesar de todos os críticos ressaltarem o valor do texto principalmente na criação da personagem principal, que segundo Sábato Magaldi em crítica da época: “É o estudo de um temperamento vigoroso que se alimenta dos seres aniquilados por seu poder asfíxiante.” Com essa peça Lúcio encerra suas atividades teatrais dedicando-se a

criação de sua obra-prima o romance "A Crônica da casa assassinada", publicado em 1959.

Seu teatro marca a tentativa de criar uma cena íntima, de clausura e febre. Onde os personagens se debatem em busca de saída, numa luta de vida e morte. A única ação possível é prender o outro na sua armadilha, cerceando-lhe a liberdade – num processo de vampirismo e possessão. (sugando-lhe a energia, possuindo-lhe e extenuando-lhe). A cena adensa-se nessa escuridão de seres que se devoram arrastados pelos desejos irrealizados. Um drama de usurpações é encenado. A cena se fecha, escura, aguardando a solidão ou a morte.

O tema da solidão é assim analisado por Otávio de Faria: "É em vão que buscam o carinho e a compreensão dos que o cercam. Não há comunicação possível entre eles. Falam línguas diferentes, consomem-se num isolamento que só faz crescer com as horas e as tentativas fracassadas. E sabem que não há remédio, que o único caminho que têm diante de si "é o da solidão", porque a solidão é o seu domínio e a ela não poderão fugir."

Todas as peças se passam em lugares fechados. A casa onde habita a família de "O Escravo", açoitada por uma chuva incessante, aprisiona os personagens até o fim. A casa onde mora Gina e o marido em "A Corda de Prata" oprime a protagonista com seus móveis, cortinas e quartos sombrios, levando-os a uma existência mesquinha cuja única saída é a loucura e a morte. A casa da família de negros em "O Filho Pródigo" cercada por montanhas onde fugir é o desejo, mas também a perdição. A casa de fazenda onde habita "Angélica" – velha sempre remoçando a custa da juventude e energia das jovens desamparadas que ela prende em sua teia. A casa afastada onde vivem a família de sua última peça – inédita nos palcos – "O Homem Pálido", de 1960, onde o personagem Elmo precisa matar o irmão para escapar do seu medo e, mesmo assim, morre no vendaval, retornando nos braços do desconhecido que chega para comprar a propriedade.

Prisioneiros, amedrontados por culpas e perseguidos por fantasmas, esses seres entregues à danação, refestelados no ódio, lutam desesperadamente para se manterem vivos, trancados, isolados uns dos outros, no interior dessas casas assassinadas, jazem encerrados como num inviolável sepulcro. Como diz Marcos em o "O Escravo": "Antes eu ainda não sabia que se pudesse ser sozinho com tão grande intensidade". E como escreveu Otávio de Faria – analisando-lhe a obra:

"Terrível é o sofrimento que os consome nesse voltear em torno da planície vazia de suas existências" pois "banidos do mundo pela falta de amor, pela incompreensão, pelo medo, pelo sofrimento, pelo desinteresse dos outros – atingem o isolamento total – esse inferno, assegura-nos o autor, é a mais terrível de todas as coisas, equivale à própria morte – a morte que gosta de devorar silenciosamente as coisas."

Essa é a cisão com o mundo que os cerca, o espelho partido que mostra o rosto envelhecido de Angélica que se pergunta “quem sou eu?” – esses desconhecidos de si mesmos, “totalidades existenciais” no dizer de Alfredo Bosi. Entregues aos delírios sensoriais, à loucura demoníaca que os encerram. Como Gina, em “A Corda de Prata”, que instigada pela mulher de preto – cuja aparição é cercada por um facho de luz verde – mata o marido, estrangulando-o com a corda da cortina no quarto do casal e depois se encaminha para a zona de luz verde onde habita a mulher de preto (seu duplo-doentio) e lá se encerra, onde só Deus se apiedará dela, se é que ele se preocupa com tamanha solidão.

Seres que na busca da liberdade encontram uma prisão definitiva. Não há como escapar. Mesmo na peça “O Filho Pródigo”, inspirada na parábola bíblica – Assur – o filho confessa ao retornar: “não é fugindo que somos livres: é ficando.”

Em uma entrevista o autor afirmou: “O fim extremo de minha obra é o homem, ou melhor, a reintegração na sua forma decisiva e real, sem amputações, com seus lados, de sombra, conflito e pecado”.

Acosados, emparedados suas criações aniquilam-se entre Deus e o Diabo, entre o Pecado e Graça, entre o partir e o ficar. Lúcio soube com extrema lucidez lançar um foco de luz nesses seres mergulhados na escuridão, calcinados, devastados, sem amor – encerrados no próprio horror (como o personagem de E.A. Poe, no conto “O coração denunciador”) de um ambiente sombrio, abafado, cercados por móveis que os acusam por suas existências nulas, sem esperança.

O autor age como um Deus que joga luz nos subsolos asfixiantes dos logradouros e fazendas perdidas. Age como um xilógrafo criando sulcos de contrastes revelando a matriz das paixões humanas. Assim atingem do palco o espectador, enfeitiçado por uma estranha poesia, envolvido nessa hipersensibilidade dos loucos, torturados, devorados no extermínio do amor.

Em plena Era Vargas, Lúcio Cardoso cria esse teatro íntimo, mostrando um país dos seres interiorizados, alegorias grotescas do mal, expressionismo nos trópicos, como o desenhista e gravador Goeldi, que se manteve fiel e não aderiu ao folclórico festivo dos ufanistas de plantão, preferindo retratar seres que vagam por lugar nenhum, espreitados por casas sinistras, protegendo-se com frágeis guarda-chuvas dos temporais e ventanias, ameaçados e anônimos. Lúcio se manteve mineiramente desconfiado dos arroubos desse Brasil moderno. Preferindo mostrar essas vidas que estão na sombra, ardendo na febre de anseios nunca realizados. Assemelhando-se ao escritor Cornélio Pena, seu contemporâneo, no romance intimista, como ele, o autor de “Fronteira” nos mostra um Brasil de interior, de misticismos estranhos, de corrosão e desagregação familiar.

Apostando na poesia do teatro, Lúcio criou textos que vivem na tensão, no limite entre prosa e poesia, e voltados para dentro, trancados, palpitando no escuro, textos escritos na contra-mão do tempo.

Esses personagens: Marcos, Augusta, Gina, Manassés, Aíla, Angélica, Elvio, tira-os do fundo gelado, no inferno das certezas. Como escreveu no seu romance “Dias Perdidos”: “Não é a vida que é difícil – difícil é viver com os nossos semelhantes”. Nessa poética da clausura, Lúcio define assim suas criações: “Nada

poderá salvá-los dessa fúria que lhes é negada, cada parcela do ar que respiram. Elas devem se habituar a falar sem que ninguém lhes ouça a voz, a se conectar com sobras dos festins dos outros, a não atravessar jamais os limites de uma existência condenada.”

Segundo Luiza Barreto Leite em matéria do Jornal do Comércio em 1968, ano da morte do autor:

“As palavras de Lúcio ficam lá dentro de quem as ouve e por isso fazem a glória de quem às diz” e respondendo aos que julgavam Lúcio um autor anti-teatral escreve : “Como interprete nunca vi platéia mais atenta, mais presas às palavras que pronunciávamos no palco, nunca me lembro de haver provocado impacto maior.”

Lúcio esteve na origem da renovação do teatro brasileiro, como afirma Sábato Magaldi em crítica da época: “O escravo foi, cronologicamente a primeira tentativa de renovação do palco brasileiro.”

Entretanto, Lúcio recuou, “Angélica”, cuja encenação fracassada o indis põs com a crítica, que segundo ele confundia uma encenação deficiente com o texto, foi um divisor de águas.

O teatro era um terreno que o colocou muito próximo do elemento humano, dúctil e variado, onde ele perdia o domínio da sua criação. As peças que escreve depois ficam guardadas, algumas inacabadas, outras sem título.

Publicou dois livros de poesia, seu diário íntimo, e durante a elaboração de seu último romance “O Viajante” sobreveio o derrame que paralisou o seu lado direito, impossibilitando-lhe a fala e a escrita. Passou a pintar quadros com a mão esquerda, as mesmas paisagens e casas de seus textos surgiam nas telas, urgentes, nervosas. Seriam as suas últimas criações.

“Sou uma atmosfera” dizia ele. E foi esse artista que criou textos para um teatro que não pode acontecer plenamente e que ainda estão guardados como provisões, para serem devidamente encenadas, interpretadas, iluminadas – revelando suas camadas ocultas de indícios, resquícios, sugestões. Como casas velhas, com tesouros e fantasmas, talvez agora, nós, público e artistas dessa época de uma escuridão tão próxima e real possamos entrar nesse universo fechado, escutar as vozes desses personagens atormentados – paralisados, preparados para ouvir essa música do sangue.

Bibliografia

- BOSI, ALFREDO – *História concisa da Literatura Brasileira* – ed. Cultrix – São Paulo – 1994.
- CARELLI, MÁRIO – “*Corcel de Fogo*” – *vida e obra de Lúcio Cardoso* – (1912-1968) – Trad. de Júlio Castañon Guimarães – ed. Guanabara – Rio de Janeiro – 1988.
- CARDOSO, LÚCIO – “*Crônica da casa assassinada*” – edição crítica – por Mário Carelli – Coleção arquivos – Espanha – 1991.
- CARDOSO, LÚCIO – “*Dias Perdidos*” – ed. Nova Fronteira – Rio de Janeiro – 1980.
- CARDOSO, LÚCIO – *Diário 1º volume* – ed. Elos – Rio de Janeiro – 1961.
- CARDOSO, M. HELENA – “*Por onde andou meu coração*” – *memórias* – ed. Livraria José Olímpio – Rio de Janeiro – 1974.
- DÓRIA, GUSTAVO – *Moderno Teatro Brasileiro – crônica de suas raízes* – SNT – MEC – Rio de Janeiro - 1975.
- FARIA, OCTÁVIO DE – “Lúcio Cardoso” – In *Crônica da casa assassinada, leituras do texto* – Coleção arquivos – Espanha – 1991.
- FAUSTO, BÓRIS – “*História do Brasil*” – Edusp – São Paulo – 2000.
- LINS, ÁLVARO – “*Os mortos de sobrecasaca*” – Coleção Vera Cruz – Literatura Brasileira – volume 44 – ed. Civilização Brasileira – Rio de Janeiro – 1963.
- NAVES, RODRIGO – “*Goeldi*” – Cosac & Naify edições – São Paulo – 1999.

O TEATRO DE OSWALD DE ANDRADE DENTRO DA HISTORIOGRAFIA TEATRAL BRASILEIRA

Por Nanci de Freitas ¹

Programa de Pós-Graduação em Teatro
Universidade do Rio de Janeiro

A obra teatral de Oswald de Andrade, dos anos 30 – *O rei da vela* (1933), *O homem e o cavalo* (1934) e *A morta* (1937) – tornou-se uma referência fundamental, mas problemática, na história do teatro brasileiro. Mais do que a sua presença, a discussão sobre esta dramaturgia está quase sempre circunscrita às razões de sua ausência no processo de modernização cênica brasileira nos anos 1940. Os historiadores de teatro, de modo geral, concordam com a importância dos textos de Oswald de Andrade enquanto literatura dramática, reconhecendo sua apresentação de um pensamento teatral novo, em diálogo com modelos textuais modernos europeus, entretanto sua poética cênica não seria assimilada pelo *sistema teatral* vigente na primeira metade do século XX, quando se estabeleciam os rumos da modernização do palco brasileiro. Contradizendo, porém, as perspectivas históricas dominantes, aconteceu a encenação de *O rei da vela*, pelo Teatro Oficina, em 1967, provocando grande impacto junto ao público e instaurando uma desmontagem das avaliações críticas mais correntes, sobre a “irrepresentabilidade” do teatro oswaldiano.

A crítica especializada e certos setores da produção teatral ainda hoje olham com desconfiança para o teatro de Oswald, considerado de difícil leitura e recepção, devido à linguagem dos textos, construídos à margem de uma dramaturgia convencional. A posição marxista do autor, durante o período em que suas peças foram escritas, por outro lado, é vista como responsável por um caráter “datado”, por uma temática utópico-ideológica, que anacronizaria os seus textos, segundo alguns críticos. Acrescente-se a isso o fato de poucas montagens dos textos de Oswald terem acontecido após a histórica encenação do Teatro Oficina, e quase sempre por parte de grupos experimentais ou de iniciativas universitárias, sem, contudo, atingir índices mais amplos de recepção.

Neste trabalho, pretendo relacionar estas questões em torno da dramaturgia de Oswald de Andrade com as reflexões propostas por Tania Brandão sobre a construção do *sistema teatral brasileiro*, em seu ensaio *Teatro Brasileiro no século XX: origens e descobertas, vertiginosas oscilações*, no qual a autora procura

¹ Nanci de Freitas é atriz; professora de Artes Cênicas no Departamento de Educação Artística (Habilitação História da Arte) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; mestranda no PPGT da Universidade do Rio de Janeiro – UNI-RIO.

demonstrar um conjunto de fatores que teria norteado o mercado teatral no Rio de Janeiro e em São Paulo, principal eixo cultural do país, durante o século XX.

De acordo com Tania Brandão, a tendência das historiografias do teatro brasileiro, especialmente com as pesquisas de Décio de Almeida Prado e João Roberto Faria, é a de localizar o surgimento das atividades teatrais no Brasil, durante o século XIX, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil e a inauguração do Real Teatro de São João. Com o advento tardio do romantismo no Brasil, teriam surgido as condições para a eclosão de um teatro especificamente brasileiro, com o aparecimento, ao mesmo tempo, da figura significativa de um intérprete brasileiro, como foi João Caetano (1808-1863), do drama com Gonçalves de Magalhães (1811-1882) e da comédia com Martins Pena (1815-1848). Segundo João Roberto Faria, a idéia de um *sistema teatral* teria sido proposta por Décio de Almeida Prado, que percebera nesse momento uma articulação social da poética teatral, em que participariam autores, atores, tradutores, críticos e o próprio governo. (FARIA, 1999: 15).²

Tania Brandão discute estas questões, demonstrando que a tendência a se instituir uma história do teatro fundada na dramaturgia não corresponde, na verdade, ao *sistema teatral* que teria possibilitado a sobrevivência da atividade teatral no país, nos séculos XIX e XX. A simples enumeração da produção dramática e a análise de sua evolução não conseguiriam dar conta dos índices concretos de aceitação do teatro pelo público, no decorrer de seu estabelecimento entre nós. No teatro brasileiro, a poética romântica encontraria dificuldades para se desenvolver, tornando-se o esteio para o melodrama e o dramalhão, estilos que consagrariam o ator João Caetano. Mas teria sido a comédia, segundo a autora, com sua capacidade de comunicação popular, o gênero que praticamente garantiria a formação do *sistema teatral brasileiro*, sustentando a verve cômica dos intérpretes. Afirma Tania: “É possível afirmar com segurança que os princípios ordenadores do *sistema teatral* foram, desde os seus primeiros tempos, muito mais o gosto médio do público, o senso comum, o favor da multidão e o histrionismo dos atores identificado com esta pulsão da platéia do que quaisquer plataformas estético-conceituais ou projetos culturais consistentes. (BRANDÃO, 2000: 3).

A partir desta leitura de Tania Brandão, irei examinar alguns estudos dos críticos e historiadores de teatro: Antônio de Alcântara Machado, Décio de Almeida Prado, Sábato Magaldi, Cecília de Lara e Carlos Gardin, buscando ampliar os pontos de vista acerca da posição do teatro de Oswald de Andrade diante do *sistema teatral* e possíveis influências de sua dramaturgia no processo de renovação cênica brasileira.

A discussão sobre a modernização teatral na historiografia do teatro brasileiro, remete-se, inevitavelmente, à década de vinte e à ausência de uma produção cênica

² A idéia de *sistema* foi pensada, inicialmente, por Antônio Cândido. Ver: CÂNDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. SP: Livraria Martins Editora, 1981. Sobre a idéia de *sistema teatral* ver PRADO, Décio de Almeida. *Teatro de Anchieta a Alencar*. SP: Perspectiva, 1993: pág. 140.

no programa estético da Semana de Arte de 22. Cecília de Lara, entretanto, demonstrou em seu livro *De Pirandello a Piolim: Alcântara Machado e o teatro no modernismo*, a presença significativa do teatro na produção do modernista Antônio de Alcântara Machado (1901-1935), que escrevera críticas em jornais e revistas de 1923 a 1933, discutindo a renovação do teatro, não apenas em relação à dramaturgia, mas também aos diversos aspectos que envolvem a criação cênica. Para o crítico, o processo de modernização da cena deveria começar por banir de nossos palcos o teatro de costumes e as influências do teatro estrangeiro tradicional, advindas com a ópera e as temporadas das companhias de Portugal e da França. E propunha para o teatro brasileiro uma dupla tarefa, empreendendo, ao mesmo tempo, sua universalização e sua nacionalização. Numa primeira fase, a preocupação seria com a temática brasileira, que introduziria assuntos e personagens genuinamente nacionais, mas deveria ser tratada com técnicas importadas das vanguardas estrangeiras, proposta elaborada a partir do contato com o teatro de Pirandello. Num segundo momento, o crítico formularia um conceito mais amplo de teatro nacional, tentando identificar em nossas raízes culturais não só “temas” mas também “formas” dramáticas. Daí seu interesse pelos autos de Anchieta e por elementos das manifestações populares, do circo e do teatro de revista. (LARA, 1987:102). Em suma, um projeto teatral que encontraria, na opinião de Cecília de Lara, total consonância com as linhas nacionalistas do modernismo e o seu aprofundamento na corrente da antropofagia.

Décio de Almeida Prado retomou as questões propostas por Alcântara Machado, prosseguindo em uma análise do teatro brasileiro nas décadas seguintes, em dois ensaios do seu livro *Peças, pessoas, personagens*, publicado em 1993: *O teatro e o modernismo*, escrito em 1972, e *A antropofagia revisitada*, de 1985. Em sua opinião, expressa no texto de 1972, a dupla tarefa proposta por Alcântara Machado, com a concomitante universalização e nacionalização do teatro, teria previsto a evolução da literatura dramática, chegando quase a servir de guia para uma revisão da história do teatro brasileiro. Afirma Décio:

O “tranco” da integração ao universal foi realizado pelos Comediantes e pelo Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), pela importação maciça de encenadores europeus (mais de dez, entre alemães e belgas, poloneses e italianos), que nos puseram rapidamente a par das “fórmulas” modernas, do realismo (que não havíamos tido) ao simbolismo, do expressionismo ao Teatro Épico. A iniciativa da etapa seguinte – o “tranco” da integração ao Brasil – coube, principalmente, ao Teatro de Arena, que, buscando um estilo de representação, uma linguagem de palco especificamente nossa, acabou por encontrar a velha comicidade farsesca preconizada por Antônio de Alcântara Machado. O riso popular, subindo do circo e da revista, foi a chave para uma interpretação genuinamente brasileira de textos brasileiros. (PRADO, 1993: 25)

E quanto ao teatro de Oswald de Andrade, onde entraria, na avaliação de Décio de Almeida Prado, a sua contribuição para o processo de modernização do teatro brasileiro?

Em 1967, por ocasião da encenação de *O rei da vela*, pelo Oficina, a crítica de Décio ao texto de Oswald destacava, positivamente, a sua incorporação de aspectos cômicos, grotescos e paródicos, mas ressaltava o seu colapso sempre que o autor se propunha a tiradas literárias e filosóficas e a inserção na peça de lições recentemente apreendidas e mal assimiladas, relativas às idéias marxistas. Quanto à montagem de José Celso, descrita como barroca, picaresca, excessiva e de sexualidade explícita, alcançaria, pela escolha do expressionismo grotesco do primeiro ato e referências às metáforas circenses, alguns instantes de altíssima dramaticidade mas, no todo, a montagem revelaria altos e baixos, oscilando na sua capacidade de se relacionar com o público, produzindo fulgurações e intuições descontínuas. (PRADO, 1987: 220/226).

Em 1972, no ensaio *O teatro e o modernismo*, o crítico aprofunda as suas reflexões sobre o teatro oswaldiano, valorizando o modo como o autor trabalhou em *O rei da vela* a aproximação entre marxismo e sexualidade, atacando os dois pilares da burguesia, o capitalismo e a família, violando padrões habituais de comportamento e tótems sagrados, numa premonição das idéias de Marcuse e Wilhelm Reich. Mas mesmo em relação ao valor que se possa conferir à peça *O rei da vela*, só pôde ser pensado com a encenação do texto em 1967, pelo Teatro Oficina, por representar o casamento perfeito entre o novo e o velho modernismo, integrando-se àquele momento, numa revelação de insuspeitada virulência política e artística. Nesse encontro de gerações modernistas, a recuperação dos elementos do circo, da ópera e do teatro de revista, pela leitura do Oficina, completaria o ciclo iniciado pelo modernismo e prescrito por Alcântara Machado em seus fundamentos para um teatro verdadeiramente brasileiro. (PRADO, 1993: 26/39).

Em 1985, no ensaio *A antropofagia revisitada*, o crítico quase chega a fazer uma "mea culpa" por ter ignorado na década de 30 as atitudes modernistas dos anos 20. A atmosfera lúdica e radical, agressiva e divertida dos "ismos" dos anos 20, que ele julgara enterrada para sempre, teria surgido na década de 60, incorporado-se ao grande "ismo" da década de 30, o marxismo. Sob o signo do deboche e na forma de farsa grotesca, Oswald comparecia com *O rei da vela*, traçando uma imagem corrosiva do capitalismo brasileiro, regredido ao estado feudal. A peça de 30 tentava realizar politicamente aquilo que em 22 estava indicado apenas como radicalismo estético. E em 1967 ocorria de modo diverso: os fatos políticos é que desencadeariam uma estética da agressividade, da qual a encenação de *O rei da vela* teria sido o estopim, no Brasil. (PRADO, 1993: 101/105).

Sábato Magaldi também revelou enorme capacidade de transformação de seu juízo crítico, ao rever suas posições iniciais em relação à dramaturgia de Oswald de Andrade. Na 1ª edição do seu *Panorama do Teatro Brasileiro*, de 1962, Sábato manifestou-se da seguinte forma:

Por isso sentimos que as incursões teatrais de Oswald de Andrade, um dos grandes nomes da Semana de Arte Moderna (1890-1954), tenham dormido nos livros, sem nunca passarem pela prova do palco. Longe de nós pensar que uma encenação, em nossos dias, fizesse às suas três peças a justiça que os contemporâneos lhes recusaram. Tanto O homem e o cavalo como A morta e O rei da vela talvez sejam incapazes de atravessar a ribalta. Mas a sua não-funcionalidade se explica por excesso, por riqueza, por esquecimento dos limites do palco – nunca por indignidade, por visão parca, por vício medíocre.(...) Poucos autores fazem o crítico lastimar tanto que o teatro tenha as suas exigências específicas, tornando irrepresentáveis, no quadro habitual, os textos de Oswald de Andrade. A audácia da concepção, o ineditismo dos processos, o gênio criador conferem a essa dramaturgia um lugar à parte no teatro brasileiro – um lugar que, melancolicamente, é fora dele e talvez tenha a marca do desperdício. (MAGALDI, 1962: 189-190).

Após a legitimação das qualidades do texto de *O rei da vela*, posto em prova de palco pelo Teatro Oficina, em 1967, Sábato Magaldi predispôs-se a rever seus pontos de vista, defendendo uma tese de doutoramento em 1972, com o título *O teatro de Oswald de Andrade*.³ Contrariando o consenso geral da crítica e da historiografia teatral, que considerava *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, como o primeiro marco da literatura dramática moderna no Brasil, Sábato afirma o seu *desejo tardio de fazer justiça histórica*, reivindicando a precedência da obra de Oswald de Andrade na modernidade teatral brasileira. Do ponto de vista da encenação, a montagem de Ziembinski para *Vestido de Noiva*, de fato, teria sido o primeiro marco, mas, quanto à dramaturgia, Oswald teria aberto um caminho inovador para o teatro brasileiro, mesmo sem ter influenciado diretamente outros autores. O crítico empenha-se para comprovar a hipótese de que haveria uma linha tênue que indicaria a herança artística de Oswald no teatro de Nelson Rodrigues, apontando vários aspectos temáticos e formais dos dois dramaturgos. Ponto de vista, aliás, negado por Nelson Rodrigues que afirmara a Sabato Magaldi nunca ter lido uma peça de Oswald.

Na 3ª edição do seu *Panorama do Teatro Brasileiro* (Global editora, 1997), Sábato acrescentou um apêndice com o título, *O texto no moderno teatro*, com a revisão de suas posições sobre o teatro oswaldiano. Afirma o crítico:

É preciso ter em mente que a História retificará muitos juízos atuais, embora eles tentem observar a maior objetividade. O importante, para o contemporâneo, é a sua visão honesta, despida de preconceitos e consultando os valores que lhe parecem permanentes. O crítico sabe, contudo, que dependendo da óptica estética, mutável no correr das décadas de exercício profissional, alteram-se

³ A tese de doutoramento de Sábato Magaldi, intitulada *O teatro de Oswald de Andrade*, foi defendida na área de literatura brasileira, em 1972, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e não foi publicada.

forçosamente os juízos. O amadurecimento empresta peso maior ou menor a uma obra que, na primeira apreciação, era aferida por padrões diferentes. (MAGALDI, 1997: 300).

E neste último texto, o historiador elabora algumas conclusões: “Oswald de Andrade é o autor dos primeiros textos brasileiros modernos, mas não foi ele quem provocou a modernização do teatro. Mais do que do ponto de vista estético, digerível num país ávido de inovações, as três peças tornaram-se irrepresentáveis, quando foram escritas, por motivos morais e políticos” (MAGALDI, 1997: 295/296). O teatro teria atingido, enfim, o caminho da modernidade, pelo encontro entre texto e encenação, na montagem de *Vestido de Noiva* de Nelson Rodrigues, em 1943. A contribuição da dramaturgia de Nelson seria determinante para as próximas décadas, pois representaria uma conquista de liberdade, audácia e experimentação. “Estavam abolidas as fronteiras do palco. Acabou-se a cerimônia com as regras da antiga carpintaria teatral. Era só aproveitar as conquistas rodrigueanas. De súbito, julgaram-se acadêmicos os procedimentos anteriores, pois Oswald de Andrade ainda jazia na estante.” (MAGALDI, 1997: 299).

Carlos Gardin também defendeu uma tese de doutoramento pela PUC de São Paulo, em 1984, com o título *O teatro antropofágico de Oswald de Andrade: da ação teatral ao teatro de ação*. O autor faz um estudo panorâmico da “trilogia da devoração” – *O rei da vela, O homem e o cavalo e A morta* – procurando verificar o contexto histórico da criação das obras, mas, ao mesmo tempo, ultrapassá-lo, trazendo Oswald para a atualidade. Com base nas idéias de Walter Benjamin, o autor estabelece uma leitura dialética do teatro oswaldiano, valorizando os aspectos radicalizadores de uma obra que, não assimilada pelo seu momento histórico, colocaria – por isso mesmo – o próprio momento histórico em questão. Trabalhando também com conceitos da semiótica, o pesquisador estabelece uma leitura sincrônica da obra teatral de Oswald, analisando-a a partir do movimento constante de seus elementos, confrontando-a com outras obras que, mesmo distantes em tempo e espaço, apresentariam similaridade em nível temático e estrutural, marcadas pelo procedimento paródico. De acordo com esse ponto de vista, Oswald teria construído uma polifonia através de vãos e pontos de contato com o cubismo, o dadaísmo, o expressionismo alemão, o futurismo russo e italiano. Num imenso trabalho intertextual, dialogaria com Piscator, Brecht e Antonin Artaud, além de James Joyce (final do capítulo II do *Ulisses*), Jarry (*Ubu Rei*), Qorpo Santo (*Hoje sou um, amanhã sou outro*), Sôusândrade (*O Guesa, O inferno de Wall Street*), Maiakovski (*O mistério bufo*).

Finalizo esta pequena revisão historiográfica, apresentando algumas reflexões sumárias. Tania Brandão, no ensaio citado, propõe que se escreva a trajetória do teatro brasileiro enquanto história do espetáculo e não como história da dramaturgia, levando em conta que o sistema teatral que teria organizado a produção teatral no Brasil, fora determinado pela relação entre o palco – centrado na figura do ator – e o público. E mesmo o teatro moderno teria se adaptado ao sistema criado pelo teatro antigo.

O projeto teatral modernista de Alcântara Machado, de acordo com Cecília de Lara, propunha um diálogo com as preferências do público brasileiro, valorizando as fontes populares para a criação e as diversas formas de comicidade, ratificando aspectos do *sistema teatral*, apontados por Tania Brandão. É preciso destacar, entretanto, que, neste projeto, as influências populares deveriam ser transformadas ao contágio com outras técnicas do teatro de vanguarda europeu, gerando formas novas de expressão teatral. O próprio Piollim, símbolo de uma tipologia brasileira, como também de um modo de atuação, reuniria espontaneidade, farsa e riso, mas também apuro e domínio técnico, diferentemente da tendência do *divismo tropical* do ator antigo, que estaria apoiada na empatia da personalidade carismática dos intérpretes.

O projeto teatral oswaldiano, apesar de associar técnicas do teatro de vanguarda às nossas tradições populares, não foi, de fato, assimilado pelo sistema teatral na primeira metade do século XX, pois sua poética exigia uma desmontagem das convenções cênicas e técnicas interpretativas do teatro antigo, impossível de ser efetivada no contexto precário das primeiras décadas do século passado. Sua exclusão chegaria ao fim na década de 60, quando o Oficina procurava a renovação da cena a partir de questões nacionais e encontraria a peça O rei da vela. Mas ainda nessa experiência moderna, para Tania Brandão, a montagem jogaria com elementos caros ao sistema teatral, ao "ler o texto com os olhos na história da cena brasileira". A encenação de José Celso Martinez Corrêa, numa leitura tropicalista do primeiro modernismo, resgataria parodicamente formas teatrais do teatro antigo, como a ópera, o circo, a chanchada e o teatro de revista carioca, sendo creditada a esses aspectos, provavelmente, uma parte do grande sucesso de público. (BRANDÃO, 2000: 17).

Sábato Magaldi, em sua tese, preocupa-se em retirar Oswald do isolamento, estabelecendo as coordenadas de um possível *sistema* de textos teatrais, com os quais o autor teria se relacionado, pesquisando as suas fontes de criação e apontando para uma coerência temática na dialética nacional-universal, em consonância com os preceitos modernistas. Ao longo de seus estudos, o crítico vai alterando suas tentativas de explicar a não recepção do teatro oswaldiano: primeiro, o principal motivo seria a dificuldade de aceitação de seu vanguardismo estético pelas tradições culturais de nossos palcos; em uma segunda avaliação, o entrave seria a ação da censura em diversos momentos da história do teatro no século XX; por último, chega à conclusão que a dificuldade se deve à complexidade formal dos textos, procedimentos considerados acadêmicos.

Décio de Almeida Prado também faz nas décadas de 70 e 80 uma releitura do teatro oswaldiano, numa visada teórica em que constitui um *sistema teatral* modernista, refazendo um percurso que vai das linhas indianistas românticas, passando por Alcântara Machado, na década de 20, Oswald de Andrade, nos anos 30, e chegando às montagens de *O rei da vela*, pelo Teatro Oficina, em 60 e de Macunaíma, de Antunes Filho, na década de 70.

Para Carlos Gardin, a radicalidade da ação antropofágica, empreendida pelo teatro de Oswald, assumiria uma postura crítica em relação ao teatro tradicional e postularia uma reorganização do que seja um espetáculo teatral nacional. Negando os nossos hábitos xenofóbicos e xenofílicos, Oswald adotaria um procedimento metalinguístico e transcultural, atomizando o sistema teatral e construindo um outro sistema composto de várias vozes que se manifestam e criticam severamente o contexto sócio-político-econômico, visando o espetáculo. (GARDIN, 1995: 99/102).

Se levarmos em conta as formulações de Tania Brandão, teremos de concluir que não há espaço para o teatro de Oswald de Andrade no carcomido sistema teatral brasileiro. Por outro lado, se pensarmos como Carlos Gardin, veremos que o teatro oswaldiano dinamita o sistema por dentro da linguagem teatral, propondo um diálogo intertextual com um determinado sistema universal de obras, ultrapassando o seu limite contextual. Ponho em dúvida a sugestão de Sábato Magaldi de que o teatro de Oswald permaneceria na estante em função de seus procedimentos acadêmicos. Podemos arriscar a afirmação de que a poética dramatúrgica de Oswald de Andrade propõe um novo modelo ou método de abordagem do teatro, que pode solicitar, de fato, uma leitura acadêmica, mas exige também uma prática artística densa para a sua transposição cênica. Só de posse de um instrumental teórico e de recursos artísticos específicos, os códigos propostos pelo texto podem alcançar uma escrita cênica que venha atingir não “o público”, em geral, ou “as massas” como desejava Oswald, mas um determinado público atual, mais interessado nas formas do teatro contemporâneo. Como Gardin, podemos dizer que o jogo de leitura cênica, sugerido por Oswald, busca romper com a percepção automatizada para agir sobre a consciência do receptor, provocando uma nova maneira de pensar a linguagem teatral e, conseqüentemente, as estruturas sociais, reafirmando o seu desejo de “ver com olhos livres”.

Bibliografia

- BRANDÃO, Tânia. *Teatro Brasileiro no século XX: origens e descobertas, vertiginosas oscilações*. Rio de Janeiro : Revista do IPHAN – nº 29, 2000.
- FÁRIA, João Roberto. A formação do teatro brasileiro. In: *O teatro na estante*. SP: Ateliê Editorial, 1999.
- GARDIN, Carlos. *O teatro antropofágico de Oswald de Andrade: da ação teatral ao teatro de ação*. São Paulo: ANNABLUME, 1995.
- LARA, Cecília de. *De Pirandello a Piolim: Alcântara Machado e o teatro no modernismo*. Rio de Janeiro: INACEN, 1987. (Col. Ensaios).
- MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.
- _____. *Panorama do teatro brasileiro*. São Paulo: Global Editora, 1997.
- _____. *O teatro de Oswald de Andrade*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 1972. (tese de doutoramento).
- PRADO, Décio de Almeida. *O rei da vela*. (Crítica publicada no jornal *Estado de São Paulo* em 1967). In *Exercício fíndo*. SP: Perspectiva, 1987. . *Peças, pessoas, personagens*. SP: Companhia das Letras, 1993.

O TEATRO E A QUIMERA

Por **Paulo Marcos Cardoso Maciel**¹

Programa de Pós-graduação em Teatro
Universidade do Rio de Janeiro

Falar no teatro de Renato Vianna (1894-1953) é retomar o debate da modernização do teatro no Brasil e da questão teatro & modernismo. Foi sob esse duplo prisma que as escritas da história do teatro brasileiro pensaram a inserção e o ethos do teatro de R.V. entre as décadas de 20 e 40.

O teatro de Renato Vianna, em linhas gerais, foi visto pela bibliografia da história do teatro brasileiro, ora como um teatro bastante comprometido com os cânones herdados do século XIX e, segundo se infere, cristalizado em torno do sistema das Companhias Nacionais de Grandes Atores em finais da década de 10, ora como um teatro 'precursor' que procurou efetivar proposições modernas/modernistas antes dos anos 40. De um lado, Décio de Almeida Prado (1988) e Sábato Magaldi (1962), que desqualificaram a hipótese de um caráter inovador das idéias teatrais de R.V., e de outro, Doria (1974) e Milaré (s/d), que em calibres diferentes, procuraram resgatar o teatro do autor a partir de uma certa hipótese de renovação cênica. Para Milaré, mesmo os autores que pensaram a idéia da "renovação cênica" no teatro de R.V., ao salientarem a fraqueza de sua dramaturgia, esqueceram-se de pensá-la como "renovadora" para seu contexto e não do ponto de vista da dramaturgia moderna brasileira surgida na década de 40:

O problema termina sendo sempre o mesmo: ele tinha idéias, mas não sabia resolvê-las dramaturgicamente. Tentava fazer drama psicológico (e daí vem a sua obsessão por pausas, pelos silêncios, vias propícias à ação subjetiva), mas usava como modelos a estrutura e os valores do melodrama. Pretendia fazer aflorar a vivência subjetiva dos personagens, mas perdia-se nos estereótipos (melodramáticos) e na discurseria (o 'teatro de tese') (MILARÉ, s/d, 35).

Concluiu o autor: "Estas restrições são legítimas, mas tornam-se relativas quando nos lembramos tratar-se de melodrama – técnica dramatúrgica baseada nos estereótipos, nas emoções primárias, nos discursos sobre moral" (op.cit., 36).

Dessa forma instalou-se um debate em torno do teatro de R.V. que ancorou-se no duplo cena x dramaturgia². Esse debate parece ser uma recorrência na crítica e

¹ Essa comunicação é parte de minha pesquisa para dissertação de mestrado com o título *O Teatro e a Quimera*, orientada pela Profª Drª Tania Brandão. Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Teatro da UNI-RIO (Universidade do Rio de Janeiro) e financiada pela Capes.

historiografia do teatro brasileiro. Algumas questões ficaram ao nosso ver escamoteadas³:

1) A adoção do modelo do sistema teatral cristalizado, ao findar a década de 10, em torno das Companhias Nacionais de Grandes Atores, como critério de definição por negativas o que fosse “renovador”, moderno, no teatro brasileiro;

2. A combinação de idéias teatrais modernas para dar conta de conteúdos históricos e sociais distintos daqueles que fomentaram o processo de modernização teatral europeu⁴.

Nesse texto não se trata de pensar o papel do teatro de R.V. na modernização do teatro no Brasil, procurando definir e delimitar marcos históricos do processo referido, mas, de pensar os fatores responsáveis pelas dificuldades por ele enfrentadas em implementar linguagens, procedimentos e técnicas teatrais surgidas na Europa a partir da emergência da idéia de encenação com o teatro moderno no Brasil entre 20 e 30 estudando o caráter “deslocado” que tal gesto adquiriu como experiência particular.

Décio de Almeida Prado dedicou ao teatro de Renato Vianna alguns comentários esparsos em *O Teatro Brasileiro Moderno* (1988). Após uma síntese feita do sistema teatral cristalizado com as Companhias Nacionais de Grandes Atores, voltou-se para a dramaturgia produzida no período de 30, pois, segundo ele, os dramaturgos foram os principais responsáveis por algumas tentativas de renovação nesse momento. Os autores mencionados pelo crítico e por ele analisados foram: Joracy Camargo (1898-1973), Renato Vianna (1894-1953) e Oduvaldo Viana (1892-1972). Segundo ele, pelo lado da atualização cênica, a única tentativa foi a de Álvaro Moreyra à frente do Teatro de Brinquedo (1927).

Através de uma análise comparativa das peças *Sexo* (1934), de Renato e *Deus lhe pague...* (1932) de Joracy Camargo, Prado, primeiramente, delimitou a herança das convenções dramatúrgicas por eles apropriadas e os conteúdos das peças:

“Ambas as peças, audaciosas quanto ao conteúdo, mas não ao ponto de afugentar o público, pouco possuíam de renovador no respeitante aos padrões dramatúrgicos, derivando-se quase diretamente da peça de tese do século passado.(...)” (PRADO, 1988, 25). Posteriormente,

² Temos trabalhado com a hipótese de que a formação do teatro moderno na Europa foi resultado de experiências históricas e sociais específicas, segundo leitura de Iná Camargo Costa (1998). Pensamos que a formação da idéia de encenação forjou-se ao longo de uma certa duração, sofrendo e ocasionando mudanças nos diversos campos do fazer teatral. Foram modificações que operaram em temporalidades distintas e que o surgimento da idéia de encenação foi mais uma sistematização dessas experiências do que o marco zero de alguma coisa. Outro enfoque de nossa pesquisa está dirigida para a relação entre a iniciativa da Batalha da Quimera, em 1922, com o movimento francês de Gaston Baty.

³ As duas questões a serem enunciadas foram pensadas por Iná Camargo Costa em *A produção tardia do teatro moderno no Brasil* (1998)

⁴ Em termos formais esse impasse aparece a partir do uso de novos procedimentos cênicos e de escrita dramatúrgica estilizando com recursos simbolistas conjugados a estrutura dramática e a tipologia social estratificada da comédia de costumes.

procurou explicitar as motivações que, para ele, foram as responsáveis pelos impasses do ideário de renovação do teatro de R.V.: *Mesmo Renato Viana, talvez o mais inquieto de todo o grupo na sua dupla função de autor dramático e de ensaiador exigente, não tencionava, ao que tudo indica, reformar o teatro senão para dar ao drama uma possibilidade de florescer ao lado da comédia, querendo antes fazer melhor que diferente – o que ele não conseguiu, seja dito de passagem, em parte por falta de meios econômicos, em parte pela visão antiquada que tinha de dramaturgia. Foi um disciplinador, não o instaurador de uma estética, como pretendia* (PRADO, 1988, 26).

Segundo Prado as razões dos impasses da “renovação” do ideário teatral de Renato Vianna foram resultantes da natureza pessoal do autor e de condições materiais e resta-nos saber: “disciplinador” de quê? Da herança teatral centrada em torno das Companhias Nacionais de Grandes Atores, com seu improviso técnico e seu estrelismo pessoal? Buscando a idéia de um teatro de equipe? Sob quais parâmetros?

Sábato Magaldi incluiu sua análise de Renato Vianna no capítulo de *Panorama do Teatro Brasileiro* (1962) que denominou de “Dramaturgia para Atores”. O autor formulou suas considerações sobre o teatro de Renato Vianna a partir do estudo de Gustavo Doria, retomando, principalmente, a indicação biográfica inserida na publicação póstuma do volume *Sexo/Deus*, escrita por Ruy Vianna⁵. Posteriormente, de forma passageira, comentou o caráter, segundo ele, inovador das rubricas das peças do autor, sem indicar quais sejam e nem tecer qualquer comentário da relação delas com a indicação biográfica por ele utilizada anteriormente:

As rubricas das peças de Renato Viana indicam o significado que atribuía às pausas e aos silêncios, como processo de introspecção do palco, e sabe-se do escândalo que provocou ao dar pela primeira vez às costas ao público, em meio a uma réplica, na procura de maior realismo cênico (MAGALDI, Op. cit., 183)⁶.

O estranho é que Sábato Magaldi, a partir da análise das rubricas do texto do autor, não tenha problematizado a indicação biográfica inclusa no volume *Sexo/Deus*

⁵ Ruy Vianna, comentando os intentos de seu pai com a Batalha da Quimera, setenciou: “*Pela primeira vez, no Brasil, tentava-se o teatro de síntese e da aplicação cênica do som e da luz como valores da ação dramática, a valorização dos planos e da direção do espetáculo. Teoria de Antoine (teatro livre), Paul Fort, Copeau, Max Reinhardt, Graig, Stanislávski, Meyerhold e Komisarjévsky – então inteiramente desconhecidas no Brasil. Formação de novos intérpretes e novos técnicos. Primeiros ensaios da cenotécnica brasileira*”. Apresentação do volume *Sexo/Deus*, publicado pela Editora A Noite. s/d. Fica difícil compreender como R.V. conseguiu reunir concepções tão díspares de teatro e de encenação. Devo essa indicação da autoria da nota biográfica a Sebastião Millaré.

⁶ Um dos desdobramentos da adoção do modelo das Grandes Companhias para contrapor o que seria teatro moderno brasileiro gerou problemas como esse. Não foi a primeira vez no teatro brasileiro que se deu às costas ao público, o mesmo já havia sido feito no Ginásio Dramático, no século XIX (FARIA, 1993).

pois, nela encontram-se exemplares de encenadores que justamente procuraram fugir a essa abordagem psicológica dos personagens e do enredo, como Graig e Meyerhold. Entretanto o crítico não entrou em tais considerações, partindo a seguir para determinar o que lhe parecia mais antiquado no teatro de Renato: *O que obnubila para a posteridade o pionerismo de Renato Viana é a fraqueza irremediável de sua dramaturgia*" (MAGALDI, op.cit., 183). Finalizando: *"Salve-se o Renato Viana que inoculou a paixão do teatro em tantos jovens"*(op.cit., 184).

Como vimos, não está muito claro o posicionamento do autor no que tange às tentativas de inovação por parte de Renato Viana no plano cênico, pois ele apenas as indicou sem tecer comentários. Porém, se nos remetermos a sua última observação, nos parecerá que nem esse mérito o teatro de Renato teve para o autor:

Outros críticos trataram do capítulo Renato Vianna de um prisma mais positivo, se assim podemos dizer; nesse caso temos Gustavo Doria⁷ (1910-1979) e Sebastião Milaré⁸.

Gustavo Doria em *Moderno Teatro Brasileiro. Crônica de suas raízes*(1975) dedicou-se ao estudo do teatro de Renato Viana na primeira parte do livro, *A Valorização do Espetáculo*. Como o título do capítulo sugere, sua leitura voltou-se, sobretudo, para a suposta "renovação cênica" como núcleo central de sua avaliação. Num subcapítulo denominado "os precursores", Gustavo Doria analisou o ideário de teatro de Renato Vianna ao lado de duas personalidades importantes, Itália Fausta e Álvaro Moreyra.

O autor iniciou seus comentários com a seguinte nota:

Renato Viana não teve, ainda, o biógrafo que merecia, aquele que o colocasse no destaque devido à sua personalidade tão marcante de homem de teatro culto e objetivo e que, infelizmente, viveu num período em que não havia ambiente para o desenvolvimento de seus projetos. Suas iniciativas não se podiam expandir, vítimas que eram da incompreensão não somente do público, mas também de muitos companheiros seus que não podiam avaliar o espírito inovador que as marcava. Foi autor, intérprete e, principalmente, homem de teatro. Nas duas primeiras manifestações a sua passagem não lhe faz justiça. Como homem de teatro, porém, como diretor de cena, como professor e sobretudo como teórico, ele só encontrou paralelo nas personalidades de Álvaro Moreyra e, mais tarde, de Santa Rosa."
(DORIA, 1975, 13)

Logo após essa observação que parece sugerir que os "impasses" da idéia de renovação teatral de R.V resultaram do atraso do meio e da visão atrasada de muitos de seus colaboradores, Doria nos forneceu alguns dados formativos da cultura teatral de nosso autor:

⁷ DORIA, Gustavo. *Teatro Moderno Brasileiro - Crônica de suas raízes*. Rio de Janeiro(RJ): SNT/FUNARTE. 1962.

⁸ MILARÉ, Sebastião. *A Batalha da Quimera*. Livro no prelo. s/d.

Possuidor de um sólido conhecimento literário, admirador de Ibsen, Stanislavski e Jacques Copeau, deles sofre as influências que se evidenciam em sua obra como autor, como metteur-en-scène e como professor. Entusiasta do teatro de idéias, estudioso dos problemas sociais, tinha prazer em oferecer ao exame das platéias através de seus originais que, entretanto, não atingiram o nível que seria esperado em quem possuía tão boa formação. (...) Era um excelente mestre, orientador, uma figura que encantava a todos os que com ele conversavam. E sabia, como somente ele, no seu tempo, preparar um espetáculo, debruçar-se sobre um texto e analisá-lo para levar à cena, determinar uma montagem, iluminar um palco. (DORIA, op.cit., 14)

O complicado é que o autor não nos esclarece de quais idéias de Copeau, Stanislávski, R.V. sofreu influência e nem como as concretizou. Para ele, como para Magaldi, o caráter datado de sua dramaturgia tornou problemática sua idéia de renovação teatral.

O trabalho de Milaré é de natureza diversa, uma vez que o autor se dedicou a uma pesquisa exaustiva de fontes, que muito tenho a agradecer. No entanto, permaneceu ligado ao conjunto das críticas que pensou o teatro de R. V. do ponto de vista da categoria de “precursor”, salientando, sobretudo, a questão da “renovação cênica”; procurou ressaltar assim o caráter inovador das indicações cênicas de suas rubricas e dos assuntos tratados em sua dramaturgia.

Para o crítico, o caráter renovador do teatro de R.V. esteve ligado sobretudo à apropriação feita pelo autor de um raciocínio “moderno” que concebia o espetáculo como um todo orgânico. Dessa maneira salientou o uso de procedimentos cênicos, linguagens e de técnicas interpretativas como critérios nucleares para se compreender a “renovação” operada pelo teatro de R.V. No que tange aos conteúdos formais da dramaturgia do autor, analisou-os como sendo um composto de melodrama e peça de tese, ressaltando que o autor atualizou essa herança através da introdução de assuntos do seu momento e ao fazê-lo mostrou uma postura crítica frente à hipocrisia e falsidade da moral da sociedade patriarcal brasileiro.

Segundo ele, os impasses do ideário de renovação do autor deveram-se ao atraso da vida teatral e do teatro brasileiro em sua época. O posterior ostracismo a que ele foi relegado pela historiografia, segundo Milaré, foi resultante de um olhar “moderno” “textocêntrico” dos autores, isto é, voltado para a dramaturgia e menos para seu papel como teórico, educador e diretor.

Sabemos que Décio de Almeida Prado somente se dedicou a uma reavaliação do teatro no modernismo a partir da década de 60. No início de seu texto sobre teatro e modernismo presente na coletânea de ensaios *Peças, Pessoas e Personagens* (1993), o autor diz ter se valido do estudo de Cecília de Lara sobre as crônicas teatrais de Antônio de Alcântara Machado. Estranho nos parece que ele retome Antônio de Alcântara Machado e junto a ele a dramaturgia de Oswald e de Mário, sem atinar para um subcapítulo que Cecília intitulou de *Dois precursores nos anos 20: Renato*

Viana e Álvaro Moreyra (LARA, 1987, 118). Nesse pequeno estudo, a autora ressaltou as teses de Gustavo Doria. Entretanto, sentenciou:

“Figura discutida, Renato Viana tem provocado elogios e críticas, entre os que avaliam sua participação. Como empresário e autor é visto como o único que tentou no teatro experimentação paralela às proposições modernistas. Mas não soube colocar em prática suas idéias e seus conhecimentos teóricos. Como dramaturgo, construiu obra cerebral e de mau gosto”. (LARA, op.cit., 120/121)

Décio de Almeida Prado não se deu ao trabalho de comentar as opiniões da autora em relação ao teatro de Renato Vianna. Vimos que, para ele, Álvaro Moreyra fora o único a tentar uma renovação cênica no Rio de Janeiro.

Dessa maneira a leitura de Décio sobre a relação teatro/modernismo de 22 passou ao largo do teatro de Renato Vianna. Principalmente, por ter adotado como método de construção dessa história entre teatro e modernismo de 22, o ponto de vista hegemônico, que pensou o modernismo de 22 como um movimento que operou uma ruptura na cultura e no pensamento nacional. Daí Prado voltar-se para a idéia de atualização e de integração como dois eixos seguidos pela modernização do teatro a partir das crônicas de A. A. Machado.

O autor construiu uma trajetória do problema modernizador do teatro brasileiro, que se iniciou, segundo ele, com os grupos amadores e se consolidou em 1948, com o TBC. Posteriormente, a integração ao nacional se efetivava com o Oficina, sobretudo, após 1967 com a montagem do *Rei da Vela*. Segundo Décio, o único fato que A. A. Machado não conseguiu prever foi o de que a renovação cênica antecederia e fomentaria a dramaturgia.

A leitura de Décio de Almeida Prado desse processo pode ser inferida de seus estudos sobre o teatro moderno e os ensaios publicados sobre a relação teatro/modernismo. Se estivermos corretos em nossa apreciação o autor diferenciou nesse processo formativo da modernização teatral no país, manifestações modernistas no teatro, de sistema teatral moderno, propriamente dito. Esse, por seu turno, pode ser datado da estréia de *Vestido de Noiva* em 1943 pelo grupo Os Comediantes. Segundo ele, tínhamos pela primeira vez encenação moderna, texto nacional moderno, uma companhia de intérpretes modernizada e um público com gosto teatral distinto daquele que apreciava o teatro das Grandes Companhias⁹.

Podemos ver que essa historiografia do teatro brasileiro se fundamenta numa história factual e enumerativa cujo desdobramento analítico foi uma naturalização do objeto. Tania Brandão¹⁰ em excelente artigo, ainda inédito, sobre a historiografia do teatro brasileiro, chamou nossa atenção para essa característica dos estudos de Doria, Magaldi e Prado. Que idéia de teatro moderno está em questão? De que ponto de vista é percebida essa possível ruptura? A partir da linguagem, dos temas e/ou

⁹ Segundo ele, um teatro de arte. Ver *O Teatro Brasileiro Moderno* (1988, 38)

¹⁰ BRANDÃO, Tania. Ora, direis ouvir estrelas: historiografia e história do teatro brasileiro, Rio de Janeiro, 2000.

dos procedimentos de construção? Ou de sua engenharia social ideológica (GOMES, 1999)?

A autora apontou a ausência no pensamento dos autores de nenhuma conceituação mais precisa do termo teatro moderno nem da noção de encenação que têm em mente.

Sebastião Milaré, por seu turno, retomou essa trilha aberta por Gustavo Doria, de analisar o caráter precursor de Renato Vianna a partir da idéia de renovação cênica; porém, com um olhar mais detido sobre o objeto em questão, destacou como características da “modernidade” do teatro de R.V. alguns aspectos de sua possível filiação à denominada versão modernista carioca, designada de espiritualista (GOMES, 1999). Outra de suas contribuições importantes foi, no nosso entender, ter chamado atenção para o caráter programático das idéias de renovação/nacionalização a partir do estudo de sua dramaturgia, suas iniciativas teatrais e de seus textos teóricos

Para Milaré, R.V. foi um precursor na medida em que suas frentes de atuação em conjunto revelam um raciocínio moderno sobre o teatro, que o concebe como um todo orgânico. Segundo ele esse raciocínio teria surgido no teatro europeu a partir da emergência da idéia de encenação. No entanto, Milaré ao ter que se ver com a herança formal da dramaturgia do autor, minimizou a questão ao voltar-se para o plano dos assuntos e para as rubricas das peças que, para ele, revelariam traços modernos da concepção teatral do autor.

Podemos salientar das historiografias apresentadas alguns procedimentos comuns em suas escrituras da história do teatro moderno brasileiro.

Em primeiro lugar, destacamos a adoção pelos autores comentados de uma certa idéia de teatro moderno. Todos são unânimes em reconhecer o papel da encenação e do encenador como marco fundante do teatro moderno. O que permitiu a Milaré minimizar o espaço da dramaturgia de R.V. em seu programa renovador. Os autores não desenvolveram uma conceituação mais detida da idéia de teatro moderno e de encenação. Apenas partiram de um pressuposto aceito como tal, de que teatro moderno é aquele onde existe a figura do encenador. Por outro lado, a identificação do teatro tradicional ao sistema das Grandes Companhias Nacionais, contribuiu para a construção dessa versão genérica e formal da história da modernização do teatro no país. Negligenciando o fato de que na Europa o teatro moderno formou-se a partir da eclosão de novos conteúdos sociais e históricos que ao servirem como matéria dramática levaram a crise formal do drama e a emergência do teatro moderno. Iná Camargo Costa (1998), em diálogo com a obra de Peter Szondi (1994), trabalhou mais detidamente essa problemática. No nosso entender, as dificuldades e os problemas vivenciados por R.V. em seu programa de renovação teatral foram decorrentes da adoção de idéias e procedimentos cênicos surgidos na Europa com o teatro moderno num contexto sócio-histórico diverso daquele que fomentou o processo europeu. Essa questão torna-se pontual no que diz respeito à problemática da dramaturgia de R.V. e a sua adequação a certos traços de sua engenharia do espetáculo.

No nosso entender, seguindo Peter Szondi (1994), poderíamos dizer que, em termos teatrais mais amplos, o objetivo de R.V. se circunscreveu como uma das tentativas de preservação da forma do drama através da sua atualização por meio de recursos cênicos modernos.

O tipo de tratamento dramático por ele conferido aos assuntos abordados em suas peças, por mais inovadores que fossem, acabaram contribuindo para a institucionalização de um projeto político-cultural investido em seu programa de reforma moral e artística do teatro existente que combinando restos de produções românticas, simbolistas e naturalistas visou à representação de um neo-naturalismo moral como representação do “espírito nacional”.

Referências Bibliográficas

- VIANNA, Renato. *Fogueriras da Carne/Última Conquista*. Rio de Janeiro (RJ): A Noite, 1957.
- _____. *Sexo/Deus*. Rio de Janeiro (RJ): A Noite, 1957.
- _____. *Divino Perfume*. Rio de Janeiro (RJ): FUNARTE, s/d, acervo Renato Vianna.
- _____. *Salomé*. Rio de Janeiro (RJ): FUNARTE, s/d, cópia manuscrita, acervo Itália Fausta.
- _____. *A Última Encarnação do Fausto*. Rio de Janeiro (RJ): SBAT, s/d, cópia datilografada.
- _____. *Abat-jour*. Rio de Janeiro (RJ): Arquivo Nacional, acervo do extinto departamento de Censura do Rio de Janeiro, 1928, cópia datilografada.
- _____. *Manifesto aos Intelectuais do Brasil*. Manuscrito, 1933, arquivo Renato Vianna.
- BRANDÃO, Tania. *Ora, direis ouvir estrelas: historiografia e história do teatro brasileiro*. Artigo Inédito. Rio de Janeiro (RJ): 2000.
- COSTA, Iná Camargo. *Sinta o drama*. Petrópolis (RJ): editora Vozes, 1998
- DORIA, A. Gustavo. *Moderno Teatro Brasileiro. Crônica de suas Raízes*. Rio de Janeiro (RJ): editora do SNT, 1975.
- DORT, Bernard. *O Teatro e sua Realidade*. São Paulo (SP): editora Perspectiva, 1977
- GOMES, Angela de Castro. *Essa Gente do Rio...: modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro (RJ): FGV, 1999.
- JÚNIOR, Raimundo Magalhães. *As Mil e Uma Vidas de Leopoldo Fróes*. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 1966.
- LARA, Cecília. *De Pirandello a Piolim: Alcântara Machado e o teatro no modernismo*. Rio de Janeiro (RJ): INACEN, 1987.
- MAGALDI, Sábado. *Panorama do Teatro Brasileiro*. Rio de Janeiro (RJ): MEC/SNT, s/d.
- MILARÉ, Sebastião. *A Batalha da Quimera*. S/d, livro no prelo.

- PRADO, Décio de Almeida. *Peças, Pessoas, Personagens : O teatro brasileiro de Procópio Ferreira a Cacilda Becker*. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 1993.
- _____. *O Teatro Brasileiro Moderno*. São Paulo (SP): Editora Perspectiva, editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro (RJ): editora Jorge Zahar, 1998
- SZONDI, Peter. *Teoría del drama moderno*. Barcelona (ESP): editora Destino, 1994.

REVISITANDO O TELETEATRO BRASILEIRO

Por Maria Cristina Brandão de Faria ¹

Programa de Pós Graduação em Teatro
Universidade do Rio de Janeiro

No período de expectativas sobre o advento da televisão no Brasil, o teleteatro já estava sendo apontado como um dos atrativos que o novo meio de comunicação ofereceria aos seus espectadores. Esse gênero se tornara um paradigma da produção ficcional que se fazia no exterior, principalmente nos Estados Unidos, de onde se importaram os primeiros equipamentos para a instalação da televisão brasileira e, por extensão, as idéias para se estabelecerem formatos de programas. A chamada *Golden Age* da história da televisão americana é propriamente a história do seu *live drama*, ou seja, o drama ao vivo, realizado no momento exato em que estava indo ao ar - uma especial forma dramática de apresentação, definida pelos americanos como produções que trabalhavam com temáticas de "intimidades", "dramas introspectivos", "conflitos pessoais" adequados à tela pequena da TV¹. Na primavera de 1947, os americanos assistiam, aos domingos, pela NBC, ao *The Theater Guild Television Theater* e, a partir daí, muitos outros programas fariam parte da antologia dos dramas ao vivo que passaram também a representar os clássicos da dramaturgia. Assim como no Brasil, muitos teleteatros americanos tinham no título, o nome de seus patrocinadores *Philco TV Playhouse*, *The Kraft Television Theater*, *The Goodyear/Philco Playhouse*, *The Alcoa Hour*, etc. As suas produções, assim como seriam as brasileiras, tornaram-se um desafio para aqueles que se engajaram no meio televisivo. O conceito de teleteatro nasceu, portanto, nos primórdios da televisão para designar não um mero "teatro filmado", mas aquilo que a televisão e o teatro têm em comum: a possibilidade de construir uma ficção em tempo presente, com os atores atuando ao vivo.

Os diretores que nos anos 60 levaram sangue novo e experimentalismo ao cinema norte-americano, como Sidney Lumet, John Frankenheimer, Arthur Penn, Bob Rafelson, Robert Altman entre outros, fizeram escola nos teleteatros ao vivo na década anterior, dirigindo as telepeças para o *Playhouse 90*, *Studio One* ou para o *Kraft Television Theatre*.

Em 1949, um ano antes da televisão chegar ao Brasil, Braga Filho escrevia para a revista *Dionysos*, um artigo intitulado "A televisão e o Teatro"² onde registrava, para os brasileiros, experiências teleteatrais inglesas realizadas pela BBC de Londres, ressaltando a "quase ânsia que os astros do palco e da tela tinham de laborar nesse novo meio". Informa-nos também que as principais companhias cinematográficas da Grã-Bretanha colaboravam nos dramas televisionados: "... tanto

¹ Maria Cristina Brandão de Faria é professora de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestra em Teatro pela UNI RIO e Doutoranda na mesma instituição.

J.Arthur Rank, como Sir Alexander Korda estão sempre dispostos a emprestar seus astros a serviço da televisão”. Quanto ao público, o então diretor do “drama televisionado”, Rober Mac Dermont, da BBC, buscava “satisfazer os que ligam seus aparelhos em busca de cultura e os outros, que não querem outra coisa a não ser divertimento”. Sua estratégia era a de transmitir peças mais complexas e profundas aos domingos, repetindo-as na quinta-feira seguinte. Já nas terças e sextas mostrava ao público “peças de valor intelectual secundário” e mais divertidas. Por exemplo, os telespectadores assistiam a uma tragédia como *Rei Lear*, seguida de uma peça policial ou uma comédia de costume.

Não só as notícias do que se fazia na Europa ou nos Estados Unidos impulsionaram os primeiros diretores artísticos da nossa televisão a realizarem teleteatros. A idéia foi uma decorrência lógica dentro do processo evolutivo da programação televisual, uma vez que esta trazia do rádio grande parte dos seus programas. No percurso investigativo sobre o teleteatro, vamos encontrar suas raízes no radioteatro dos anos 30, onde, a nosso ver, encontra-se a semente da dramaturgia aplicada aos veículos eletrônicos. Percebemos que, como primeiro programa dramático a utilizar o teatro em sua base construtiva e estrutural, o radioteatro e sua forma dialógica de narrar um episódio³ passou a utilizar, de início, timidamente, alguns esquetes e, só mais tarde, introduziu os textos dramaturgicos que eram lidos na íntegra e interpretados ao microfone. Elementos de sonoplastia e ruídos - técnicas da radiodramatização - foram lentamente incorporados a esse formato de programa assim como em radionovelas e seriados.

O Teatro Na Tv Brasileira

A programação levada ao ar durante os primeiros meses da televisão brasileira mostra claramente um engatinhar hesitante na busca de atrações para preencher os horários das transmissões. Levaria ainda algum tempo para que as emissoras de TV pudessem estruturar sua programação, uma verdadeira caixa de surpresas para os primeiros telespectadores. A Tupi optou por acompanhar o ritmo das manifestações culturais paulistanas, aproximando-se mais de um modelo de televisão cultural do que do comercial em seu primeiro ano de funcionamento. Este fato nos parece bastante decisivo para a ascensão do teleteatro no meio televisivo.

Antes de se partir para a encenação de uma peça de fôlego, a PRF-3, TV Tupi de São Paulo, ensaiava pequenos quadros românticos teatralizados, alguns de autoria de Walter Foster. Tecnicamente o teleteatro era um desafio e inúmeras dificuldades surgiram principalmente se levarmos em conta que todos os espetáculos eram ao vivo. Seria necessário ainda algum tempo para que se tivesse um maior conhecimento e domínio dos equipamentos e seus recursos. Nesse período de aprendizagem, os atores, na maioria vindos do rádio, acostumados a utilizar apenas a voz em seu trabalho, não tinham uma expressão corporal adequada diante das câmeras de TV. O resultado era que a locução saía perfeita mas a postura do corpo ficava em total desacordo com as necessidades da cena apresentada. Além disso, havia a dificuldade de decorar *scripts*. Habitados a ler diante dos microfones,

aqueles “radioatores” não memorizavam os textos que lhes cabia, o que determinou o uso do antigo “ponto” como ocorrido no teatro. Eles recorriam às “dálías” que eram textos escritos e espalhados pelo cenário. E assim a televisão seguia engatinhando em seus espetáculos dramáticos sem outra escola que não a da experimentação.

Dois meses depois de inaugurada, no dia 29 de novembro de 1950, a TV Tupi colocou no ar sua primeira telepeça *A Vida Por Um Fio*⁴, baseada na peça de Lucile Fletcher, que também ganhou uma adaptação cinematográfica de Anatole Litvak, protagonizada pela atriz Bárbara Stanwyck.

A experiência com pequenos teleteatros continuou até que grupos ou companhias teatrais paulistas passaram a freqüentar a TV com assiduidade mostrando os espetáculos que estavam em cartaz nos palcos paulistas. Madalena Nicol foi uma das primeiras a se apresentar na televisão, onde exibiu as peças *Antes do Café* (um monólogo de Eugene O’Neill, anteriormente visto nos palcos do TBC, em 1949) e *A Voz Humana*, de Jean Cocteau.⁵ A presença da atriz no vídeo era motivo de prestígio para a emissora e serviu como motivação para montagens mais ambiciosas. A Tupi reservou-lhe um horário especial criando o *Teatro Madalena Nicol* que foi ao ar por duas semanas consecutivas, interrompendo-se em seguida para retornar esporadicamente. Sua presença constituía motivo de prestígio para a televisão e acima da atriz estavam os nomes de Eugene O’Neill e Jean Cocteau cujas peças puderam ser vistas pelos paulistanos. A televisão começava a dialogar com a literatura e a dramaturgia.

Outro momento decisivo desse contato da televisão com a produção teatral seria a transmissão da peça *Professor de Astúcia*, de Vicente Catalano que estava sendo apresentada no Teatro de Cultura Artística. Pela primeira vez, a televisão levava ao ar uma peça que ainda estava em cartaz no teatro e a partir dela, abriria um espaço para as artes cênicas, todas as segundas feiras, quando seriam apresentadas “as melhores produções dos nossos teatros”⁶. Procópio Ferreira era um nome que atraía audiência para o teleteatro. Interpretou, entre outras peças, *Lição de Felicidade*, de Somerset Maugham e *Mulher sem Rosto*, de Maria Wanderley Menezes. Graças ao trabalho dos grupos teatrais que mantiveram o contato com o novo meio expressivo, realizava-se o sonho dos cronistas da época, isto é: trazer o teatro até a casa do telespectador.

Os eventos teleteatrais ganhavam a cada dia, novos investimentos. O gênero passou, então, a ser apontado na imprensa como um fenômeno singular da televisão brasileira. A TV Tupi havia emplacado, às segundas feiras, o seu *Grande Teatro Tupi*⁷ que, em alguns dias, apresentava peças adaptadas da dramaturgia universal e, em outros, exibia os espetáculos teatrais das companhias de teatro. Os anseios de se atingir um programa que trouxesse o prestígio aos canais, somados ao ideal de se fazer algo artístico na televisão, como se fazia no cinema e no teatro, foram responsáveis pela aproximação do meio eletrônico com o vasto acervo da literatura e da dramaturgia.

Atropelos, falhas, o imprevisto da TV ao vivo exigia daqueles profissionais um jogo de cintura e raciocínio rápidos para contornar qualquer situação. Conviviam

com todas as dificuldades comuns às produções televisivas de um período em que “ninguém suspeitava sequer como chegar a uma linguagem televisiva”⁸ mas partia-se para experiências curiosas e até mesmo, diríamos, bastante ousadas se comparadas com a estrutura técnica e comercial das emissoras existentes. A improvisação, contudo, possui uma outra dimensão, a da criatividade, conforme ressaltava a crítica de televisão da época.

Tateando em busca de uma imagem de TV inteligível e um discurso que agradasse ao telespectador, aqueles profissionais do início da nossa televisão, preocupavam-se constantemente em orientar a produção (atores, *cameramen*, cenografia, iluminação, etc.), para que o espetáculo resultasse numa linguagem fílmica menos teatral pois tinham como ponto de referência o cinema.

Do teatro, extraíam a densidade cultural da dramaturgia, adaptando-a porém ao novo meio, criando uma nova forma de expressão corporal e uso da voz. O cinema funcionava como modelo para o movimento de câmera - enquadramentos, tomadas e corte das cenas. Temos que levar em conta ainda o fato de que Hollywood tornara-se o paradigma maior da cultura de massa, modelo a se imitar na ficção televisiva, fonte de um sistema de representação que começava a marcar o imaginário do século XX, prática cinematográfica que permaneceu fiel a aos seus princípios estéticos que não pretendemos agora definir, e à sua função social até, pelo menos, a década de 60.

O que vinha sendo experimentado desde os primeiros meses de programação ainda era insatisfatório, apesar de servir como ensaio, visando propostas mais arrojadas. Estava embrionário o projeto do mais representativo teleteatro paulista, o *TV de Vanguarda*, criado em agosto de 1952, por Cassiano Gabus Mendes. Apontado como a própria definição da TV nos anos 50, o programa tornou-se um paradigma do gênero.⁹ Coube a Waltyer George Durst, diretor e roteirista de teleteatro, uma das mais arrojadas tentativas de se fixar uma linguagem televisiva ao tentar reproduzir na tela, uma estética cinematográfica.

Produzido pela TV Tupi, de 1952 a 1967, o *TV de Vanguarda* não se limitou à difusão cultural brilhantemente divulgada, nas noites de domingo. Sua grande contribuição foi ter se transformado numa “escola” onde se aprendia como se contar uma história na televisão, submetendo artistas e técnicos a ela vinculados a um aprendizado constante. Como se o veículo, à procura de sua própria afirmação, “se impregnasse, a cada encenação de Shakespeare, Lorca ou Jorge de Lima, de uma positividade alvissareira”.¹⁰

Existem certos princípios que norteiam a transposição do teatro para a televisão como bem definiu Patrice Pavis.¹¹ Os cenários, por exemplo, fundamentais para o jogo dramático teatral, são diluídos em fragmentos por trás dos atores. Esses “atores-locutores” são focalizados, na maioria das vezes em plano americano ou em *closes*, de modo que possam mostrar suas reações psicológicas e fisiológicas revelando, inclusive suas imperfeições epidérmicas. “A narrativa deve ser legível e organizada, preparando o suspense rápida e coerente”. Para Pavis, a palavra passa muito bem para a televisão, muitas vezes melhor do que no teatro, pois pode ser

modulada, transmitida em voz *off*, harmonizada com a situação e a imagem. A miniaturização da imagem provoca maior relevância da banda sonora.

Os seguidores de Walter Durst já estavam apreendendo todas essas possibilidades, hoje tão banais nas produções ficcionais de TV. Eles começaram a perceber que, ao contrário do teatro, onde o próprio espectador faz a triagem dos signos da representação, na televisão, (como no cinema) seriam eles, os condutores da crítica do sentido do espetáculo. Seriam capazes de anular as manifestações mais evidentes e cênicas das teatralidades buscando “efeitos cinema”, ou ao contrário, afixar de maneira ostensiva essa teatralidade e ressaltá-la.

O Teleteatro Carioca

A mobilidade entre os setores culturais e o movimento dos artistas entre o teatro, o rádio e a televisão, facilitavam as coisas para os produtores de TV, pois estes iriam buscar mão-de-obra nos espaços culturais socialmente disponíveis. Quanto mais se avança em direção ao futuro da televisão, percebemos que o hibridismo se mostra como a própria condição estrutural dos produtos culturais. O teatro nestas circunstâncias, a nosso ver, era um pólo privilegiado, na medida em que familiarizava alguns profissionais da TV com as técnicas de dramaturgia. Os atores de teatro, mesmo os amadores cariocas, levaram para a TV uma bagagem cultural que, na época, interessava aos donos das emissoras. A coexistência de representantes da chamada “alta cultura” e de setores da arte popular num mesmo canal, traça um perfil característico da programação da TV carioca. As emissoras, na ocasião, a Tupi (de SP e Rio) e também a TV Paulista e a Record não podiam perder de vista os interesses de seus privilegiados telespectadores. Era imprescindível chegar ao máximo de estilização, no seu pacto com as artes cênicas. Tomamos aqui, o pensamento da atriz Fernanda Montenegro que ilustra bem esse período:

... Neste caldeirão da TV Tupi do Rio de Janeiro se juntaram todas as influências e todas as escolas de dramaturgia e de atuação que existiam no País. Então você tinha o Teatro Universitário, o Teatro do Estudante, a Praça Tiradentes, pessoas de circo, os comediantes da Cinelândia e ainda os musicais, aquele mundo dos cômicos e boites famosas, as grandes girls do Carlos Machado... Havia muitos shows, muitíssimos bem feitos, do Silveira Sampaio, e aquilo feria. Eu trabalhei na TV com Colé, Grande Otelo, com Chocolate... trabalhei com comediantes... Tô esquecendo gente... e os comediantes da Cinelândia, que faziam as comédias de costume maravilhosamente (...) Eu devo à televisão o contato com esse mundo efervescente de extraordinários atores, comediantes, girls, dançarinos, vedetes de todo o tipo.¹²

Fernanda Montenegro e Nathália Timberg passariam a protagonizar a maioria dos espetáculos do *Grande Teatro Tupi*, teleteatro dirigido por Sérgio Britto. O simples anúncio de seus nomes nos jornais era motivo de audiência garantida. A partir de outubro de 1956, o programa começaria a ganhar destaque na imprensa que, muitas vezes, referia-se a ele como “o conjunto de Sérgio Britto”, “o grupo de

Sérgio Britto” ou “a equipe de Sérgio Britto”. A inquietação, a procura, a avidez intelectual em disponibilidade eram características dos artistas que procuravam a televisão. E o veículo, por sua vez, não iria estabelecer parâmetros reguladores e nem opor resistência aos que chegavam de fora; ao contrário, absorvia e incorporava, tanto mais que recebia pronto um modelo de trabalho especializado e metodizado no teatro.

O *Grande Teatro Tupi* foi, no Rio de Janeiro, mais uma tentativa de colocar no ar uma dramaturgia de certa forma desconhecida do grande público de televisão e fundamental para a evolução de uma técnica apropriada ao veículo. Na opinião de Sérgio Britto, foi também uma espécie de laboratório para o ator brasileiro:

*... Espetáculos semanais, com textos tão variados, foram para todos nós, uma experiência muito rica, um pouco de alguma coisa para substituir o não termos um teatro de repertório, a grande escola para o ator europeu. Podíamos interpretar de 20 a 25 papéis diferentes a cada doze meses, o que somou em nossa bagagem de intérpretes...*¹³

É como define a atriz Fernanda Montenegro: *Era uma televisão artesanal, não era industrial. Você burilava em sua pequena loja o seu modesto produto...então ele vinha com todo cuidado, como algo que foi feito à mão, por horas...*¹⁴

Tânia Brandão verifica que, desde João Caetano, até o vertiginoso ritmo atual de nomes em cartaz, “são os atores os responsáveis pela vitalidade do palco no país. Atores empreendedores, atores-empresários, atores-produtores, atores-promotores”.¹⁵ Na televisão, a história se repete. É possível identificar no cerne da Companhia Teleteatral, advinda do *Grande Teatro Tupi*, uma fonte inesgotável de todo o fazer, isto é, o desejo e a coragem de seus atores. No Rio de Janeiro, foram eles na verdade, o alicerce do teleteatro. Sua fama diante das telas rendeu resultados para o teatro brasileiro. Tendo telespectadores como sócios, foi possível ao elenco de Britto fundar a companhia teatral *Teatro dos Sete*. Norteados pela árdua empreitada de levar ao ar, semanalmente, um espetáculo de qualidade, esse grupo de jovens atores deu um passo decisivo rumo ao desconhecido universo televisual levando o teatro a um público heterogêneo que passou a ver nas artes cênicas um complemento de suas atividades caseiras. Ao montar perto de 450 espetáculos em oito anos de produções ininterruptas, o *Grande Teatro*¹⁵ apostou na televisão ao elaborar um novo código imagético de teledramaturgia.

Na visão de Arlindo Machado, “é impressionante o esforço de tantos analistas para tentar provar que o programa de televisão não pode ter qualidades, que ele não pode elevar-se acima do nível mediano e, por ser um produto de “massa” não pode ser avaliado com os critérios que utilizam para outras abordagens de outros meios.”¹⁶ A nossa tarefa, levando ao conhecimento do leitor um pouco da história e produção de um teleteatro, é justamente, separar o joio do trigo de forma a premiar com estudos e comentários críticos, os esforços daqueles que, a despeito de todas as estruturas e modelos, tentaram fazer a melhor televisão.

Notas:

- 1- Ver MARSCHAL, Rick .*The Golden Age of Television*, New York: Smithmark, 1987.
- 2- BRAGA FILHO. *A Televisão e o Teatro*, Revista Dionysos , n. 1. Outubro de 1949.
- 3- KAPLUN, Mário. *Produccion de Programas de Rádio, El Guion. La Realizacion* , Quinto: Ediciones CIESPAL,1978. p. 128.
- 4- PORTO E SILVA, Flávio Luis. *O Teleteatro Paulista nas Décadas de 50 e 60*, São Paulo: IDART- Centro Cultural São Paulo. 1981 p.19
- 5- ibidem. p. 23
- 6- Jornal Diário de São Paulo, 20 de maio de 1951.
- 7- Toda a trajetória do Grande Teatro Tupi, desde sua fase paulista até sua versão carioca, sob a direção de Sérgio Britto, está registrada na minha tese de mestrado In: FARIA, Maria Cristina Brandão de.*O Grande Teatro Tupi do Rio de Janeiro - O Teleteatro e as suas múltiplas faces* - UNI RIO ,outubro de 1998.
- 8- ORTIZ, Renato. *Moderna Tradição Brasileira*, São Paulo: Brasiliense,1988 p.74
- 9 - Ver SIMÕES, Inimá. *TV a Chateaubriand* In: *Um País no Ar*, São Paulo: Brasiliense, 1986 p.41

Os teleteatros que passaram por nossa TV se subdividiram de acordo com os interesses do público e das emissoras. Enquadravam-se na categoria dos “grandes programas de teleteatro”, aqueles que exibiam os clássicos da literatura e da dramaturgia universais, além de importantes autores brasileiros, *TV de Comédia*, *TV de Vanguarda* (TV Tupi /SP) *Grande Teatro Tupi* (TV Tupi, SP e RJ), *Teatro Moinho de Ouro* (TV Rio/ RJ), entre outros. Alguns, talvez de menor porte e importância, caracterizavam-se por apresentarem um repertório essencialmente romântico; *Teatro de Romance Plavinil*, *Alô Doçura* (TV Tupi SP), *Namorados Valery*, *Romance e Melodia*, *Intimidade* (TV Paulista SP), etc. Outros seguiam a linha dramática: *Contos Dramáticos - Teledrama* (TV Paulista), ou humorística: *Olindo Topa Tudo* (TV Tupi SP), policial: *Teatro Policial Lutz Ferrando* (TV Paulista), de terror: *Câmera Um -RJ* e infantil: *Vesperal Trol* (TV Tupi, RJ), *Fábulas Animadas* (TV Tupi SP).

10-SIMÕES, Inimá. Op. cit. p.

11- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*, Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo, Perspectiva, 1999, p. 398.

12- Depoimento de Fernanda Montenegro à autora In: FARIA, Maria Cristina Brandão de. *O Grande Teatro Tupi do Rio de Janeiro*. Op cit (nos anexos)

13-Ibidem. (nos anexos)

14-Ver BRANDÃO, Tânia. *A encenação Brasileira Moderna*, Tese de Livre Docência , Universidade do Rio de Janeiro.1992

15- Quando se olha a televisão desse período, pode-se perceber que existia uma hierarquia de valores que agrupava programas considerados como mais legítimos de um lado, teatro e teleteatro, e mais populares de outro, produzidos segundo o esquema de rádio. Os atores de teatro consideravam-se intelectualmente superiores aos simples atores de televisão, considerada por eles como uma arte

menor. Isso se devia em parte à distinção atribuída socialmente ao se fazer teatro, e em parte ao fato de que o teatro era realmente autônomo em relação à televisão. As companhias teatrais tinham uma vida própria, com seus ensaios e apresentações, e somente nos seus dias de folga (as segundas-feiras, no caso do *Grande Teatro Tupi*) se apresentavam diante do vídeo. Em contrapartida, os diretores e atores de teleteatro, pautados pelo modelo do cinema, viam o teatro-imagem apresentado por seus concorrentes como algo incongruente, como se fosse uma simples transposição do palco para a tela, sem levar em consideração a especificidade da linguagem cinematográfica. Já o *Grande Teatro Tupi*, a exemplo do *TV de Vanguarda*, exibia espetáculos mais sintonizados com a linguagem televisiva porque sempre houve a preocupação em adequar os textos a uma estética do vídeo.

16- MACHADO, Arlindo *A Televisão Levada a Sério*, São Paulo: SENAC São Paulo, 2000 p. 69.

RUGGERO JACOBBI: PERSONAGEM DO TEATRO BRASILEIRO

Por **Berenice Raulino**¹

Instituto de Artes da UNESP

Ruggero Jacobbi é um dos primeiros italianos a desembarcar no Brasil no pós-guerra. O distanciamento próprio da condição de estrangeiro favorece sua percepção da nação. Fascinado pelo país, analisa-o sob diferentes prismas, chegando a revelar certas facetas desconhecidas aos próprios brasileiros. Prepara-se para exercer os papéis que assume em variados campos de atuação, adquirindo amplo conhecimento de nossa cultura e dominando perfeitamente o português. Durante sua permanência no país, de 1946 a 1960, empenha-se em forjar estratégias, que aliam a teoria à prática, para impulsionar a arte e a cultura brasileiras. O trabalho por ele desenvolvido na cena brasileira é tributário de seu saber, permanentemente atualizado.

Na Itália, Jacobbi realiza o aprendizado de teatro de modo informal no início do Fascismo. Os estudos de literatura, de cinema e o exercício precoce da crítica em diferentes modalidades artísticas, aliados a uma atividade prática orientada por seu mestre Anton Giulio Bragaglia determinam um singular exercício do *métier* de diretor. Na época de sua formação, na Itália, a aproximação entre literatura e teatro ou, mais precisamente, entre texto literário e espetáculo, tem por objetivo conferir dignidade cultural ao teatro, que se encontra desprestigiado pela disseminação de um tipo de fazer teatral no qual o espetáculo tem o valor de mercadoria, comercializada em diversos países do mundo, principalmente latino-americanos.

A renovação pretendida pela cena italiana tem como meta inicial estabilizar as companhias para que possam melhor elaborar o espetáculo. Sua fixação é feita em pequenos teatros. As normas processuais são fixadas visando a implementar a atividade teatral de modo geral e a otimizar sua evolução. Ao Estado é cobrada uma participação efetiva de aporte econômico e aos dramaturgos, uma produção condizente com a nova maneira de fazer teatro. O eixo em torno do qual se articula essa mudança radical no espetáculo é o diretor, um indivíduo dotado de inteligência e preparo cultural tais que lhe possibilitem a efetivação do equilíbrio, das proporções e da harmonia em cena, qualidades essenciais na formulação do novo teatro. Os atributos necessários ao diretor e os resultados a serem por ele atingidos coincidem muitas vezes com os mencionados pela crítica brasileira ao analisar várias encenações realizadas por Jacobbi no Brasil.

¹ Berenice Albuquerque Raulino de Oliveira é doutora pela ECA/USP e professora de Teatro Brasileiro, Prática de Ensino em Artes Cênicas e Técnicas de Teatro no Instituto de Artes da UNESP.

Os jovens italianos dos anos 30 e início dos anos 40 almejam interagir com a sociedade por meio do teatro. O essencial para eles é a intencionalidade do ato teatral e sua valorização enquanto acontecimento autônomo. O objetivo primordial do diretor de teatro será alterar o modo de produção vigente em detrimento mesmo da epifania do espírito em cena.

O diretor francês Jacques Copeau preconiza o abandono do teatro convencional, oficial e mesmo o chamado teatro de arte – um falso teatro, um teatro sem destinação e uma caixa de vaidades. O grande número de adeptos de suas idéias na Itália anseiam igualmente por ultrapassar as fronteiras demarcadas na relação viciada palco-platéia onde imperam o exibicionismo do ator e o deleite inconsequente do espectador. A intenção de Copeau é satisfazer o público sem aviltar-se; sem, portanto, satisfazer as *necessidades sem virtude* da platéia.

Jacobbí está sintonizado com essas questões que dominam os *teatrantés*² do período entre-guerras: a direção teatral é uma atividade bastante incipiente e ao mesmo tempo o centro das preocupações daqueles que pretendem instaurar o novo teatro. Principalmente os jovens que atuam nos grupos de teatro universitário, como Jacobbi, dedicam-se a longas conversas sobre teatro que sobrepujam muitas vezes a prática da cena propriamente dita. O objetivo que os move, em última instância, é transformar o teatro em arte conseqüente, capaz de expressar as inquietações existenciais do homem. A atividade teatral é considerada um ato de resistência cultural que tem por objetivo tornar o homem melhor. O teatro verdadeiro, para Jacobbi, será aquele que cada um conseguir extrair do seu mundo, de uma verdadeira coletividade, de gente que compartilha preocupações e pensamentos.

Ativista político de esquerda, preso durante a Resistência, Ruggero, terminada a guerra, é um dos responsáveis pela primeira companhia dramática oficial da Itália democrática organizada pelo Comitê de Liberação Nacional e dirige o primeiro espetáculo realizado no pós-guerra especialmente para trabalhadores, produzido pelos socialistas milaneses; posiciona-se, no entanto, contrariamente às bases em que se anuncia a reconstrução italiana. O tipo de comportamento assumido por Jacobbi no decorrer de toda a sua vida traz marcas profundas dessa vivência; adepto do pensamento marxista, revisitado por Breton, empenha-se em iniciativas capazes de ampliar os raios de difusão da arte e da cultura, sempre guiado pelo princípio da liberdade.

O simbolismo dos herméticos italianos, a estética onírica preconizada pelos imaginistas instigam o homem de letras Jacobbi a estruturar a crítica literária como gênero poético, a assumi-la como operação criadora. Ao tornar-se diretor de teatro, aos vinte e um anos, Jacobbi porta consigo esses conceitos, fazendo-os migrar para o ofício da direção, que é para ele a interpretação do texto em cena. Desde seu espetáculo de estréia, suas qualidades de comentarador inteligente, que revela no espetáculo a essência, muitas vezes insuspeitada, do texto, são ressaltadas pela crítica. Jacobbi considera que o teatro é literatura pública – literatura em voz alta –

² O termo foi forjado, em italiano, por Anton Giulio Bragaglia e refere-se àqueles que se dedicam ao *métier* teatral.

com a qual todos os homens, e não apenas os literatos, podem manter contato. O teatro, sob esse ângulo, é uma forma de democratizar a literatura e ampliar seu alcance.

Diante da polêmica entre Silvio D'Amico e Bragaglia, que origina as terminologias espetáculo condicionado – aquele que observa uma fidelidade estrita ao texto – e espetáculo absoluto – que se emancipa do texto rumo à teatralidade –, Jacobbi considera que o mais importante não é optar por um ou por outro procedimento diretorial, mas atingir o superamento de ambos por meio um teatro global, que fortaleça os ligames entre cena e sociedade, entre atividade artística e realidade do homem. Embora busque evitar deixar marcas de seu trabalho direcional em espetáculos, uma vez que considera a melhor direção aquela que não se vê, certos traços simbolistas e expressionistas – principalmente relativos ao uso da luz e à direção dos atores – são freqüentemente apontados pela crítica como características de suas encenações. Em sua permanência no Brasil, Jacobbi mantém sua busca de equilíbrio entre texto e espetáculo. Ele seleciona peças estrangeiras que toquem a alma brasileira ou nacionais nas quais valores universais estejam presentes. Em lugar de ignorar a nossa produção dramatúrgica pela ausência – apontada, inclusive, por seu conterrâneo Adolfo Celi – de uma boa carpintaria teatral, ele pesquisa em bibliotecas públicas para conhecer a literatura dramática brasileira e localizar nela textos de qualidade. O aprofundado conhecimento intelectual faculta a Jacobbi o entendimento e a conseqüente transmissão da fábula textual que se revela em sutis nuances decorrentes da análise aprofundada da obra e do universo do autor. No entanto, esse processo próprio da atividade crítica que se ancora no pensamento racional obsta, em certos casos, o surgimento de *trouvailles* cênicas que se originam na intuição e se consubstanciam no exercício da prática. A intenção é talvez para ele mais importante do que a execução; conceber um espetáculo lhe dá possivelmente mais prazer do que colocá-lo em cena.

A escolha de Goldoni, em peças escritas a partir da *commedia dell'arte*, feita por Jacobbi no intuito de, por meio do prosaísmo da comédia, conquistar o público brasileiro, colabora igualmente para que o espetáculo se emancipe do texto e ganhe mais vigor teatral, uma vez que a *commedia dell'arte*, pela própria ausência de um registro dramatúrgico em sua gênese, transfere o eixo da análise histórica e crítica para o jogo cênico e possibilita o aprofundamento das questões do palco, sinalizando ao diretor um caminho de encenação centrado no trabalho do ator. A escolha da comédia é também feita para aproximar os espectadores da cena e dessacralizar a chancela de texto clássico, sem, no entanto, eliminá-la.

A abordagem histórica e estética do fenômeno teatral permite que Jacobbi coloque o espectador em contato com a essência do texto e, mesmo quando a montagem deve provocar o riso, jamais a deixa adentrar os caminhos fáceis da solução grosseira; ao contrário, conduz o espetáculo por meandros que revelam o humor sutil da peça. Segundo ele, “uma das grandes tarefas do crítico dramático (e, insistimos, a operação crítica mais concreta será sempre a própria encenação das peças) é, justamente, a revelação dos surpreendentes valores psicológicos e estilísticos escondidos em certas peças de *boulevard*, ou, de outro lado, o

reconhecimento de novos, árduos e revolucionários valores teatrais, em obras concebidas obedecendo apenas a uma vocação literária”³.

Em termos gerais, o plano de ação de Jacobbi é conferir ao teatro – enquanto manifestação artística – a condição de interferir na realidade. Se a sofisticação de europeu é grande, existe também a capacidade de abandoná-la em circunstâncias onde escasseiam os recursos econômicos, e desdobrar-se em funções às quais não é afeito, como as de cenógrafo e figurinista, que assume em prol da premente viabilização de um projeto de montagem que dê continuidade ao fluxo produtivo do teatro nacional. Para impulsionar o teatro brasileiro em sua ascese evolutiva, Jacobbi define um repertório que alterna gêneros, estilos e nacionalidades dentro do objetivo de ampliar progressivamente o espectro de fruição do público. Ao espectador é facultado, assim, dinamizar seu potencial de apreensão do real. Os textos de diferentes nacionalidades são selecionados em função de suas qualidades literárias e do vislumbre de seu alcance popular. A intenção de Jacobbi é orientar o conhecimento da arte da cena por parte dos realizadores e dos espectadores brasileiros pela amostragem de peças exemplares. A transmissão do conhecimento pela dramaturgia em cena é complementada por palestras dadas por Jacobbi nos teatros, antes do início dos espetáculos, e em instituições culturais e educacionais. Ele possui o dom da palavra: suas palestras se tornam eventos culturais que mobilizam grande número de pessoas. O teatro deixa de ser apenas a apresentação pontual do espetáculo: ultrapassa os limites do palco para integrar a atemporalidade do universo cultural. Por meio de artigos e críticas publicados em jornais e revistas – reunidos posteriormente em livros –, entrevistas e programas de rádio, ele difunde seu saber.

Guiado por sua alma de poeta, Ruggero apreende de maneira original a realidade brasileira. Ele funde seu conhecimento europeu com a brasilidade por ele assimilada em constantes estudos bibliográficos e na observação acurada do país e de seus personagens. O processo modifica-o interiormente e da mescla de culturas Jacobbi cria novos matizes na teoria e na prática. Deve ser chocante para os brasileiros do final dos anos 40 verem-se reportados em cena, mesmo que em *flash* rápidos, na Veneza goldoniana, por exemplo. Ele mergulha em um mundo que não é o seu mas ao qual se integra de modo tão intenso que, ao referir-se a questões brasileiras, escreve: *nós*, fazendo supor: *nós, os brasileiros*, numa prova cabal de sua auto-inclusão em nossa realidade. O tempo de permanência no Brasil favorece o conhecimento percuciente da problemática do cidadão da América Latina em face do saber europeu: “nenhum sul-americano inteligente e patriota tem vontade de renegar todo o esforço de atualização, de assimilação, de revisão crítica da cultura européia que constitui justamente a sua história, a sua libertação, a sua conquista de independência, a sua descoberta dos próprios métodos através dos quais possa recuperar sua originalidade”⁴. Naquele período, diante da ausência de uma escola brasileira de direção teatral, o teatro nacional busca atualizar-se por meio de

³ *O espectador apaixonado*, pp. 61 e 62.

⁴ *Le tesi di Saint Vincent* (1972), in: *Le Rondini di Spoleto*, pp. 151 e 152.

modelos existentes. Nesse sentido, o modelo italiano, por ser mais próximo do ator e do espectador brasileiros, funciona melhor do que o modelo francês muito difundido então. Crítico literário e estudioso da literatura brasileira, Jacobbi pesquisa a produção dos escritores nacionais e encontra algumas peças teatrais, resultado da incursão pontual daqueles literatos pelo campo do teatro.

Os estudos que Jacobbi realiza sobre a obra Gonçalves Dias convertem-se em diversos ensaios sobre aquela produção dramática – considerados por Sábato Magaldi como os melhores artigos escritos sobre Dias – e na inclusão de *Leonor de Mendonça* na programação em cartaz no TBC – Teatro Brasileiro de Comédia. Embora analise de modo mais sucinto a dramaturgia de Oswald de Andrade, nela detecta a preocupação do poeta em escapar das amarras da carpintaria teatral para deixar-se dominar pela liberdade de invenção: “Oswald coloca-se, imediatamente, por uma espécie de ato mágico, em um espaço puro, onde todo gesto é possível, e todo jogo nasce limpo”⁵. Ele ressalta o mérito do modernista em “considerar a literatura como algo inextricavelmente ligado ao mundo dos homens onde até as abstrações mais desarvoradas surgem da presença do artista dentro da história positiva, ao lado da luta e da ação”⁶. A intenção de Ruggero de encenar peças de Andrade torna-se promessa a ser cumprida, “pois já se tornou sagrada desde que Oswald passou a viver, rir, brigar e resmungar em algum paraíso de anjos antropófagos”⁷, e acaba por realizar-se indiretamente: a encenação de *O rei da vela* é efetivada por José Celso Martinez Corrêa, a quem o texto é indicado por Luís Carlos Maciel a partir da indicação que lhe é feita, por sua vez, por Ruggero Jacobbi.

Dentre outras obras de poetas e romancistas escritas para o teatro, Ruggero dirige, por duas vezes, a primeira peça escrita por Guilherme Figueiredo: *Lady Godiva*, com Procópio Ferreira, em 1948, e com Madalena Nicol, em 1951. Em 1959, monta outro texto de Figueiredo, *Don Juan*, com a Companhia Teatro do Sul. De Machado de Assis, Jacobbi encena *Lição de Botânica*, em 1953, com o Teatro Íntimo Nicette Bruno e, em 1956, com a participação de Eva Wilma no elenco. Jacobbi dirige diversos espetáculos com textos de dramaturgos brasileiros. Em 1952, o texto de Martins Pena: *O inglês maquinista* é incluído em espetáculo composto por textos curtos de Pirandello, Tchecov e Strindberg, em uma clara valorização do autor nacional, e *As casadas solteiras*, do mesmo autor, é representada pelos alunos do curso de teatro da Universidade do Rio Grande do Sul, sob sua direção, em 1958. Dirige também *O primo da Califórnia*, de Joaquim Manoel de Macedo, em 1953, com o Teatro Íntimo Nicette Bruno e *A sempreviva*, de Edy Guimarães, com a Companhia Dercy Gonçalves, em 1956. No mesmo ano e com a mesma companhia, dirige *A dama das camélias*, paródia de Hermilo Borba Filho. Jacobbi incentiva jovens alunos, dentre eles Oduvaldo Vianna Filho e Gianfrancesco Guarnieri a constituírem o Teatro Paulista do Estudante, grupo que irá trazer a discussão sobre o nacional-popular para a cena, ao fundir-se com o Teatro de Arena. Sempre no intuito

⁵ *O espectador apaixonado*, p. 62.

⁶ *Idem*, p. 63.

⁷ *Idem*, *ibidem*.

de fortalecer a dramaturgia brasileira, ele participa intensamente do Seminário de Dramaturgia promovido pelo Arena e, no Rio Grande do Sul, organiza um seminário naqueles moldes com o intuito de implementar a produção gaúcha.

Ao escrever *O outro lado do rio*, Jacobbi transforma sua exortação em ato: torna-se ele mesmo um autor nacional. Embora a temática seja européia, a encenação que faz dessa peça com a Companhia Teatro do Sul, em 1959, e a publicação de um outro texto seu, também originalmente escrito em português, *Ifigênia*, autorizam a inclusão do seu nome na dramaturgia brasileira.

Jacobbi realiza um único experimento no Brasil em que toma o texto como pretexto para a encenação; não se trata de um procedimento intencionalmente escolhido mas é uma estratégia adotada na tentativa de ultrapassar interdições. Apresentar Brecht aos brasileiros pela primeira vez, assim como apresentara Goldoni, impulsiona-o para a montagem de *Ópera dos três vinténs*⁸. Partir do texto de John Gay significa retomar o mesmo processo de criação do dramaturgo alemão, tendo igualmente como parâmetro a crítica social. A encenação de *A ronda dos malandros* traduz de modo exemplar o conceito de experimentalismo, originário do *teatro de exceção* dos italianos. Os figurinos e a música, por exemplo, atomizam a ação no tempo e no espaço. Os cartazes brechtianos pela primeira vez colocados no palco brasileiro acentuam a estranheza da montagem. A crítica social é aguçada e ainda mais vinculada ao universo nacional pela inserção da Lítania dos Pobres, de Cruz e Sousa, cuja evidente pertinência de escolha decorre das pesquisas do encenador no campo poético-literário. A afinidade do diretor com as teorias de esquerda faz com que o poema seja pronunciado pelo ator com o gesto-símbolo do marxismo: o punho cerrado. O parentesco daquela forma poética com a ladainha sugere provavelmente o cunho fortemente religioso que a cena acaba por assumir, contaminada pelo simbolismo poético. Os cortes efetuados no texto derrubam o eixo da contestação proposta pelos adaptadores com apoio no paralelo entre a flagrante falência moral das instituições sociais e familiares. Os cortes atingem, evidentemente, o punho fechado, e a ação da censura acaba por contaminar a direção administrativa do TBC que corta, por sua vez, a temporada em cartaz do espetáculo e, conseqüentemente, a permanência de seu diretor como participante do quadro de funcionários. Jacobbi paga um preço alto por essa interferência na realidade brasileira. Possivelmente ficaria agradavelmente surpreso se lhe antecipssem que a repercussão da polêmica gerada por seu ato chegaria ao ano 2000.

Premido pelas circunstâncias, Jacobbi assume trabalhos nos quais, à semelhança daqueles realizados por Bragaglia, os instigantes objetivos expressos em artigos, publicados geralmente nos programas das peças, não chegam a se concretizar em cena. A não-consecução desses objetivos vincula-se também à imaturidade dos atores emergentes com os quais passa a trabalhar freqüentemente e que não possuem o talento de Sérgio Cardoso ou de Cacilda Becker, manifesto desde o início de suas carreiras. Jacobbi não detém – por sua própria formação – o conhecimento aprofundado da arte do ator, para orientá-los; a transmutação do conhecimento racional em expressão sensível acontece em Jacobbi,

⁸ A Escola de Arte Dramática – EAD, realizaria a montagem de *A exceção e a regra*, de Brecht, em 1951, sob a direção de Alfredo Mesquita.

fundamentalmente, no discurso crítico e poético. Ao emulsionar liberdade e ética em sua vivência pessoal, Jacobbi define um modo de apreender a realidade e com ela interagir.

A criação de uma escola de teatro na Universidade do Rio Grande do Sul significa primordialmente a possibilidade de descentralizar a atividade teatral no país. Seu principal objetivo é formar atores capazes de interpretar tragédias, comédias e dramas, para que participem de montagens de grandes textos da literatura dramática em suas diferentes categorias, sempre dentro do propósito de ampliar o máximo possível o raio de fruição do espectador. O procedimento favorece os estudos de história do teatro, pois a cada montagem o autor e sua época são examinados a fundo. Para incentivar novos autores, o curso é complementado por um seminário de composição dramática, em que a produção local é analisada por grandes conhecedores de teatro. Outra maneira de incrementar o teatro gaúcho é a formação de diretores; no seminário de direção, Jacobbi procura orientar alguns alunos para que assumam essa função de maneira diferenciada. Mas não se trata apenas de uma escola de formação de atores, uma vez que Jacobbi pretende também formar espectadores e, pela primeira – talvez única – vez no Brasil, constitui-se um curso de teatro que não visa à profissionalização: o interessado em estudar e conhecer melhor a linguagem da cena pode encontrar esse ensinamento sistematizado no curso de Cultura Teatral.

Jacobbi crê na liberdade em sua potencialização máxima conceitual, ou seja, na liberdade de espírito. É um anti-dogmático, um *irregolare*, como a ele se referem críticos e historiadores italianos, ou seja, aquele que diverge das normas ou dos costumes comumente aceitos ou respeitados. Em português, um alternativo ou um anômalo. Paga alto preço por sua fidelidade aos princípios libertários dentro de uma sociedade que se divide em nichos culturais e neles se articula forçando seus integrantes a fazerem concessões que esfacelam muitas vezes sua integridade individual. Ruggero Jacobbi não contemporiza ao expressar suas convicções; recusa-se a observar regras que visem à ascensão pessoal em patamares profissionais, tanto da arte cênica, quanto da crítica. Dedicou-se a obras que não visam à recompensa financeira, como trabalhar, durante toda a vida, com grupos iniciantes de teatro, ou traduzir, por três décadas o livro *Invenção de Orfeu*, do poeta brasileiro Jorge de Lima, editado postumamente.

O fascínio do desbravamento, da iniciativa primeva, o absorve absolutamente. O ato de semear é seu principal movente.

TRIPLA ENCRUZILHADA: A HISTÓRIA DO TEATRO DA NATUREZA

Por Marta Metzler¹
Universidade do Rio de Janeiro

Nem moderno nem pré-moderno. O Teatro da Natureza no Brasil é, isto sim, estritamente identificado com os cânones do chamado teatro brasileiro antigo. Os resultados da pesquisa desenvolvida ao longo do curso de Mestrado em Teatro da UNI-RIO, sob a orientação da Profa. Dra. Tania Brandão, foram obtidos prioritariamente a partir da análise de fontes primárias, e indicam um novo olhar para o evento que teve lugar no Rio de Janeiro de 1916, olhar que o situa em seu próprio tempo e seu próprio espaço. Seu espaço - a cidade do Rio de Janeiro - era um lugar especialmente favorável ao surgimento de um projeto que pretendia montar clássicos gregos, já que parte de sua intelectualidade alimentava um surto helenista e seus homens de teatro desejavam mudança. E o desejo da classe se realiza. Tempo, lugar e desejo são as três forças, os três vetores que formam a *tripla encruzilhada*, imagem que representa bem a história do Teatro da Natureza.

Ao abordar a historiografia teatral brasileira, encontram-se, em autores como Galante de Sousa, Mario Nunes e Gustavo Doria, rápidas descrições do Teatro da Natureza que o apresentam como uma série de espetáculos ao ar livre, criados à semelhança do que vinha acontecendo na Europa. Os historiadores não esclarecem o que exatamente estaria acontecendo, nem explicitam ou justificam a relação que procuram estabelecer entre as produções europeias e a realização brasileira. Para contextualizar então a idéia que gerou o Teatro da Natureza, partiu-se para uma investigação acerca do teatro europeu do período, e o que se verificou foi que, paralelamente às experimentações dos simbolistas e de encenadores como Meyerhold e Craig, por exemplo, o início do século XX assistiu, de fato, a um movimento largamente difundido e muito bem sucedido, não só na Europa, mas também nos Estados Unidos, de se montar espetáculos ao ar livre. Este movimento, denominado pelo historiador norte-americano Sheldon Cheney de “movimento do teatro ao ar livre”, tinha em comum com as propostas dos encenadores e teóricos do teatro do período a intenção de retomar os espaços cênicos característicos da Grécia antiga e da Inglaterra elisabetana. As propostas estéticas, entretanto, divergiam: enquanto os encenadores repudiavam o realismo e elogiavam aquele espaço em nome de uma autonomia da cena em relação à realidade, o movimento do teatro ao ar livre elogiava o ilusionismo. A utilização do espaço aberto neste movimento não

¹ Marta Metzler é Mestre em Teatro pelo Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Rio de Janeiro - UNI-RIO. Defendeu sua dissertação em abril de 2001, sob a orientação da Profa. Dra. Tania Brandão.

visava à criação de uma nova cena; desejava, ao contrário, levar as práticas naturalistas para o ar livre, retirando-as das artificiais salas fechadas. Como proposta estética, o movimento pretendia a retomada da dimensão hierática do teatro, numa oposição ao *star system* e à comédia de costumes. Valorizava o aspecto social do teatro, desejando que ele não fosse o lugar de exhibir as jóias, mas de reunir a coletividade. Para isso, propõe uma disposição democrática da platéia sem distinção entre os assentos. Este movimento, que se teria estendido até o final da década de 1930, segundo Silvio D'Amico, levou multidões a seus espetáculos e conseguiu firmar uma prática periódica que cessava apenas durante o inverno. O repertório incluía clássicos gregos e espetáculos medievais. Eram três tipos de edifício, que eram montados em parques, bosques e campi universitários: o teatro arquitetural, o teatro da natureza e o teatro de jardim. Os teatros arquiteturais eram grandes estruturas de pedra ou concreto. Os teatros da natureza eram exatamente o oposto do tipo arquitetural: geralmente um lugar aberto num bosque ou numa encosta, com um fundo natural, e a platéia era nada mais que uma ladeira ou campina, sem a interferência artificial de assentos construídos. Os teatros de jardim eram tipos intermediários, que utilizavam árvores e arbustos como fundo, mas que apresentavam características arquitetônicas incidentais, como pérgulas, treliças, paredes de pedra e escadas. O teatro da natureza internacional era então um tipo de espaço cênico, um tipo de teatro que possuía um projeto artístico e social definido. A experiência brasileira, diferentemente, dada a curta duração de seu funcionamento, caracteriza-se mais como um evento do que como construção de um novo espaço para a cidade. Instalado no Campo de Sant'Anna, no Rio de Janeiro, o Teatro da Natureza apresentou, ao longo de quatro meses, seis peças, com poucas récitas cada. Era um anfiteatro que comportava setenta camarotes, mil lugares distintos, mil cadeiras e mil populares, havendo ainda espaço para 10.000 pessoas em pé. A disposição diferenciada dos assentos é um ponto de afastamento radical entre o Teatro da Natureza brasileiro e os princípios do movimento do teatro ao ar livre internacional. A idéia de democratização dos assentos em nome de um papel social do teatro não se verifica na produção brasileira, e esta é a primeira indicação de que não é possível vincular o Teatro da Natureza brasileiro, como o faz a historiografia, ao projeto de teatro ao ar livre internacional. O estudo do ideário estético que orienta o fazer teatral dos empreendedores do Teatro da Natureza brasileiro ratifica a conclusão de que é injustificada a comparação entre o evento e os espetáculos europeus e norte-americanos. A produção nacional absorve a forma espetacular preconizada pelo movimento, mas não partilha de suas idéias, logo não participa do movimento. A semelhança se limita à retirada da cena da sala fechada, ato que aqui é, em si, vazio de sentido.

Mas foi muito certamente neste movimento que o ator Alexandre de Azevedo se inspirou para criar em 1911 o Teatro da Natureza em Lisboa, evento ainda mais curto que a posterior versão brasileira. Não há contradição na bibliografia portuguesa acerca do idealizador do projeto. Todos apontam Alexandre de Azevedo como o responsável por criar os espetáculos ao ar livre em Portugal, "gênero apreciado no estrangeiro". Alexandre de Azevedo não levou os espetáculos para um

espaço aberto por um questionamento estético nem tampouco por uma motivação de caráter social. O que o movia era o desejo de montar o repertório trágico de Mounet-Sully, ator da *Comédie Française*. Sua referência, portanto, é o teatro clássico francês; seu modelo é um ator. Embora apresente-se como encenador, é como ator que Alexandre de Azevedo se posiciona diante do novo projeto. Em Portugal, são montadas cinco peças em dois meses. Dessas apenas uma é tragédia - *Orestes*, adaptação de *Coéforas* de Ésquilo por Coelho de Carvalho. As demais são dramas e melodramas, dramaturgia preterida pelo movimento do teatro ao ar livre. Cinco anos mais tarde, Alexandre, que estava no Brasil por conta da Primeira Guerra Mundial, resolve reeditar seu projeto. Este estudo mostrou que, embora na historiografia brasileira apareçam diferentes nomes como responsáveis pelo acontecimento aqui - além de Alexandre de Azevedo, Cristiano de Sousa, Itália Fausta e João do Rio são apontados como pais da idéia - é Alexandre o criador do projeto no Brasil. A própria realização portuguesa o prova. O ator Cristiano de Sousa teve participação importante na viabilização e na administração do evento, mas é Alexandre quem idealiza, participando de todas as etapas de produção e artísticas, da viabilização até a administração, da concepção cênica até a atuação.

Nas leituras que autores como Gustavo Doria fazem do evento, o Teatro da Natureza se vê associado ao teatro moderno, desempenhando o papel de precursor. Além da impropriedade histórica que é deslocar um fato de seu tempo, a abordagem dos próprios elementos constituintes do Teatro da Natureza brasileiro, tais como os textos montados e a concepção de cena, o elenco participante e as atuações, os cenários e os figurinos, a música, os motivos do seu fim, que foram estabelecidos neste trabalho pela primeira vez, não confirma a interpretação desses autores; indicam, outrossim, uma nova leitura para sua configuração estética. Os processos de ensaio não duravam mais que uma semana. O guarda-roupa teve sua confecção iniciada antes da escolha do repertório, o que significa dizer que independia da peça a ser apresentada. Os espetáculos eram regidos pelo ponto, figura que se fazia necessária em função dos poucos ensaios. Todos esses elementos - a duração dos processos de ensaio, a concepção do figurino, a presença do ponto - são característicos daquilo a que os modernos chamaram "teatro brasileiro antigo". Para o repertório, a idéia inicial era montar clássicos gregos. De fato, são encenadas três adaptações de tragédias - *Orestes*, *Antígona* e *Rei Édipo* -, mas também o melodrama *Cavalleria Rusticana* e os dramas *Bodas de Lia* e *O Mártir do Calvário*. Sobre a compreensão que se tinha de tragédia, chama a atenção o fato de, em entrevista ao jornal *Correio da Manhã*, Alexandre de Azevedo se referir a *O Mártir do Calvário* como "tragédia de época". *Rei Édipo* é anunciada como tragédia em quatro atos e quatro quadros. *Antígona* de Carlos Maul traduz com clareza a idéia que se fazia de tragédia então. Maul escreveu *Antígona* especialmente para o Teatro da Natureza. O texto, segundo o próprio autor, é uma tradução livre, apenas "sugerida" pela tragédia de Sófocles. A intenção era adaptá-la "à moderna", "ajeitando tecnicamente os episódios", para usar suas palavras. Para isso, Maul retira os coros, transferindo alguns deles para o personagem Corifeu; promove o encontro de Antígona e Hemon, inexistente em Sófocles; faz a peça terminar com um *bife*

dramático da personagem-título caminhando para a morte, com o sol “tombando no poente”. Antígona enforca-se em cena e a multidão grita: “Antígona! Antígona!” Os versos de Maul são fluentes, a peça é bem construída, mas não é em absoluto uma tragédia. O sentido positivo da morte, que, na tragédia, tem valor de purificação, é perdido em Maul. Na *Antígona* de Sófocles é Creonte que ultrapassa o *metron*, sendo punido com as mortes do filho Hemon e da esposa Eurídice. O final grego se dá com Creonte, ou antes, com o coro, que depois do castigo ao rei anuncia o reestabelecimento do equilíbrio. Terminando a peça com a personagem Antígona, Maul transforma a tragédia em drama. Fazendo Antígona enforcar-se em cena, Maul faz perder-se também o valor da palavra, que em Sófocles é ação - é por meio da palavra que a ação se verifica. Dividindo a peça em três atos, Maul altera definitivamente a estrutura dramaturgica da tragédia. O que fica então é a *story line* da tragédia original. Esta compreensão de “modernização” da tragédia, compartilhada por autores, atores, ensaiadores e críticos do período, ajuda, por exemplo, a explicar o mito Itália Fausta. A atriz, que ganhou popularidade no Brasil a partir de sua atuação no Teatro da Natureza, ficou conhecida, ao longo de toda sua carreira, como a “grande trágica brasileira”, apesar de em toda sua vida artística ter atuado apenas em três tragédias. Além das duas de que participou no Teatro da Natureza - *Orestes* e *Antígona* -, há no repertório da atriz, apenas a *Phedra* de Racine. O título de “a maior trágica brasileira” pode, evidentemente, ser explicado pelo fato de ter sido o Teatro da Natureza que projetou sua carreira no Brasil; explica-se, também, pelo talento especial da atriz e por suas características físicas e vocais consideradas apropriadas para tais peças. Embora a duração do Teatro da Natureza seja desprezível frente à longa e atuante trajetória da atriz, o evento alcançou um tal grau de prestígio junto ao público e à classe teatral, que marcou definitivamente a carreira de Itália Fausta. Entretanto, se o repertório da atriz não inclui senão uma única tragédia depois daquele evento, pode-se acrescentar às inferências quanto às razões por que a atriz auferiu o estranho título de trágica o curioso e importante fato de um ator como Alexandre de Azevedo, *cabeça pensante* do Teatro da Natureza, não distinguir tragédia de drama - o que, na verdade, se dá igualmente com a crítica e, possivelmente, com a maior parte da intelectualidade -, pois é Alexandre de Azevedo que monta textos supostamente trágicos que são na verdade dramas que usam tão-somente o *enredo* da tragédia original. Desta forma, se Itália Fausta atua anualmente em *O Mártir do Calvário* na Companhia Dramática Nacional, de Gomes Cardim, atua, por esta lógica, em pelo menos uma “tragédia” por ano, por ocasião da Semana Santa.

O cenário, de Jaime Silva, e também a configuração da cena puderam ser analisados a partir de um instantâneo de *Orestes* publicado pelo *Correio da Manhã*. Por meio desta foto, vê-se que o cenário foi concebido de modo convencional, conforme a prática que vigorou desde o século XIX. Não é um cenário construído para criar ou configurar uma cena. É, outrossim, a ilustração de um ambiente a que se quer remeter. A cena se dá, toda ela, à frente do cenário, que permanece ao fundo com a função única de indicar um tempo e um local - o cenário não interage, não dialoga com a cena que se desenrola e nem com o próprio espaço; estar no ar livre

não o modifica. O que se fez foi ampliar as proporções físicas do cenário de convenção, em função das dimensões do palco. Isto porque não havia efetivamente uma proposta estética, qualquer que fosse ela, para a retirada do espetáculo da sala fechada. Enquanto o teatro ao ar livre internacional faz um movimento para fora da sala fechada, por repúdio às idéias a ela relacionadas, o Teatro da Natureza brasileiro a carrega consigo para o jardim.

Alexandre de Azevedo se intitula encenador e este “encenador” tinha uma referência estética francesa. Coelho de Carvalho, principal adaptador dos textos do Teatro da Natureza, diz-se afinado com Ibsen e o naturalismo. Entretanto, informações como estas são pistas falsas que apontam traiçoeiramente para a propalada associação do Teatro da Natureza com o teatro moderno, já que Alexandre acumulava também as funções de chefe da companhia e ator principal, e concebia a cena *a priori*, como se viu no exemplo da questão do guarda-roupa, confeccionado antes da escolha do repertório; a referência francesa não era Antoine, “o primeiro encenador”, que estivera anos antes no Brasil, mas sim o ator Mounet-Sully, a *Comédie Française*; a concepção cenográfica era característica do teatro de convenção; Coelho de Carvalho declarava considerar a função do ator superior à do dramaturgo; as tragédias eram divididas em atos e quadros, tinham seus coros cortados e transformavam-se em dramas. As personalidades alçadas ao porte de estrelas eram os atores; consagrados pelo sucesso dos espetáculos eram os autores. A crítica focalizava as atuações e os textos; pouco se falava da cena, a não ser para se descrever os cenários.

A partir de dados como estes, o que se conclui é que o termo encenação aparece nas fichas técnicas tão-somente por *contaminação* das práticas cênicas européias e, na verdade, com um sentido de fixar funções e autoridades, estabelecer poderes hierárquicos; não significa aqui a emancipação do teatro como linguagem nem dá a Alexandre de Azevedo a função de autor de uma suposta obra teatral - Alexandre é, isto sim, um ensaiador, responsável pela marcação da cena, pela disposição física dos elementos. O teatro moderno, que se dará de fato no Brasil décadas depois, não se insinua nem em germe no Teatro da Natureza.

A análise da repercussão que o Teatro da Natureza teve no cenário teatral do Rio de Janeiro revela seu sentido histórico.

O Rio de Janeiro começa a experimentar na segunda década do século XX um certo interesse do público de elite no teatro nacional. Era um momento em que as representações em português e os originais brasileiros começavam a despertar o interesse do “público elegante”. O teatro declamado tomava alento frente ao gênero ligeiro. Pois até então, o que se via era uma marcada divisão entre os tipos de produção e seus respectivos tipos de público: as elites freqüentavam os espetáculos mais sofisticados trazidos pelas companhias estrangeiras, cujo repertório constituía-se nas comédias, nas tragédias e nos dramas modernos, enquanto o segmento do público de caráter essencialmente popular voltava-se para o repertório das produções nacionais, que se dedicavam à opereta traduzida e adaptada, à revista de ano, à mágica, sustentando-se na tradição cômica popular. Para alguns homens de teatro, críticos e literatos de então era esse repertório a causa de uma pretensa “decadência”

do teatro nacional, o que os levou a tentar empreender um esforço em prol de sua “recuperação”. É importante frisar que esse clamor por uma renovação do teatro nada tinha a ver com a renovação movida pelos encenadores europeus desde o fim do Oitocentos, advinda de um pensamento estético, que entendia o espetáculo teatral como conceito. Renovar o teatro, conforme consta na historiografia teatral referente ao período, significava renovar o repertório e não a cena. O Teatro da Natureza vem ao encontro desse esforço; aparece, nesse contexto, como concretização das aspirações artísticas da intelectualidade e ocupa, entre seus contemporâneos, um lugar de prestígio: enfim uma produção brasileira de alta qualidade técnica e artística. Sua repercussão, como se verá a seguir, é afirmativamente positiva, alinhando-se com a reestruturação que o teatro nacional experimentaria a partir de então.

Ainda que o público-alvo do Teatro da Natureza fosse, declaradamente, a elite, a diferenciação e a disposição dos assentos nas instalações do Teatro da Natureza, bem como o número de pessoas que compareceu aos espetáculos, permitem supor uma certa heterogeneidade da assistência. Considerando-se que o público alcançou, em média, dez mil espectadores por noite, no Rio de Janeiro de um milhão de habitantes, e que era composto tanto pelos ilustres freqüentadores dos camarotes, quanto por espectadores que assistiram em pé aos espetáculos, pode-se inferir que diferentes classes participaram simultaneamente das apresentações do Campo de Sant’Anna. Se por um lado a distinção dos assentos é anti-democrática, no sentido que não oferece qualidade de visibilidade e de conforto igual a todos os espectadores, por outro, a correspondente distinção de preços torna possível que uma gama maior de poderes aquisitivos consiga pagar pelos ingressos. O Teatro da Natureza proporciona, então, uma experiência ímpar ao público teatral do Rio de Janeiro, promovendo um feito inédito na cidade: a cena carioca, dividida social e esteticamente, experimenta, de alguma maneira, naquele momento, um certo apagamento da linha divisória que separava as camadas sociais, que não se encontravam nos mesmos teatros para assistir aos mesmos espetáculos. O Teatro da Natureza realiza ainda os desejos da classe teatral: os espetáculos são efetivamente bem realizados e se oferecem ao público produções de qualidade. Assim, a elite, a quem se reclama a presença nas produções nacionais, pode satisfazer seus “anseios artísticos” e o “público comum”, por seu turno, tem outra opção que não as diversões “menores” oferecidas pelo teatro ligeiro. Conquista, então, o público brasileiro, no sentido abrangente que se almejava então. Poder-se-ia dizer, portanto, que o Teatro da Natureza tem o porte de *ícone* da virada que o teatro nacional já vinha apontando, que teve como consequência a presença do público brasileiro nas platéias das companhias nacionais nos anos seguintes. Um ano depois do Teatro da Natureza, a situação do teatro nacional, no dizer de Mario Nunes, é alvissareira. Em 1918 o público comparecia às platéias das companhias nacionais tanto quanto às das estrangeiras, ainda segundo Mario Nunes. É evidente que a história não termina aí, e que a relação entre a atividade teatral e o público seguirá sua conturbada trajetória. Mas, efetivamente, uma mudança se dá nesse momento e o público, como um todo, passa a reconhecer as produções nacionais.

E aqui se chega à questão talvez a mais relevante a ser pensada com relação à sua repercussão, que é a questão da persistência do repertório. Esta reflexão se liga intimamente à hipótese levantada por este trabalho.

Logo depois de *O Mártir do Calvário* não acontece mais nada no Teatro da Natureza. As poucas idéias aventadas para seu uso não se realizam. As atividades de Alexandre de Azevedo neste teatro se encerram em 20 de abril, e é ainda neste mês que o ator organiza uma companhia de comédias. O repertório da nova companhia de Alexandre incluía, entre outras, a peça *Boa rapariga*, que Mario Nunes comenta: "Rara ocasião de aplaudir sincera e entusiasticamente, o teatro que desejamos. Há muito tempo não se encena peça de tanto valor." Era então este o teatro que se desejava: mais uma vez se confirma que a intenção daqueles que pretendiam a renovação do teatro nacional era reestruturar o repertório, montando-se dramas e, sobretudo, comédias de costumes.

O repertório trágico, como projeto, não persiste; montar "clássicos gregos" foi então só uma moda. E que passou rapidamente. Confirma-se então a hipótese levantada por este trabalho de que o Teatro da Natureza converge não para um projeto modernista, mas para o renascimento do então chamado "teatro sério" no Brasil, cujo repertório se calcava na comédia de costumes e no drama, e cujas bases cênicas se assentavam firme e convictamente sobre as práticas do "teatro brasileiro antigo".

O Teatro da Natureza dá prestígio ao teatro nacional e gera uma série de discussões capitais para os homens de teatro que estavam, naquele momento, se questionando sobre o fazer teatral brasileiro. Tanto nos textos da imprensa, quanto nos temas discutidos pela classe artística e pelos intelectuais, aparecem, por conta de seu surgimento, questões tais como as oposições arte *versus* diversão e arte *versus* mercado; a capacidade profissional dos artistas e técnicos brasileiros de realizar uma produção de qualidade; a viabilidade de se constituir um elenco nacional (ou luso-brasileiro) permanente, uma companhia que congregasse vários grandes atores; o papel do poder público na cultura; o gosto do público. Todas estas questões movimentam o teatro nacional do período no campo das idéias, o que amplia ainda mais a relevância do efêmero Teatro da Natureza.

Pelo alcance de sua realização, por sua repercussão e seus efeitos, pela relevância que os profissionais envolvidos têm individualmente para a cena nacional, e, por outro lado, pela importância que o próprio projeto teve na carreira desses profissionais, o Teatro da Natureza brasileiro é, com todas as suas contradições, um grande e significativo empreendimento do início do século.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Bricio de. *Esses Populares Tão Desconhecidos*. Rio de Janeiro: E. Raposo Carneiro Editor, 1963, 439 p.
- CASTRO, Cacilda de. *Merlim e Veviana*. Lisboa: Cernadas & C.^a Livraria Editora, 1911, 45 p.
- CHENEY, Sheldon. *The Open-air Theatre*. (Reimpressão de *The Open-air Theatre*. New York: Mitchell Kennerley, 1918) New York: Kraus Reprint Co., 1971, 188 p.
- D'AMICO, Silvio. *Historia del Teatro Universal*. Tradução J.R. Wilcock. Buenos Aires: Editorial Losada, 1954, v. 1, p. 377-384; v. 4, p. 22-26.
- DORIA, Gustavo A. Os precursores. In: *Moderno Teatro Brasileiro: crônica de suas raízes*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1975, p. 5-18.
- GARRIDO, Eduardo. *O Martyr do Calvario*. Rio de Janeiro: Typ. America, 1904, 108 p.
- GRESPLAN, Célia. *Itália Fausta: que trágica é esta?*. Monografia de Conclusão do Bacharelado em Teoria do Teatro. Orientadora: Tania Brandão da Silva. Rio de Janeiro: UNI-RIO/CLA, 1998, 46 p. Exemplar em disquete.
- MAUL, Carlos. *Antígona*. Rio de Janeiro: Tipografia de Batista de Souza, 1949, 75 p.
- NUNES, Mario. *40 Anos de Teatro*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1956, v. 1, 308 p.
- PRADO, Decio de Almeida. A comédia brasileira (1860-1908); Espetáculos ligeiros da belle époque. In: *Seres, coisas, lugares: do teatro ao futebol*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 15 - 70.
- REBELLO, Luiz Francisco. *100 Anos de Teatro Português (1880-1980)*. Porto: Brasília Editora, 1984, 305 p.
- RODRIGUES, Pedroso. *Bodas de Lia*. Coimbra: França Amado Editor, 1906, 35 p.
- SOUSA, J. Galante de. *O Teatro no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1960, 2 v.

Periódicos

- CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, jan./abr. 1916.
- DICKINSON, Thomas H. Open-air theatre. *The Play-book*, Wisconsin Dramatic Society, Madison, Wisconsin, v. 1, n. 3, jun. 1913, p. 3-32.
- O PAIZ, Rio de Janeiro, jan./mai. 1916.
- REVISTA DA SEMANA, Rio de Janeiro, 1914/1916.

A HISTÓRIA DO TEATRO EM REVISTA DA HISTÓRIA DO TEATRO BRASILEIRO À HISTÓRIA DO TEATRO NATALENSE

Por Sônia Maria de Oliveira Othon e Marta Maria de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Neste trabalho pretendemos fazer uma revisão da produção de alguns estudiosos da historiografia teatral brasileira e natalense, a fim de compreender como está sendo abordado o tema teatro brasileiro, especificamente, nas obras de Cacciaglia (1986), Veneziano (1991), Duarte (1995), Cafezeiro e Gadelha (1996), Santos (1996), Othon (1997), Magaldi (1999) e Prado (1999).

Procederemos à revisão examinando em tais produções o seu objeto de estudo, as fontes consultadas, a periodização escolhida e o procedimento metodológico adotado, em meio a breves indicações sobre os autores a fim de que possamos situá-los na cena da historiografia teatral brasileira.

Pela ordem de publicação, iniciaremos pela *Pequena história do teatro no Brasil* (1986), na qual Cacciaglia reúne, cronologicamente, desde a chegada dos jesuítas à década de 70 do século XX, todos os elementos a que teve acesso para compor o objeto realidade teatral brasileira. Diferentemente do crítico, que emite juízo de valor quanto ao seu objeto e seleciona o que gosta, Cacciaglia, investido do papel de historiador, reúne todos os registros, permitindo que os leitores conheçam aquilo que, do contrário, passaria despercebido nesse acervo. Adota o método bibliográfico em seu estudo, tendo como fonte principal a bibliografia especializada em história do teatro brasileiro publicada entre 1904 e 1975; entre as mais antigas, a obra de Sílvia Boccanera – *O teatro brasileiro* – editada na Bahia em 1906, ao lado de, entre outras, *O teatro no Brasil*, de J. Galante de Sousa (1960), que foi qualificada de *monumental* (Cacciaglia, 1986, p.156). Apresenta, no fim, um apêndice relativo a cada capítulo e figura mencionada, com indicações bibliográficas próprias, as quais funcionam como um guia breve de consultas.

Seguindo a trilha do compatriota Ruggero Jacobbi, autor de *Teatro in Brasile* (1961), Cacciaglia, que viveu cinco anos no Brasil, também direcionou seu livro a brasilianistas e conterrâneos interessados no teatro brasileiro. *Sua Pequena história...* assume importância por mostrar-nos um dos aspectos da nossa cultura – no caso, o teatro – sob o ponto de vista de um estrangeiro, o que a deixa passível de submetê-la a comparações com os enfoques nacionais.

Já Veneziano, autora de *O teatro de revista no Brasil: dramaturgia e convenções* (1991), apresenta neste livro o estudo da evolução dos aspectos dramaturgicos do teatro brasileiro de revista, a saber, estrutura, convenções e

componentes como linguagem, temática e caráter popular. Seu estudo abrange pouco mais de 100 anos de vida desse teatro, estendendo-se a partir de 1859, data de estréia da primeira revista brasileira até a década de 60 do século XX, quando se assinala a sua decadência. Analisando detalhadamente no teatro de revista os aspectos mencionados, Veneziano observa-lhe as transformações operadas, os empréstimos recebidos e as tradições que se mantiveram, através da pesquisa em fontes primárias - textos completos e fragmentos de peças de teatro de revista - e secundárias, como textos dramáticos e os sobre teatro de revista e suas conexões, sobre história e teoria do teatro, além de depoimentos.

Por seu turno, Duarte, em *Noites circenses: espetáculos de circo e teatro em Minas Gerais no século XIX* (1995), examina estes espetáculos como significativos momentos da vida cultural oitocentista mineira, privilegiando em sua abordagem as relações entre a vida política e a sociedade, situando-se nos domínios da história cultural. Utilizou-se, para isso, de relatos de viajantes e memorialistas, de notícias, anúncios, cartazes e programas publicados em jornais, de leis regulamentadoras dos espetáculos, relatórios dos Presidentes da Província, legislação mineira do período, de obras sobre o teatro escritas no século XIX e de toda uma historiografia relativa ao período focalizado. Analisa a sociedade oitocentista mineira observando-a do ponto de vista de sua sedentarização e da governamentalidade do Estado, evidenciando Duarte (1995, p.19), a oposição de *alguns elementos fragmentadores e desafiadores da sedentarização e fixidez em avanço, no período em questão*. Entre as movimentações nômades de índios, ciganos, vagabundos e bandidos, situou a do seu interesse - os artistas nômades.

É sobre a *História do teatro brasileiro: um percurso de Anchieta a Nelson Rodrigues* (1996) que se detém o estudo de Cafezeiro e Gadelha, onde, através da narrativa de fatos históricos, levam a efeito uma descrição do contexto em que se deu a produção dramática no Brasil. Nesta narrativa historia as épocas colonial, imperial e republicana, enfatizando, sobretudo, nas duas primeiras épocas, a relação dominador/dominado experimentada pelos brasileiros. Valeu-se, principalmente, de fontes bibliográficas, consubstanciadas em textos dramáticos, livros sobre teatro, sociologia, folclore, arte, literatura e dança, além de, no que se refere ao Brasil Colônia, utilizar-se de relatos de viagens e de cartas geográficas.

Já no que concerne ao teatro na cidade do Natal (RN), Santos apresenta o livro *Natal em cena, 150 anos de teatro* (1996), cujo objeto crônica do amadorismo teatral natalense, cobre o período a partir de 1841, quando se incendiou o teatro de palha pertencente à Sociedade do Teatro Natalense, até 1991, data que marca os 40 anos de atividades cênicas do Teatro de Amadores de Natal, por ele dirigido nos dias atuais. Por meio de fontes como textos dramáticos, documentos, atas, programas e cartazes das peças, jornais e entrevistas, elaborou sua narrativa seguindo um critério cronológico.

Em contraponto ao estudo de Santos, Othon, estudando também o teatro natalense, procede pela via histórica ao levantamento das casas de espetáculos, grupos amadores e autores teatrais no livro *Dramaturgia da cidade dos Reis Magos* (1997), abrangendo o período de 1840, data do surgimento dos primeiros indícios de

atividades teatrais na cidade, até a década de 50 do século XX, época em aparecem as primeiras encenações a imprimirem marcas de renovação estética nos palcos natalenses. Utiliza-se de fontes bibliográficas, jornalísticas e orais. À maneira de Cacciaglia, conclui seu trabalho com um anexo de autores e obras citadas.

De âmbito nacional, mencionaremos também o *Panorama do teatro brasileiro*¹ (1999), de Magaldi, onde o autor elabora a tessitura da história do teatro no Brasil, examinando-lhe as especificidades decorrentes das circunstâncias espaço-temporais locais. Desse modo, apresenta o teatro brasileiro como produto, ao mesmo tempo, da cultura nacional, vivenciada no âmago de sua internalidade, e das apropriações culturais estrangeiras, especialmente a européia.

A obra constitui-se uma súpula de peças e montagens, de autores e atores, compondo um quadro estético-histórico do teatro nacional, desde o período colonial, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, até a contemporaneidade, segundo o autor, iniciada em 1978, ano que marca o lançamento da peça *Macunaima*, inspirada na obra de Mário de Andrade, e o fim do Ato Institucional n.º 5 (de 13/12/1968). Tal contemporaneidade está presente em seu *Panorama...* por meio de dois anexos: o primeiro, escrito em 1987, faz uma síntese da moderna dramaturgia brasileira, enquanto o segundo, datado de 1996, aponta as tendências contemporâneas do palco. Tece, ainda, comentários sobre as principais fontes escritas sobre a história do teatro brasileiro, dando-nos, ao mesmo tempo, uma noção de algumas de suas próprias fontes. De contorno histórico-crítico, o livro é resultado de sua longa experiência como professor na Escola de Arte Dramática em São Paulo e de crítico na imprensa brasileira. Provavelmente, por tudo isso, Cacciaglia (1986, p. 157), vê o livro de Magaldi como *uma síntese cuidadosa da história do teatro brasileiro à luz das diversas realidades sociais através das quais surgiu e se desenvolveu nas várias épocas*.

Por fim, a *História concisa do teatro brasileiro: 1570-1908*, de 1999, abrange a história teatral brasileira por quase quatro séculos, trazendo uma versão sucinta de publicações anteriores do autor, a saber, *Teatro de Anchieta a Alencar*, *O drama romântico brasileiro* e *Seres, coisas, lugares*. Da *História concisa...* sobressai a relação dialógica entre dramaturgos e comediógrafos, de um lado, e os fatos da história do país, do outro. Escrita por esse que é considerado o maior crítico teatral do país, a obra é vista por Prado (1999, p. 14), *antes como ensaio do que como resumo ou manual didático*. Ele justifica que se guiou por idéias, artísticas ou políticas, privilegiando, assim, alguns autores e obras. *Não há dúvida de que perante o historiador, em princípio, todos os fatos são iguais. Já o ensaísta, como me julgo ser a este propósito, tem pleno direito às suas opções, embora sujeito a ter de pagar eventualmente caro por elas*.

Passadas em revista tais produções historiográficas do teatro brasileiro e natalense, constatamos que, sobretudo, os livros que abordam a história mais geral

¹ Esta edição do *Panorama* contém a primeira parte, publicada em 1962, acrescida de uma segunda, de 1996, relativa à síntese da dramaturgia moderna e a mais recente, onde reúne as tendências contemporâneas do palco brasileiro.

do teatro brasileiro, de autoria de Cacciaglia, Cafezeiro/Gadelha, Magaldi e Prado, apontam para uma constância dessa historiografia em apresentar os fatos da história do teatro diretamente relacionados aos da história político-social que os fazem gerar, evoluir, paralisar ou mesmo retomar; enfim, as condições histórico-sociais propiciadoras ou não da arte teatral. Se a manifestação teatral é uma manifestação inserida na cultura e que esta cultura se gesta, se produz na vida em sociedade, então a produção tanto literária quanto teatral passa a ser, além de produto de criação individual e coletiva, também um produto social, destacando-se tal produção como uma das mais expressivas artes humanas.

Bibliografia

- CACCIAGLIA, Mario. *Pequena história do teatro no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1986.
- CAFEZEIRO, Edwaldo e GADELHA, Carmen. *História do Teatro Brasileiro: um percurso de Anchieta a Nelson Rodrigues*. Rio de Janeiro: EDUFRI, EDUERJ, FUNARTE, 1996.
- DUARTE, Regina Horta. *Noites Circenses: espetáculos de circo e teatro em Minas Gerais no século XIX*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- MAGALDI, Sábato. *Panorama do Teatro Brasileiro*. 4. ed. São Paulo: Global, 1999.
- OTHON, Sônia Maria de Oliveira. *Dramaturgia da cidade dos Reis Magos*. Natal: EDUFRN, 1997.
- PRADO, Décio de Almeida. *História Concisa do Teatro Brasileiro: 1570-1908*. São Paulo: EDUSP, 1999.
- SANTOS, Racine. *Natal em Cena, 150 anos de teatro*. Natal: Ed. Trapiá, 1996.
- VENEZIANO, Neide. *O teatro de revista no Brasil: dramaturgia e convenções*. Campinas: Pontes Editores; Editora da UNICAMP, 1991.

GT TEATRO BRASILEIRO

RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADE

Coordenação: Tânia Brandão
João Roberto Faria

Reunidos após as apresentações das comunicações, os membros do GT - TEATRO BRASILEIRO fizeram uma avaliação do trabalho desenvolvido no interior do grupo e, de maneira sucinta, do que foi o segundo congresso da Abrace. Em primeiro lugar, debatemos a vocação pluralista do GT, que reuniu cerca de duas dezenas de comunicações sobre os mais diversos temas (dramaturgia, arte do ator; encenações e crítica teatral no século XIX; teleteatro, teatro e formação da platéia; dramaturgia moderna; dramaturgia feminista; teatro de revista; teatro de bonecos; encenação e encenadores modernos; crítica teatral contemporânea; corpo e performance). Concluímos que é benéfico o pluralismo e que isso permite aos membros atuais do grupo – e aos novos que ainda vão se integrar – várias possibilidades de pesquisa.

Consideramos também que o tempo previsto para as comunicações, quinze minutos, é muito pouco. As sessões transformam-se numa maratona, com dez, doze apresentações seguidas e, depois, não há tempo suficiente para os debates. Levantamos a hipótese de mudarmos o modo de apresentação das comunicações: elas seriam distribuídas antecipadamente aos membros do GT e as sessões seriam destinadas aos debates. Ou seja, todos viriam ao congresso com as comunicações dos colegas lidas. Julgamos que essa é uma decisão interna, que ainda vai ser analisada e discutida pelos coordenadores e demais membros do GT.

Quanto à organização do congresso, sugerimos que haja mais mesas-redondas amplas, plenárias, com apresentações e debates de questões importantes de estética teatral, teatro brasileiro, etc.

Achamos também que os resumos com os quais as pessoas se inscrevem no congresso, quando ainda não fazem parte de nenhum GT, sejam enviados para uma comissão da Abrace, que depois os enviará aos GTs, de acordo com a pertinência dos temas.

Finalmente, sugerimos que a Abrace tenha um endereço eletrônico para que todos possam divulgar sua produção acadêmica e artística.

João Roberto Faria
Vice-coordenador.

ATA DA ASSEMBLÉIA ANUAL ORDINÁRIA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – ABRACE

Aos onze dias do mês de outubro de 2001, no auditório do Instituto de Biologia do campus de Ondina, da Universidade Federal da Bahia, a partir das 16h30, reuniram-se, em assembleia, os associados da ABRACE, que após a apresentação de informes pela diretoria e debates, decidiram aprovar o seguinte documento final do II Congresso da Associação:

Documento Final do II Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas 08 a 11 de Outubro de 2001 Salvador, Bahia

Os 340 artistas, estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores e representantes dos programas brasileiros de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas, reunidos no II Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE, na cidade de Salvador, Bahia, de 08 a 11 de outubro de 2001:

- **saúdam** todas as universidades representadas no evento: Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Federal de Santa Catarina – UFSC, do Estado de Santa Catarina - UDESC, Faculdade de Artes do Paraná - FAP, de São Paulo - USP, Estadual de Campinas - UNICAMP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/ SP, do Sagrado Coração – USC, de Bauru, São Paulo, Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Federal Fluminense - UFF, Faculdade Angel Vianna, do Rio de Janeiro, Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro, Federal de Minas Gerais – UFMG, Federal de Uberlândia – UFU, Federal de São João del Rei – FUNREI, de Brasília – UnB, Federal da Bahia - UFBA, Estadual da Bahia – UNEB, Federal de Alagoas – UFAL, Federal de Pernambuco – UFPE, Federal da Paraíba – UFPB, Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Federal do Maranhão - UFMA, Federal do Pará – UFPA, Université du Québec à Montreal – UQAM e Université Paris 10, Nanterre;
- **parabenizam** a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE e o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia – PPGAC/ UFBA, e a suas respectivas equipes, pela iniciativa e pela realização do evento;
- **agradecem** ao CNPq, à CAPES e ao CDACT do Governo da Bahia, pelo patrocínio, ao Programa de Apoio à Pós-Graduação - PROAP/ CAPES, à Universidade Federal da Bahia, à Caixa Econômica Federal, ao Banco do Brasil, à COPENE Petroquímica do Nordeste e ao Consulado Honorário do Canadá em Salvador, pelo apoio;

- **tendo realizado** três mesas redondas, sete sessões abertas de GTs, além de três reuniões técnicas de cada GT, três mini-cursos, nove espetáculos, um espaço aberto para intercâmbio e troca de experiências, a sessão de relatos dos GTs, um encontro com representante do CNPq e sua assembléia geral ordinária anual;
- **tendo apresentado** 187 trabalhos a serem publicados nos anais do evento, ao lado dos textos e relatos apresentados nas mesas redondas;
- **aprovam:**
 1. a instalação de uma comissão eleitoral, formada pelas professoras Eliene Benício, da UFBA, Suzana Martins, da UFBA e Isa Trigo, da UNEB, encarregada de divulgar o calendário eleitoral e os procedimentos para a eleição da nova diretoria da Associação, para o biênio, 2002/ 2004;
 2. a prestação de contas apresentada pela diretoria da ABRACE;
 3. o registro nos anais do II Congresso de homenagem póstuma aos artistas Wanda Lacerda, Jurema Pena, Cláudio Mamberti, Mestre Antônio da Unicamp e Carlos Alberto Soffredini;
 4. a manutenção dos Grupos de Trabalho criados para este II Congresso, listados a seguir com seus respectivos coordenadores e vice-coordenadores, sendo que o primeiro grupo listado teve seu nome modificado: Dramaturgia: teoria e prática (Neyde Veneziano / Unicamp e Eliane Lisboa / Udesc) ; Pesquisa da Dança no Brasil (Cássia Navas / USP e Arnaldo Alvarenga / UFMG); Teatro Brasileiro (Tânia Brandão / UniRio e João Roberto Faria / USP); Territórios e Fronteiras (Renato Cohen / Unicamp e PUC-SP e Fernando Villar / UnB); Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação (Ingrid Koudela / USP e Arão Paranaguá Santana / UFMA); História das Artes do Espetáculo (Alberto Tibaji / FunRei e Walter Lima Torres / UFRJ); Processos de Criação e Expressão Cênicas (Luiz Alberto Sanz / UFF e Jacyan Castilho / UFRJ);
 5. a criação de um novo GT, intitulado "Estudos da Performance", tendo o mesmo como coordenador o Prof. Zeca Ligiéro, da UniRio e como vice-coordenador o Prof. João Gabriel Teixeira, da UnB;
 6. moção a ser encaminhada às autoridades federais da Educação e do Planejamento, pela revisão das regras para os concursos para professores das Universidades públicas federais, permitindo o acesso a Mestres, considerando que as regras atuais limitam a seleção a doutores, titulação ainda rara nas Artes Cênicas e que tal restrição dificulta o desenvolvimento da área;
 7. moção pelo fortalecimento da Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade e de apoio à justa greve dos professores e servidores federais;
 8. moção de apoio ao Vice-Reitor da Universidade Federal de Uberlândia, preso arbitrariamente;
 9. moção pela paz, com um apelo a todos os pesquisadores e artistas de que mobilizem-se pela paz no mundo, considerando que a paz é o único caminho;
 10. moção de apoio à luta do Fórum Nacional de Dança no sentido da manutenção da autonomia da dança enquanto área de conhecimento e de atuação profissional, em repúdio às tentativas reducionistas de circunscrever a dança como mera atividade física e como uma modalidade da educação física, através

de leis e medidas que não forem submetidas ao amplo debate da comunidade artística:

11. a manutenção da filiação da ABRACE à IDEA e à ABEC;
12. voto de louvor aos organizadores do II Congresso da Abrace, pela excelência do evento;

• **e recomendam:**

1. A publicação dos anais com recursos previstos em projeto apresentado pela ABRACE ao CNPq e ao CADCT/ BA, incluindo um relato do Congresso da IDEA – 2001, e os trabalhos completos enviados até o dia 18/10/2001 pelos sócios em dia com o pagamento de suas anuidades e não sócios devidamente inscritos no Congresso;
2. A manutenção do sítio virtual atualizado e da rede telemática da ABRACE, estimulando a interatividade;
3. A ampliação e atualização do banco de dados de dissertações e teses dos programas brasileiros de pós-graduação em artes cênicas e afins, para divulgação, na II Reunião Científica da ABRACE, prevista para ser realizada em abril ou maio de 2002;
4. O aprofundamento da discussão e reflexão sobre o registro da produção acadêmica artística em formulários eletrônicos (Plataforma Lattes, coleta de dados CAPES), para definição, na próxima reunião científica da Associação, de uma proposição a ser encaminhada às agências de fomento;
5. O envio ao CNPq de correspondência formal da ABRACE, solicitando que a agência integre, de imediato, um representante da área de artes cênicas no Comitê Assessor de Artes e Comunicação, a ser escolhido dentre os que foram indicados pela comunidade de pesquisadores dessa área, na presente Assembléia, a saber: Ingrid Koudela, Armindo Bião e Maria de Lourdes Rabetti (Betti Rabetti);
6. O constante e atualizado intercâmbio de periódicos editados pelos programas de pós-graduação brasileiros da área;
7. O encaminhamento aos Ministérios da Educação e do Planejamento da proposta de, uma vez não havendo inscritos para os múltiplos concursos atualmente abertos em universidades federais brasileiras para professor adjunto, serem imediatamente abertos concursos nas mesmas instituições e para as mesmas matérias para professor assistente;
8. A realização da II Reunião Científica da ABRACE, entre os meses de abril e maio de 2002, na cidade do Rio de Janeiro, quando a nova diretoria deverá ser empossada, tendo como Comissão Científica do evento os coordenadores de GTs e os componentes da Comissão Científica deste II Congresso.

Salvador, 11 de outubro de 2001

Uma vez lido e aprovado este documento, foi encerrada a Assembléia, da qual foi lavrada a presente ata e assinada pelos presentes..



ANEXO



CONGRESSO IDEA 2001

Relatório da Profa. Dra. Ingrid Dormien Koudela

O IV Congresso de Teatro na Educação da *IDEA – International Drama/Theatre in Education Association*, em Bergen/Noruega, foi formatado com o objetivo de promover o teatro como parte da educação e oferecer um fórum internacional para aqueles que trabalham nessa área em todo o mundo.

O Congresso ofereceu um amplo leque de eventos educacionais, artísticos e sociais. Difícil fazer a escolha diante de tantas opções, muitas vezes, simultâneas! Pessoas de todos os continentes fazendo trabalhos artísticos e educacionais podiam ser encontradas nas muitas sessões do Congresso. *IDEA 2001* ofereceu a professores, agentes culturais, pedagogos, pesquisadores, artistas e estudantes uma variedade de escolhas e experiências. Neste sentido, constituiu-se como uma oportunidade de pesquisa-ação multicultural.

Tive o prazer de estar presente nos congressos prévios da *IDEA*, iniciados com o histórico congresso de sua fundação, em Porto/Portugal, em 1992. Foi imenso o prazer de estar com os colegas de todo o mundo e aplaudir o nascimento dessa associação. Em 1995 nossa comunidade mundial encontrou-se em Brisbane/Austrália para refletir sobre o papel do teatro na educação em um mundo que se transforma rapidamente. Fiquei profundamente impressionada com o tamanho daquele evento (mais do que 1200 delegados) e com as facilidades postas à disposição dos congressistas. Em 1998, o III Congresso da *IDEA* foi realizado em Kisumu/Quênia. Não participei desse evento, mas foi possível acompanhar seus objetivos - o papel que o teatro pode exercer, estabelecendo identidades e dirigindo-se às necessidades artísticas e educacionais de crianças e jovens, em um mundo repleto de desentendimentos.

Minha participação no Congresso *IDEA 2001* foi o resultado de uma trajetória, durante a qual fui delegada pelo Brasil em nome da *FAEB – Federação de Arte-Educadores do Brasil*, por duas vezes, em Porto e Brisbane.

Neste IV Congresso, *IDEA 2001*, fui inteiramente apoiada pela *FAPESP* - que cobriu todos os gastos, com transporte e estadia. Recebi o mesmo apoio da *FAPESP* para os congressos anteriormente mencionados. Ofereci-me voluntariamente para representar a *ABRACE – Associação Brasileira de Artes Cênicas*, na qual exerço a função de coordenadora do *Grupo de Trabalho – Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação* (2000-2001). Fui indicada para participar da *IDEA 2001*, como delegada do Brasil, pelo Presidente da *ABRACE*, Prof. Dr. Armindo Bião.

O tema do Congresso *playing betwixt and between* (jogando com o outro e consigo mesmo) reflete o potencial do teatro na educação, ao promover a criação e

comunicação, a troca de pontos de vista e a derrubada de limites. Busco no programa uma maior definição de conceitos.

Betwixt and between é uma frase socio-antropológica vinculada a ritos de passagem, chamando nossa atenção para aquilo que acontece quando alguma coisa ou alguém se move de um estado a outro. A referência dada para essa expressão é de Victor Turner e significa o período liminar nos rituais de passagem. Pessoas que estão em um período liminar (do Latim “*limen*”= início de alguma coisa) encontram-se em um estágio de sua vida em que são e não são. Por exemplo, entre a infância e a idade adulta. Isto lhes dá um poder criativo e uma habilidade para mudar o que está velho em novo.

Os elementos ficcionais do drama nos dão a oportunidade de ver nossas raízes culturais, a partir de diferentes pontos de vista. Somos confrontados com a liberdade de modificar e brincar com as nossas concepções. Estamos temporariamente livres para criar novas realizações e novos níveis de entendimento.

A multiplicidade de atividades e sessões durante o Congresso *IDEA 2001* contribuíram, sem dúvida, para a construção da competência e cooperação internacional na área do teatro na educação. A quantidade de sessões e a variedade de *workshops*, pesquisas, encontros, conferências refletem a sua complexidade e diversidade. A vasta programação do Congresso (com setenta e três páginas) atesta a riqueza da oferta.

Os eventos ocorreram em sessões paralelas, do dia 02 a 08 de julho, das 10:00 às 20:00 hs. Os *workshops* tiveram a duração de 165 minutos ou 75 minutos. Alguns *workshops* combinaram teoria e prática. Acompanhei alguns deles, com destaque para o *PETA – Philippine Educational Theatre Association*. Com particular atenção para crianças em situações sociais de risco, o objetivo do *PETA* visa a participação da criança na defesa de seus direitos. Trabalha em parceria com agências para o desenvolvimento.

Os *papers* também cobriram um largo espectro dentro da área do teatro na educação. As apresentações incluíram pesquisas e projetos. Também aqui houve uma rica variedade, com destaque para a fala do presidente da *IDEA*, Larry O’Farrell, cujo título era *This paper is a ritual*. A partir de uma analogia entre o teatro, a educação e o ritual, O’Farrell propõe um novo olhar frente aos nossos teatros e nossas salas de aula. *Podemos ver a escola como um local de performance e nossos teatros como locais de aprendizagem. Talvez, ao me ouvirem, você tenha uma outra idéia, alguma em que eu sequer tenha tocado e que pode ser creditada ao ritual. O que faremos com nossas idéias? Vamos deixá-las de lado quando o peso da conformidade social passar por cima de nós novamente? Vamos dar rizado ao pensar que algum dia acalentamos essas noções? Nós as empunharemos como bandeiras contra as forças do conservadorismo educacional e artístico? Ao menos eu espero que partamos com a expectativa de que o mundo real não é tão monótono assim.*

Outro *paper* que eu gostaria de ressaltar foi apresentado por Peter Galka, do *Bundesband Theaterpädagogik*, a associação alemã de teatro na educação.

Descrevendo o escopo dessa associação, fundada em março de 1999, Galka apresentou o trabalho que realiza nos *Theaterjugendklubs* (grupos de teatro jovem) que trabalham junto ao sistema alemão de teatros públicos. A Alemanha tem uma estrutura larga de teatros profissionais. Esses teatros pertencem em sua grande maioria ao estado, à cidade ou ao país (sistema federal). Essas diferentes formas de organização podem ser encontradas em toda cidade um pouco maior. O país e a comunidade são parceiros no financiamento desses teatros, que chegam ao número de 580 na Alemanha. Apresentando conceitos, questões e críticas à forma de organização dos grupos de teatro jovem, Galka trouxe o contexto alemão, pelo qual me interessei particularmente. Acompanhei com grande interesse as *Key-Notes*, grandes conferências, proferidas por professores internacionalmente conhecidos como Tadashi Uchino (Japão), Kathleen Barry (Canadá) e Jacques Lasalle (França).

A conferência de Tadaschi Uchino intitulada *Jouer dans L'Interzone: la representation a l'ère de la mondialisation* questionou o princípio da interculturalidade, sendo que na pós-modernidade essa proposta se torna ainda mais controversa. Através de uma citação de Patrice Pavis, na qual este se questiona se nos orientamos em direção a uma teoria do interculturalismo no teatro: *...confrontés à la difficulté d'articuler la théorie et la fonctionnalité de l'oeuvre, il est tentant d'avancer le postulat d'une confluence du theater intercultural et du postmodernisme. On peut certainement arguer du fait que les deux phénomènes coincident dans le temps et dans l'art de Wilson, Suzuki et Béjart. Mais ceci ne représente qu'un seul type d'échange culturel parmi beaucoup d'autres, en l'occurrence, un échange culturel que nivelle les cultures et décrète la fin de ces avant-gardes radicals don't Brook, Artaud et Mnouchkine sont les derniers dinosaurs.*

Trazendo exemplos de três experiências de teatro intercultural realizadas no Japão contemporaneamente, Uchino abriu novas perspectivas para pensar a teoria do interculturalismo no teatro, que poderá se processar de diferentes formas. Kathleen Berry falou em sua conferência sobre o *Teatro para o Desequilíbrio*. Este tem como referência teorias contemporâneas de estudos críticos/culturais como o desconstrutivismo, o feminismo e o pós-modernismo. Nesse tipo de teatro os educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente. Dessa forma, a prática da ação dramática cria espaços e possibilidades para dar forma à consciência pós-moderna e pós-colonial, sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social.

A conferência de Jacques Lasalle traçou um histórico do teatro na educação na França, acentuando a iniciativa da *Animation* através da qual há uma colaboração entre artistas e professores nas escolas.

O Workshop

No Workshop que desenvolvi no Congresso *IDEA 2001*, abri um panorama da aplicação pedagógica do jogo de aprendizagem brechtiano na apreciação da obra de arte e na fruição do espetáculo teatral. O jogo teatral a partir do texto e/ou espetáculo

de teatro propõe uma intervenção social através de uma prática e fruição estéticas. Buscando a inclusão do nível sensorio-corporal no processo de aprendizagem, iniciei com os quarenta participantes através de uma roda em pé, voltada para o centro e propondo que todos olhassem para todos ... e com o rabo-do-olho escolhessem um parceiro que seria imitado através de gestos e atitudes corporais. Um... dois... três... eu contava o tempo, o ritmo sendo estalado com os dedos.

Na busca de um *modelo de ação* para o contexto *IDEA 2001*, encontrei a gravura de Peter Brueghel de 1530, *Peixes Grandes comem peixes pequenos*, solicitando agora ao grupo que descrevesse o que via. Pedi que verbalizassem suas percepções, cada um simultaneamente ao grupo. A seguir, solicitei que duas *native speakers* lessem o comentário de Péricles, de William Shakespeare sobre a gravura de Brueghel. O título do comentário de Bertolt Brecht sobre essa mesma gravura é *Se os Tubarões fossem homens* (Brecht, *Geschichten von Herrn Keuner*, 1948).

Trouxe para o *IDEA 2001* traduções do texto original alemão para o Neonoruegues, o Português e o Inglês. Encontrei dois voluntários para o texto original, dois para a tradução para o Português, vários para o Inglês e muitos para o Neonoruegues! Fizemos alguns jogos de apropriação do texto de Brecht através de corais sonoros dissonantes e simultaneos no tempo. Cada jogador tinha o seu texto individual e lia no seu próprio ritmo, caminhando no espaço da sala ... fazendo a leitura em voz alta. O volume sonoro composto por tantas línguas e vozes foi belo! Assim como belas foram as ações improvisadas, no círculo com as costas voltadas para o centro. Agora o texto era pronunciado mediante a obediência a uma regra de jogo: *apenas um em movimento!* Cada jogador repete uma frase, a que mais lhe aprouver, repetidas vezes, com diferentes intenções.

Retirei a seguir o texto como modelo de ação. Jogo teatral. Apenas um em movimento sem texto, com deslocamento no espaço, inicialmente andando, sem usar a voz. Saltos, passos arrastados, corridas, pulos. Sons, provérbios, versos, o texto voltou! Foi uma experiência engrandecedora ver e ouvir a belíssima construção dos corpos no espaço, movimentando-se a partir das falas do texto. Nessa *Torre de Babel*, cada língua ficava diferenciada quando a ação corporal lhe dava forma, aparecendo com sua singularidade nesse canto coletivo! Retomando o foco do *workshop*, a aplicação pedagógica do jogo de aprendizagem brechtiano na apreciação da obra de arte e na fruição do espetáculo de teatro, mostrei novas imagens. Inicialmente uma foto de cena de *Sonho de uma Noite de Verão* de William Shakespeare, em encenação paulista recente. Os desenhos das crianças da *EMEF Armando de Arruda Pereira*, em São Paulo, foram testemunhos do processo de leitura do receptor. Fiz em Inglês a leitura dos depoimentos das crianças paulistanas, cuja faixa etária variava entre 7 a 9 anos.

A pergunta foi elaborada para os materiais didáticos sobre o espetáculo:

Se você fosse Puck, o que faria para transformar a sua vida?

... se eu tivesse os poderes de Puck, eu ia comer frango todos os dias ia transformar sapatos em roupas novas e ia transformar obturações em dentes novos e limpos. Ia transformar a minha bicicleta velha em uma grande de marcha. Ia transformar meus lapis velhos em novos.

...se eu fosse um duende eu ia dar saúde, comida, moradia e escola para todas as crianças e adultos no mundo e também ia fazer com que a violência, o desemprego e a pobreza acabasse. Faria com que todos não fossem discriminados, negro, branco, pobre e rico, afinal somos um só: filhos de Deus.

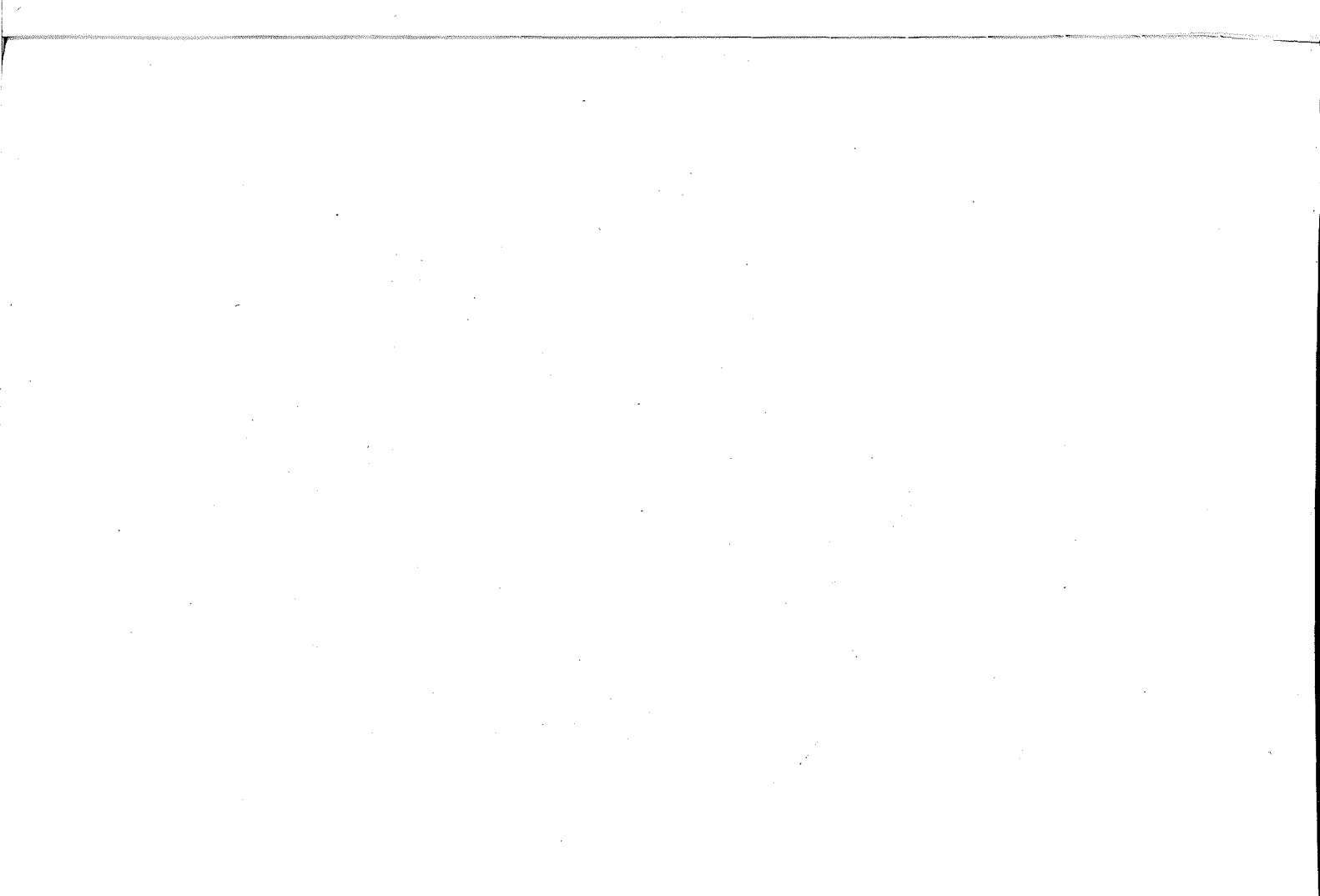
...eu iria transformar São Paulo num estado maravilhoso. Eu queria trazer a paz ao nosso estado, iria consertar várias famílias, não faltaria comida nem abrigo aos pobres, as pessoas não dormiriam mais nas ruas, os pobres estariam sempre limpos e com roupas lavadas.

... se eu fosse um duende eu me transformaria em uma borboleta ou em uma abelha.

... o Puck aprontou muito e eu vou contar um pouco do que ele aprontou. Puck espremeu a flor amor perfeito de Titania, a rainha das fadas. E também na Lisandra e no Demetrio. Ele fez Titânia se apaixonar pela maripozinha. Se eu tivesse o poder de Puck tiraria a violência do mundo. Eu viraria adulto, um homem bem bonito para arrumar uma namorada antes do dia dos namorados. É só isso o que eu faria se eu tivesse o poder de Puck.

... se eu tivesse os poderes de Puck eu não faria nada porque eu não acredito em duendes.

Durante o procedimento no *workshop*, a compreensão fundamental da contextualização como operação que promove o estranhamento, foi efetivada inicialmente pela imagem e a seguir pelo texto dramático (Shakespeare). A prosa poética de Brecht introduziu procedimentos de intertextualidade para o jogo teatral. A área de pesquisa específica do teatro na educação fica em algum terreno entre a arte e a educação. Através do tema *playing betwixt and between*, *IDEA 2001* pretendeu iluminar atividades culturais que desafiam nossa compreensão normal de arte e de educação. Os temas do Congresso estiveram conectados com desafios globais, respeito pelo indivíduo, identidade pessoal e cultural, diálogo entre culturas, expressões culturais, a mídia. Acreditando que a escolarização, a cultura e a economia no novo milênio vão exigir de nós uma re-avaliação de nossas percepções rotineiras, fomos solicitados durante o *IDEA 2001* a construir pontes no mais amplo sentido do termo, para atingir o outro.



**press
presscolor
presscolor
color**

Impresso nas Oficinas da
Press Color Gráficos Especializados Ltda.
Rua Waldemar Falcão, 335 - Brotas
Tel.: 334-5555
Salvador - Bahia

Realização:



ABRACE



Escola de Teatro



PPIAC
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas



UFBA



Escola de Dança



GIFE-CIT

Apoio:



Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico



Centro de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico SEPLANTEC

CAIXA
Aqui o Brasil acontece



CAPES



GOVERNO DA BAHIA



BANCO DO BRASIL

GOVERNO FEDERAL
Trabalhando em todo o Brasil