

Governo do Estado de São Paulo e Secretaria da Cultura apresentam

A[L]BERTO

Revista da SP Escola de Teatro

ISSN 2237-2988

#7

Primavera 2014

NAIR DE PAULA SOARES

Designer, graduada pela Escola Superior de Desenho Industrial (UERJ). Em 1974 ingressa na PVDI, sendo sócia, desde 1982, desse escritório pioneiro, fundado em 1960 por Aloisio Magalhães. Atua em distintas áreas do *design* gráfico, dedicando-se intensamente, desde os anos 1980, ao *design* editorial. Durante essa trajetória, recebeu diversos prêmios na categoria de projeto gráfico, entre os quais se destacam dois Jabutis, em 2001 e 2006. Em paralelo à sua ampla atuação na PVDI ministra, desde 2007, disciplinas projetuais no curso Comunicação Visual *Design* na Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Em síntese, é uma apaixonada pelos atos de ensinar e de projetar livros.

ISSN 2237-2938

A[L]BERTO

Revista da SP Escola de Teatro

#7

Primavera 2014

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Geraldo Alckmin
Governador do Estado

Marcelo Mattos Araujo
Secretário de Estado da Cultura

Renata Bittencourt
Coordenadora da Unidade de Formação Cultural

ASSOCIAÇÃO DOS ARTISTAS AMIGOS DA PRAÇA (ADAAP)

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

Contardo Calligaris
Presidente

Rachel Rocha
Vice-Presidente

Aderbal Freire-Filho
Angela Coelho da Fonseca
Cléo de Páris
Lauro César Muniz
Leandro Knopfholz
Reynaldo Marchesini
Samuel Leon
Sérgio Campanelli

CONSELHO FISCAL

Maurício Antonio Ribeiro Lopes
Presidente

Maristela Mafei
Vicente de Freitas

SP ESCOLA DE TEATRO – CENTRO DE FORMAÇÃO DAS ARTES DO PALCO

Ivam Cabral
Diretor Executivo

Fernando Vieira
Diretor Administrativo-Financeiro

A[L]BERTO
REVISTA DA SP ESCOLA DE TEATRO

Coordenação
Silvana Garcia

Conselho Editorial
Guilherme Bonfanti
Hugo Possolo
Ivam Cabral
J. C. Serroni
Joaquim Gama
Lucia Camargo
Márcio Aquiles
Marici Salomão
Raul Barreto
Raul Teixeira
Rodolfo García Vázquez

Projeto Editorial
Pedro Maia Soares Editorial

Projeto Gráfico/Diagramação
Negrito Produção Editorial

Produção Gráfica
Eric Vecchione

Preparação de Texto
Leonardo Ortiz Matos

Revisão
Leonardo Ortiz Matos
Ana Maria Fiorini

Jornalista Responsável
Carlos Hee (MTB 12567)

Capa
Nair de Paula Soares

Endereço
Praça Franklin D. Roosevelt, 210
São Paulo/SP – CEP 01303-020
Fone: 11 3775-8600
Site www.revistaalberto.org.br
Email:
revistaalberto@spescoladeteatro.org.br

Impressão
Gráfica Stampato

Tiragem
2.000 exemplares

Pensando em ajudar a compor um sistema aglutinador de conhecimentos que ordene e exemplifique os processos de ensino e aprendizado das artes dramáticas, esta edição da revista A[L]BERTO dedica-se a explorar o tema da pedagogia do teatro.

A intenção primordial da presente publicação é popularizar um pouco mais esse campo riquíssimo, mas que ainda conta com poucos estudos e uma divulgação relativamente restrita fora do mundo acadêmico.

Podemos definir a pedagogia do teatro como sendo a base conceitual e metodológica para o ensino das artes dramáticas.

E, por meio de seus oito cursos regulares e dos projetos de extensão cultural, a SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco – oferece uma formação consistente aos seus aprendizes, que engloba tanto os conhecimentos práticos fundamentais para o exercício profissional do fazer cênico quanto o aprendizado teórico necessário para uma compreensão mais profunda sobre os mecanismos conceituais envolvidos nessas atividades.

O sistema pedagógico implantado pela Escola inova ao estabelecer uma relação horizontal entre o formador e o aprendiz, valorizando a emancipação artística e o pensamento crítico, em detrimento do regime de subordinação oriundo das pedagogias tradicionais.

Desta forma, vai de encontro à proposta de oferecer ao aprendiz uma formação mais técnica e apurada, preparando-o, assim, para posteriormente ingressar no mercado de trabalho. É uma filosofia de ensino que se insere nas propostas do governo do Estado em andamento nas Escolas Técnicas do Estado de São Paulo (ETECs).

Para dar prosseguimento à discussão sobre a pedagogia do teatro, deve-se destacar que a expressão também é comumente utilizada dentro de uma concepção que coloca o teatro como agente integrador do currículo escolar tradicional.

Ou seja, nesta nova edição da revista A[L]BERTO, a proposta é mostrar a importância da discussão de uma pedagogia do ensino e do fazer teatral, fornecendo aos aprendizes material para a construção de um alicerce mais sólido em sua formação.

Portanto, a Secretaria de Estado da Cultura participa deste processo de formação, facilitando a execução e realização de trabalhos como este proposto nesta edição da revista. Ansiamos, assim, poder contribuir para que o teatro se dissemine não apenas como fenômeno estético, mas também como ferramenta formadora de um cidadão mais consciente e preparado.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA

O ser humano em toda sua complexidade e mistério: eis o maior objeto do teatro. Sua matéria-prima, sua inspiração e o motivo de suas inquietações. Como toda manifestação artística, o teatro não busca respostas. Pelo contrário: suscita questões e põe em xeque o que está imposto pela sociedade.

A pedagogia, por sua vez, se ocupa em educar – conceito aqui entendido como o processo pelo qual se extrai o melhor de cada um.

Paulo Freire disse, em seu *Pedagogia do oprimido*, que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Essa ideia ilustra com precisão a proximidade entre pedagogia e teatro.

Para o teatro, não existe liberdade sem o enfrentamento daquilo que nos assombra e nos coloca em movimento, o que, por sua vez, gera ações, que originam opinião. Já a educação acontece quando a figura de um ser mediador, o professor, transforma-se na ponte entre o aprendiz e o mundo, pautando sua didática no simples ato da experiência, permitindo vivenciar, arriscar e fazer dessa prática uma espiral infinita.

Ao conceituar a pedagogia do teatro, pode-se abordá-la a partir de duas perspectivas: o ensino do teatro e a utilização do teatro como pedagogia. Naturalmente, é impossível desvincular totalmente uma da outra.

Talvez, a grande função dessa distinção seja separar a finalidade da ação pedagógica: no caso da pedagogia teatral, o conhecimento almejado alcança esferas mais específicas e denota uma verticalização do conteúdo. Enquanto isso, ao pensar o teatro como pedagogia, chega-se à reflexão sobre os benefícios trazidos pelo fazer teatral.

Apesar de parecerem paralelos, esses caminhos convergem em vários pontos. A partir dos conceitos surgidos em cada um deles, desponta uma necessidade de nosso tempo: a adoção de um processo educativo que não se limite a apresentar ao aprendiz modelos preestabelecidos, mas, sim, que o faça investigar novas possibilidades e trajetos que interessam realmente.

Antes disso, no entanto, é preciso que o artista/aprendiz mantenha firme relação com seu entorno. O geógrafo Milton Santos afirma que território não é apenas um conjunto de sistemas naturais. É o chão, a população, a identidade que vem junto com o pertencimento àquilo que é inerente àqueles seres. Território significa espaço de troca.

Uma pedagogia do nosso tempo deve ser calcada na experiência de criar um território fértil para novas manifestações. E, como sempre foi da alçada do teatro, despertar o interesse pelo espaço público, aquele que pertence a todos, tão tristemente esquecido no Brasil de hoje.

Com o intuito de amplificar a discussão, esta edição da revista A[L]BERTO convida à reflexão sobre esse tema rico e transdisciplinar. Que os textos a seguir delineiem novos horizontes cênicos e educacionais.

IVAM CABRAL

Com a colaboração do coordenador pedagógico da SP Escola de Teatro, Joaquim Gama, a seção temática deste número da A[L]BERTO está dedicada aos processos de ensino do teatro. Abrindo o bloco, o acadêmico alemão Florian Vassen discute a intersecção entre teatro e pedagogia, dando passo aos ensaios de Sidmar Gomes e Paulina Caon, dois educadores que trazem importantes reflexões sobre suas experiências no trabalho artístico com crianças e adolescentes. Na Roda de Conversa, as artistas-pedagogas Ingrid Koudela, Aglaia Pusch, Sura Berditchevsky e Marici Salomão, sob a condução de Joaquim Gama, dão continuidade ao debate sobre o tema, abordando um amplo espectro de questões relacionadas com a prática do teatro na escola, nas comunidades e na criação artística.

Na Primeira Fila, temos crítica em dose tripla. Do Rio de Janeiro, a coordenadora da revista eletrônica *Questão de crítica*, Daniele Avila Small, comenta os espetáculos *O funeral* e *Festa de família*, da Cia. Teatro Esplendor. De São Paulo, o crítico e editor da revista também virtual *Antro positivo*, Ruy Filho, nos oferece sua leitura de *A velha*, do diretor Robert Wilson, de passagem há pouco pela cidade, com os extraordinários Mikhail Baryshnikov e Willem Dafoe no elenco.

Abrindo a seção Ensaio Geral, a atriz e pesquisadora Lúcia Romano chama a atenção para a importância que têm os cadernos de anotação, ou diários de trabalho, como instrumento não só de registro, mas também de retroalimentação do processo artístico. Para tanto, ela usa como referência o caderno de atuação produzido pelo elenco do espetáculo *Pais e filhos*, criado em 2012 pela Mundana Companhia, em parceria com o encenador russo Adolf Shapiro. Na sequência, Claudio Serra traça um instigante paralelo entre as obras do dramaturgo francês Valère Novarina e do artista plástico Cildo Meireles.

Fechando esse segmento da revista, no qual teríamos habitualmente um artista falando de sua trajetória, abrimos espaço para o crítico e escritor Jefferson Del Rios que, como uma homenagem de que todos compartilhamos, traça um perfil da historiadora do teatro Maria Thereza Vargas, presença de peso em fases importantes do teatro paulista e nacional. Logo adiante, por sua vez, é a própria Maria Thereza Vargas quem retorna, agora como resenhista, para dar provas de sua competência como escritora e falar de outra mulher de muitas realizações, Myrian Muniz, cuja faceta de pedagoga o pesquisador Marcelo Braga destacou em trabalho acadêmico recentemente publicado.

Na seção Outro Olhar, a docente cubana radicada no México, Ileana Diéguez, volta às páginas da A[L]BERTO, desta feita trazendo referências

de seu último trabalho, um estudo rigoroso sobre o tema da teatralidade no âmbito da realidade chocante da violência, materializada nos corpos esquartejados pelo narcotráfico e despejados na periferia da capital e de outras cidades mexicanas. A presença de Ileana Diéguez neste número vai além de seu texto, já que nos dá exemplo de uma ativista do pensamento que estende seu labor de pesquisadora de teatro para muito além do palco.

Por fim, concluindo nossa edição, a diretora e atriz uruguaia Sofía Etcheverry oferece um relato sobre sua passagem pelo Directors Lab do Lincoln Center Theater, em Nova York, um importante espaço para estagiários e jovens *teatros* que queiram ampliar seus espaços de vivência artística.

Em tempo: a capa deste mês é uma delicada arte de autoria da *designer* Nair de Paula Soares, associada da PVDI, escritório de *design* fundado em 1960 por Aloisio Magalhães.

Uma vez mais, desejamos a todos bons momentos de leitura com esse elenco de excelentes artigos.

SILVANA GARCIA

Ponto de Convergência – Pedagogia do Teatro

Teatro ± pedagogia do teatro: correspondências entre teatro e pedagogia do teatro – Florian Vassen, 11

Texto e cena: um caminho teatral para a escrita de si – Sidmar Gomes, 21

Corporalidades no fazer teatral na escola: a observação como experiência corporal – Paulina Maria Caon, 33

Ação cultural, ação artística e políticas públicas: notas para um debate – Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, 45

RODA DE CONVERSA

Ingrid Koudela, Aglaia Pusch, Sura Berditchevsky e Marici Salomão conversam sobre pedagogia e pedagogia do teatro, com a mediação de Joaquim Gama, 54

Primeira Fila

Notas sobre relevância, coerência e continuidade no repertório da Cia. Teatro Esplendor – Daniele Avila Small, 75

A velha: a melancolia superada pelo teatro – Ruy Filho, 83

Ensaio Geral

O caderno de atuação – Lúcia Romano, 93

Habitar o tempo na duração do espaço: medidas e desmedidas em Valère Novarina e Cildo Meireles – Claudio Serra, 109

Nós que gostamos tanto dela: um perfil de Maria Thereza Vargas – Jefferson Del Rios, 116

OUTRO OLHAR

Un teatro de la muerte: iconografías del cuerpo roto y sus registros punitivos – Ileana Diéguez, 123

Para Ler

Myrian Muniz: uma pedagoga do teatro – Maria Thereza Vargas, 139

Já visto

Uma experiência no Directors Lab, do Lincoln Center Theater – Sofía Etcheverry, 147

PONTO DE CONVERGÊNCIA



Teatro ± pedagogia do teatro: correspondências entre teatro e pedagogia do teatro¹

Florian Vassen

O CONCEITO DE PEDAGOGIA DO TEATRO

O termo “pedagogia do teatro” não é, em língua alemã, uma bela palavra e em outros países europeus ele foi considerado por muito tempo como termo estrangeiro, por exemplo, *theatre pedagogy* em inglês. Embora o conceito seja ainda muitas vezes evitado, perde aos poucos a sua artificialidade irritante. No binômio pedagogia do teatro, duas áreas opostas dão um encontrão, cujas diferenças – aqui arte, ali pedagogia – foram por muito tempo consideradas de difícil conjugação. O teatro de arte, ancorado fortemente na sociedade burguesa, não tinha nada a ver com a pedagogia autoritária burguesa então dominante. O binômio se refere em sua estrutura de imediato a uma pedagogia específica ao teatro. Mas o que é o teatro e quantas diferentes abordagens de pedagogia existem? Uma definição única da pedagogia do teatro parece tão impossível quanto uma descrição precisa de seu estatuto profissional. A ação cultural voltada para o trabalho social pertence a ela tanto quanto o professor de atores em uma escola de teatro, o professor de teatro no ensino fundamental e o ator que trabalha com jovens em um centro para a juventude ou outros centros culturais. E Bertolt Brecht, Augusto

1. Este ensaio foi originalmente publicado in Christoph Nix; Dietmar Sachser; Marianne Streisand (orgs.), *Theaterpädagogik*, Berlin: Theater der Zeit, 2012, pp. 53-63 (Lektionen vol. 5).

Boal, Stanislavski e Lee Strasberg não foram também pedagogos de teatro? Parece, portanto, útil examinar as transformações no passado mais recente dessa relação entre teatro e pedagogia do teatro, sobretudo seu desenvolvimento atual.

EXPERIÊNCIA CIENTÍFICA E ARTE DA EXPERIÊNCIA

Se o teatro ainda tinha como objetivo, nas décadas de 1960 e 1980, a transmissão de sentido, moral e consciência política – consequência do teatro burguês como instituição moral –, no final do século XX as teorias da experiência, memória e abordagens corporais das ciências sociais (inclusive da pedagogia), da *performance* e do jogo são a base de um conceito modificado, na teoria e na prática, do conceito de teatro e da pedagogia do teatro.

As consequências são visíveis. O teatro especialmente se abre e se desdobra para vários lados. Ele se liberta de seu lugar tradicional e ocupa todos os espaços, rompe sua moldura temporal e dissolve sua forma artística tradicional – torna-se um sítio da atividade estética e da performatividade em uma rede do espaço urbano. Como lugar cultural da sociabilidade e reunião, não apenas atores e espectadores se encontram em uma relação tensionada, como também espectadores entre si. Há ainda encontros entre amadores de

teatro e de atores não profissionais com atores profissionais.

COM BASE EM UM CONCEITO EXPANDIDO DE TEATRO, NASCE
UMA NOVA CORRESPONDÊNCIA ENTRE TEATRO E PEDAGOGIA
E ENTRE ARTE TEATRAL E PEDAGOGIA DO TEATRO.

Com base em um conceito expandido de teatro (a *performance* que incorpora a realidade tanto com atores

não profissionais como com atores e espectadores), nasce uma nova correspondência entre teatro e pedagogia e entre arte teatral e pedagogia do teatro. Nesse sentido, não se trata de uma desestetização do teatro ou de uma despedagogização da pedagogia do teatro, mas sim de uma nova compreensão de arte e pedagogia como ação e reflexão estética. As experiências científicas, e especialmente a pedagogia, têm correspondência com a *arte da experiência*², em especial com o teatro: experiência e memória, reconhecimento e sentimento, ensaiar e tornar público formam o fundamento para novas formas de conhecimento. O teatro se torna um “laboratório de fantasia social”³.

2. Ver Florian Vassen, Korrespondenzen oder: Wo sind die Differenzen?, in Florian Vassen (org.), *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Berlin: Schibri, 2010, pp. 7-16.

3. Heiner Müller, Ein Brief. In Heiner Müller, *Theater-Arbeit*, Berlin: Rotbuch, 1975, p. 126.

Via de regra, parte-se do pressuposto das formas atuais do teatro com sua multiplicidade de meios, seu acento no não acabamento, procedimentos corais e fragmentação de papéis e multimedialidade; em suma, supõe-se que as vertentes estéticas do teatro contemporâneo influenciam o desenvolvimento da pedagogia do teatro. No entanto, cada vez mais se torna visível que a pedagogia do teatro não apenas conhece e pratica muitos desses procedimentos há anos como também modifica o teatro por meio de sua ligação específica com elementos estéticos, socioculturais e pedagógicos, levando a uma nova prática experimental tanto na ciência do teatro como na práxis teatral. A partir de uma ligação (aditiva) ou relação (recíproca) obtemos assim uma troca entre teatro e pedagogia do teatro que leva a uma *correspondência*⁴. Frente a uma crescente teatralização da pedagogia do teatro e a uma pedagogização do teatro, torna-se cada vez mais difícil separar essas áreas na medida em que diferenciações (como grupo-alvo e qualificação profissional dos participantes), modos de trabalho e métodos (no sentido de uma práxis pedagógico-teatral) são crescentemente perdidos.

Em relação ao contexto, no teatro, sua falta de limites no campo social corresponde à abertura da pedagogia do teatro no campo estético.

Com certeza a pedagogia do teatro tem um sentido próprio e seria fatal se a orientação teatral com determinados grupos-alvo, por exemplo, pessoas com necessidades especiais ou imigrantes, fosse vista apenas sob a ótica funcional, ou seja, das estratégias de mercado⁵. Ainda assim, o trabalho da pedagogia do teatro deveria ser gerado primariamente a partir da materialidade do processo teatral, de forma a não haver mais separação entre inovação artística e práxis social.

O teatro como arte de sociabilidade parece ser mais forte do que desenhar ou pintar, escrever ou ler e até cantar ou mesmo aprender um instrumento – uma forma de arte social e multidimensional. O teatro oferece como espaço a base para a reunião, o encontro, e assim possibilita a criatividade *coletiva*⁶; ou seja, é sociabilizante e, portanto, enfaticamente social. Nisso exerce um papel importante, pelo fato de a práxis teatral constituir-se como um evento comunitário, por intermédio do qual se desenvolve uma forma de arte cooperativa que se baseia em uma inteligência

4. Ver Florian Vassen, *op. cit.*, pp. 7-16.

5. Ver Mira Sack, *Konstellationen von Künstlern und Kindern. Ein pädagogischer Blick auf Vermittlungskünste und die Kunst der Vermittlung*, in Florian Vassen (org.), *op. cit.*, pp. 115-126.

6. Ver Gerhard Fischer; Florian Vassen (orgs.), *Collective creativity: collaborative work in the sciences, literature and the arts*, Amsterdã/Nova York: Rodopi, 2011.

coletiva, como pode ser visto na autoria coletiva que existe há tempo nos processos de pedagogia do teatro e também vem sendo praticada cada vez mais no teatro artístico.

Na atuação teatral acontece trabalho artístico e, ao mesmo tempo, trabalho relacional. No processo artístico, existe, portanto, também um potencial supra-artístico que possibilita o alargamento para outros campos sociais, de forma que o teatro pode servir como fundamento para a descoberta da realidade social e como modelo de ação e conhecimento sobre a sociedade.

TEATRALIDADE: ARTE DO ESPETÁCULO E ARTE DO ESPECTADOR

Todos os campos sociais – cultura, política, religião e esporte – são cada vez mais plasmados por processos de teatralização, sobretudo no contexto das novas mídias. Diante deste pano de fundo, e na maioria das vezes em oposição a ele, artistas de teatro tomam para si a realização da teatralidade na prática, por meio da reflexão social, criando espaços para anseios e curiosidades, para inovações e novos posicionamentos por meio de processos estéticos.

Dessa forma, a lentidão do teatro pode criar outra consciência de tempo, diferente daquela do cotidiano e do ambiente determinado pela mídia, justamente por meio de processos de trabalho com a pedagogia do teatro, que está menos submetida à urgência do tempo, aos encargos financeiros e às estruturas de dominação do que a instituição teatro. Em lugar do tempo organizado, administrado, aparece o tempo vivo e os espaços livres, os atalhos, as ruas sem saída e os experimentos, que podem até não ter sucesso e que minam a mera utilização do tempo determinado pela racionalidade econômica. Mesmo quando experiências do cotidiano são representadas no teatro, elas adquirem, por meio da forma cênica, uma tendência para o estranhamento, perceptível em si mesmo e no outro, uma tendência para o desvio que extrapola e coloca em questão a tendência para a normalidade, regramento e rotina. É justamente a corporeidade dos jogadores em sua relação com o mundo, relação consigo mesmo e relação com o estranho a ser desenvolvida no jogo teatral na prática performativa e autorreflexiva que traz a potencialidade de uma ação e compreensão específicas.

Processos de jogo e processos de teatro com atores não profissionais se movem hoje no campo tensionado da produção artística e trabalho socio-cultural, como pode ser comprovado pela multiplicidade de projetos em

cidades e teatros estatais, em teatros livres e centros para a juventude, em centros culturais bem como em escolas. Também fazedores de teatro não profissionais produzem de forma crescente a arte teatral: desde o teatro para crianças até o teatro para toda a família e o teatro para a terceira idade, desde o desempregado até o teatro na empresa, do popular até o novo teatro do cidadão⁷, compreendendo também o teatro intercultural⁸ e o teatro (pós-)imigrante⁹. Nesses

trabalhos, os processos e o produto teatrais têm, sem dúvida, um acento diferenciado de acordo com os objetivos específicos de cada um, mas não podem ser separados um

POR MEIO DA LIGAÇÃO INTENSIVA ENTRE PRATICANTES NÃO PROFISSIONAIS E PROFISSIONAIS, DESENVOLVE-SE UMA CRESCENTE PROFISSIONALIZAÇÃO NA *ARTE DA MEDIAÇÃO* E NA *MEDIAÇÃO DA ARTE* PELOS PRATICANTES DE TEATRO.

do outro. Por meio da ligação intensiva entre praticantes não profissionais e profissionais, desenvolve-se uma crescente profissionalização na *arte da mediação* e na *mediação da arte* pelos praticantes de teatro, diretores, atores, dramaturgos e pedagogos, bem como uma qualificação teatral dos amadores de teatro, ou seja, dos assim chamados especialistas do cotidiano, que, através de profissionalizações de outra ordem, enriquecem, por sua vez, o teatro. No entanto, uma redução da pedagogia do teatro focada apenas na mediação do teatro em suas múltiplas formas e discursos me parece fazer pouco sentido.

A participação inclui com certeza a expectativa de atingir novos grupos-alvo para o teatro, mas no centro deve estar o trabalho teatral. Caso contrário, essa abordagem ficaria reduzida a uma estratégia de *marketing* improdutivo¹⁰. Assim, desenvolvem-se também, a partir da pedagogia do teatro tradicional, cada vez mais o teatro com o jovem e um novo teatro

7. Espaços culturais públicos aos quais os cidadãos podem acorrer para participar da ação cênica, tematizando questões sociais contemporâneas, muitas vezes realizada por meio de encontros em teatros. Em francês, utiliza-se o termo *théâtre citoyen dans une société civile* (N. da T.).

8. O teatro sempre foi aberto a trocas interculturais. Sobretudo as vanguardas do século XX acentuaram que o encontro com a diferença cultural leva a novas formas estéticas. Além dessa dimensão estética, o teatro intercultural aponta para a dimensão política, em especial para a discussão sobre questões interculturais na era da globalização. Aqui, se abre o campo para uma reflexão sobre a cultura e o teatro, em especial uma reflexão sobre a relação entre o estético e o político (N. da T.).

9. São formas teatrais de diferentes naturezas, que discutem problemas atuais de minorias imigrantes na Alemanha de hoje, por exemplo, em bairros turcos ou de populações vindas do Leste Europeu. Embora esse teatro seja influenciado pela migração, vai além desse conceito, assim como o pós-colonialismo não pode ser separado do colonialismo, embora o supere (N. da T.).

10. Myrna-Alice Prinz-Kiesbüye; Yvonne Schmidt, Theater für alle, aber nicht von allen? Spannungsfelder und Perspektiven der Theatervermittlung, in *Forum Modernes Theater*, n. 25, caderno 1, 2010, pp. 47-48.

do cidadão. Experiência artística e pesquisa sobre a arte atuam juntas e permitem mudanças de perspectiva, que colaboram para uma abertura com novas formatações do teatro, acolhidas por ecologias comunicativas, ou seja, por múltiplas vizinhanças¹¹.

No centro do processo de pedagogia do teatro está, sem dúvida, a *escolarização da expressividade*, o agir teatral, ou seja, a participação ativa na produção teatral. Muitas vezes, as experiências não são mais representadas no palco, mas criadas por meio de processos de jogo que são produzidas e apresentadas. No *reality theatre*¹², no *reenactment*¹³, no novo teatro documental, no teatro biográfico, no teatro de especialistas, na intervenção estética, na *performance site specific*¹⁴ e na pesquisa sobre a performatividade, é experimentada uma grande variedade de formas, bem como novas formas de produção com acento diferenciado por meio de novas experiências estéticas e sociais. O oposto do jogo não é mais seriedade, mas sim realidade, como fica visível no jogo sério, no *deep play*¹⁵ que se opõe, pela

experiência real, ao vício do jogo das novas mídias eletrônicas em espaços virtuais¹⁶.

Aqui, a forma da repetição é tão importante quanto a improvisação.

Na maioria das teorias de atuação,

exercício e presença são complementares, assim como processos interiores e movimentos exteriores, corporais e gestuais. Nos ensaios, esses gestos são repetidos e refletidos para adquirirem depois, na reprodução da apresentação, nova vitalidade. A categoria central é o *exercício*, que, segundo

11. Dirk Baecker, Das Theater als Trope: von der Einheit der Institution zur Differenz der Formate, in *Arbeitsbuch 2011. Heart of the City. Recherchen zum Stadttheater der Zukunft*, Berlin: Theater der Zeit, 2011, p. 13.

12. Forma na qual realidade e teatro se misturam e se tornam de difícil diferenciação. A realidade toma conta do teatro. Tem-se histórias da vida real apresentadas por atores não profissionais, como Rimini Protokoll (N. da T.).

13. Processos em que se confrontam importantes fatos históricos, que são reencenados e atualizados por meio de apresentações teatrais (N. da T.).

14. O termo, traduzido por “sítio específico”, faz menção a obras criadas de acordo com o ambiente e com um espaço determinado. Trata-se de trabalhos planejados em local certo, em que os elementos esculturais dialogam com o meio circundante para o qual a obra é elaborada. As instalações dessa arte-ambiente remetem à noção de arte pública, ou seja, arte realizada fora dos espaços tradicionais (N. da T.).

15. Jogos nos quais a diferenciação entre realidade e plano simbólico é suspensa. O “faz-de-conta” é questionado, o conceito de jogo alargado. O jogo aprofundado fica, assim, no limite com a realidade, de forma que jogo e realidade convergem (N. da T.).

16. Ingrid Hentschel: Der Gegensatz von Spiel ist nicht Ernst, sondern Wirklichkeit, in Florian Vassen (org.), *op. cit.*, pp. 43-60.

EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E PESQUISA SOBRE A ARTE ATUAM JUNTAS E PERMITEM MUDANÇAS DE PERSPECTIVA, QUE COLABORAM PARA UMA ABERTURA COM NOVAS FORMATAÇÕES DO TEATRO, ACOLHIDAS POR ECOLOGIAS COMUNICATIVAS, OU SEJA, POR MÚLTIPLAS VIZINHANÇAS.

Walter Benjamin, ocorre de forma instável, aos saltos, repentinamente, e se baseia na experiência e na capacidade de saber e reconhecer¹⁷. No processo do exercício, na superação da vontade por meio do cansaço, o agir intencional é dissolvido, e o controle, no sentido de “Agora eu quero representar este personagem, aquele sentimento, esta emoção”, se perde. Surge um fazer artístico involuntário, que pode levar a uma leveza a partir da qual nasce a necessária vivacidade do jogo.

De igual importância é também a participação na forma de recepção do teatro, ou seja, a escolarização da percepção ou *Zuschaukunst* (“arte do espectador”), como é denominada por Brecht. Nessa sequência, Heiner Müller fala de “um campo de experimentação no qual o público pode ser coprodutor”¹⁸, pois o seu “drama”, de acordo com Müller, “nasce apenas entre o palco e o espaço do público, não no palco”¹⁹. Nesse sentido, nos últimos anos, o frequentador do teatro é inserido cada vez mais na apresentação teatral²⁰. A arte do espetáculo e a arte do espectador (*Schauspiel* e *Zuschaukunst*) propiciam experiências estéticas e reconhecimentos sensíveis como forma de complementação de distúrbios de experiências do cotidiano e, dessa forma, como desestabilização produtiva da consciência do cotidiano.

POTENCIAL DE FORMAÇÃO E PESQUISA SOBRE A SUA EFICÁCIA

No jogo teatral reside um potencial de formação específico para os participantes por meio da experiência pessoal e social, mas sobretudo por meio da experiência do diferente, que resulta da duplicidade entre realidade e prática estética, entre o jogador e o papel. Justamente, a relação entre teatro e escola e também na disciplina teatro (que, na Alemanha, faz parte do currículo escolar), torna possível uma nova modalidade de formação

17. Walter Benjamin, Lernen und Üben, in Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften*. Werkausgabe. vol. VI, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985, pp. 77-78. Ver Florian Vassen, Lernen und Üben. Erfahrung und Wahrnehmung, Unstetigkeit und Einsehen im ästhetisch-sozialen Prozess des Theater-Spielens, in Florian Vassen, *op. cit.*, pp. 129-145.

18. Heiner Müller, Ein Brief, in *Theater-Arbeit*, Berlin: Rotbuch, 1975, p. 126.

19. Heiner Müller, Einen historischen Stoff sauber abschildern, das kann ich nicht. Ein Gespräch beim Wisconsin Workshop in Madison/USA über Geschichtsdrama und Lehrstück sowie über den produktiven Umgang mit Brecht und Artaud, in Heiner Müller, *Gesammelte Irrtümer, Interviews und Gespräche*, Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 1986, p. 39. Grifos nossos.

20. Ver Erika Fischer-Lichte, *Die Entdeckung des Zuschauers: Paradigmenwechsel auf dem Theater des 20. Jahrhunderts*, Tübingen: Francke, 1997.

teatral (Gerd Koch) e ao mesmo tempo uma desescolarização²¹ da instituição escola. Seria bom se as escolas se transformassem em espaços culturais e de formação, que se abrissem para o bairro por meio de espaços extraescolares para a cultura, esporte e outras áreas – nesse sentido, não muito diferentes da instituição teatro. Nessa moldura, seria de se esperar que – analogamente com o princípio “um instrumento para cada criança” – toda criança pudesse ver e jogar teatro.

Nos últimos anos, foram feitas algumas tentativas bem-sucedidas examinando o potencial de formação da prática teatral por meio de pesquisa social qualitativa e quantitativa. Embora justamente as mais recentes abordagens qualitativas pudessem apresentar resultados importantes²², esse desenvolvimento também é visto de forma crítica²³. As consequências positivas são, por um lado, de difícil comprovação científica, pois dependem, em alto grau, do contexto, e, por outro lado, existe o perigo de uma avaliação marcada pela funcionalidade. O valor social e pessoal do trabalho teatral não deve ser reduzido à aquisição de determinadas habilidades (competências, objetivos de aprendizagem). Também é problemática a separação entre competências estéticas, sociais e pessoais, especialmente por meio de procedimentos puramente instrumentais. A produtividade por meio de desvios, atalhos, ruas sem saída, não compreensão e acontecimentos repentinos na práxis teatral não pode ser compreendida com a categoria *competência*.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO EXPERIÊNCIA-LIMITE

Também a experiência estética como experiência-limite não pode ser explicada por meio do conceito de competência. Extrapolando o sentido de arte e indo além do conceito de obra, tornam-se possíveis *experiências-limite*, que

21. Gerd Koch; Wilfried Manke, Mut zur Entschulung: eine Polemik. Subversive Überlegungen zur Krise des Schullernens – zugleich der Versuch einer Bedingungsanalyse für politisches Lehren und Lernen, in Bernhard Claußen (org.), *Texte zur politischen Bildung*, vol. 2: Normenprobleme, Subjektivitätsaspekte und Rahmenbedingungen in der sozialwissenschaftlich-fachdidaktischen Diskussion, Frankfurt am Main: Haag & Herchen, 1986, pp. 236-237.

22. Ver Zentrum für Kulturforschung (org.), *Jugend-Kultur-Barometer, Zwischen Eminem und Picasso*, Bonn, 2004; Wirkungsforschung. In *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, n. 22, caderno 48, 2006, pp. 35-72; Romi Domkowsky, *Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspiels. Eine qualitative Untersuchung. Auf Spurensuche*, Saarbrücken: VDM, 2008; Vanessa-Isabelle Reinwald, *Ohne Kunst wäre das Leben ärmer. Zur biografischen Bedeutung aktiver Theater-Erfahrung*, Munique: Kopaed, 2008.

23. Ver Ulrike Hentschel, Ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung. Brauchen wir ein Kultur-Pisa?, *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, n. 23, caderno 51, 2007, pp. 11-15; Ute Pinkert (org.), *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Berlin: Schibri, 2008.

podem levar a um campo de tensionamento entre identidade e diferença, acarretando transformações dos participantes. Como a recepção da arte quando “vvida como experiência estética” se destaca, diferentemente do cotidiano, por uma “imensa densidade, intensidade e aceleração”²⁴, leva, muitas vezes, a uma “desestabilização da percepção do mundo do sujeito recipiente” e – ligado a isso – a uma “mudança de seu estado corporal”²⁵, no sentido de memória corporal. Esse processo também é da maior importância para a pedagogia do teatro.

Chama a atenção que Erika Fischer-Lichte, com toda razão, não entenda a “percepção como um acontecimento passivo”, que “ocorre àquele que percebe, mas sim como uma ação que o sujeito realiza”²⁶. No entanto, ela não ressalta a intensidade especial da experiência estética como experiência limite. Para aqueles que agem teatralmente, que jogam, os mencionados processos de transformação ocorrem de forma especialmente radical e duradoura.

No jogo teatral, não se trata – apesar de toda sua relevância social – primariamente de um aprendizado e também não se trata de um método por meio do qual algo deva ser aprendido. Ao contrário, nascem, no acontecimento estético do jogo teatral, novas experiências, nas quais estética, teatralidade, corporeidade, bem como ética, sentido e reflexão, estão intimamente ligados. É comum haver o equivoco entre quem ensina e quem aprende – aquele que ensina deve compensar déficits ou resguardar e/ou promover capacidades²⁷. Em seu lugar, deveria surgir no grupo, no coletivo, uma relação de gerações. No centro dessa compreensão da práxis em pedagogia do teatro, estaria, portanto, um exercitar e aprender coletivo por meio de um processo aberto e apenas coordenado por um professor de teatro como iniciador, moderador, acompanhante, ajudante, supervisor²⁸ e, principalmente, observador²⁹. Ao evitar a atitude professoral, pode ser liberada a indepen-

EXTRAPOLANDO O SENTIDO DE ARTE E INDO ALÉM DO CONCEITO DE OBRA, TORNAM-SE POSSÍVEIS *EXPERIÊNCIAS-LIMITE*, QUE PODEM LEVAR A UM CAMPO DE TENSIONAMENTO ENTRE IDENTIDADE E DIFERENÇA, ACARRETANDO TRANSFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES.

24. Fischer-Lichte, *Ästhetische Erfahrung als Schwellenerfahrung*, in Joachim Küpper; Christoph Menke (orgs.), *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003, p. 143.

25. *Ibid*, p. 143.

26. *Ibid*, p. 143.

27. Ver Karola Wenzel, *Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters*, Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, vol. 5, Berlin: Schibri, 2006.

28. Ver Malte Pfeiffer; Volker List, *Kursbuch Darstellendes Spiel*, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2009.

29. Ver Walter Benjamin, que propõe a “observação” do coordenador de jogo. “Em face da encenação, o diretor recua inteiramente para um plano secundário. Pois nenhuma sabedoria pedagógica pode prever como as crianças, através de milhares de variações surpreendentes,

dência dos jogadores, permitindo processos de aprendizagem autônomos até atingir a experiência, ou seja, a formação no contexto do estranho – aprendizado de teatro coletivo em lugar de ensinamento do teatro.

PEDAGOGIA DO TEATRO E CARTOGRAFIA

Diante do pano de fundo da abertura espacial do teatro visível em todos os lugares, parece apropriado comparar o trabalho dos praticantes de teatro e da pedagogia do teatro com o do cartógrafo, que caminha pelo terreno aparentemente conhecido, mas sempre novo, desconhecido, inexplorado, incerto, medindo-o. Assim, o que é estranho e inusitado se torna tão visível como aquilo que é cotidiano, velho conhecido, diferenças e potencialidades, repetições e variações, jogo e realidade. É preciso sublinhar que nem o trabalho de pedagogia do teatro nem a instituição teatro, com suas pressões culturais, estruturais e econômicas, devem ser idealizados. Como cartógrafos cênicos, os praticantes de teatro se deparam em seu trabalho – quando bem-sucedido – com heterotropias na forma de espaços-limite entre os “fazedores de teatro”, entre atores e espectadores – e também justamente entre teatro e pedagogia.

Quando teatro e pedagogia encontram *correspondências*, nascem novas qualidades estéticas, socioculturais e sociais, cuja emergência contém uma potencialidade que continuará a transformar o teatro.

FLORIAN VASSEN é professor de Literatura Alemã na Universidade de Hannover; diretor do Centro de Pedagogia do Teatro (Arbeitsstelle Theater/Theaterpädagogik) e coeditor do *Jornal de Pedagogia do Teatro* (*Korrespondenzen: Zeitschrift für Theaterpädagogik*); é editor de várias publicações, sendo colaborador da Associação de Pedagogia do Teatro (*Gesellschaft für Theaterpädagogik*) e do Teatro Nacional de Hannover.

Tradução de Ingrid Dormien Koudela

sintetizam em uma totalidade teatral os gestos e habilidades treinados. Dessa forma, toda ação e gesto infantil será um sinal.” Walter Benjamin, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação*, São Paulo: Editora 34, 2004, p. 117.

Texto e cena: um caminho teatral para a escrita de si

Sidmar Gomes

O prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias – pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu.

ROLAND BARTHES

Nos trabalhos sobre pedagogia teatral com os quais me deparo, percebo que poucos discutem o tema da adolescência no século XXI. Nas escassas obras que se debruçam sobre essa faixa etária, sejam eles provenientes de discussões artísticas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas, dentre outras, não raro encontramos uma visão de adolescência caracterizada como uma fase profundamente difícil da vida, como uma idade em que operamos a sofrida transição da fantasia infantil para a objetividade do mundo adulto, pautada, entre outras características, pelo comprometimento de nossa capacidade de vivermos no presente, pela relação extrínseca com a experiência, e, frequentemente, pela imaturidade para enfrentarmos os revezes da vida.

Entretanto, não precisamos de estudos antropológicos e sociológicos aprofundados para percebermos uma forte carga de dificuldade em todas as fases da vida do ser humano. O nascimento é difícil, transição brusca do acalento uterino para a instabilidade do mundo. A infância é difícil, fase das incompreensões dolorosas, cheia de monstros e bruxas, e, ao mesmo tempo, acompanhada pelo prazer da revelação e da descoberta do mundo, fortemente influenciada por uma visão das coisas que desconhece um único jeito de ser e estar. A idade adulta é difícil, momento do trabalho, das res-

ponsabilidades financeiras e profissionais, da procura moral e afetiva pela formação de uma família, das frustrações decorrentes de nossa pequenez perante os revezes do mundo e do que esse mundo nos exige ou de nós espera. A idade avançada, ou terceira idade, também é difícil, momento em que a consciência de que a vida é cíclica vem à tona: os sentidos, o corpo e a memória começam a mostrar-se enfraquecidos. Nessa fase, o abandono muitas vezes manifesta-se de diversas formas, seja por parte das políticas públicas ou até mesmo por parte daqueles que criamos e nos empenhamos para não nos abandonarem, nossos familiares.

Longe de uma visão pessimista da vida, poderíamos a partir de agora apresentar um rol de características boas atreladas a cada uma das fases do ser humano. Mas isso não será feito, uma vez que o que se procura é rela-

DAR À ADOLESCÊNCIA ESSE TÍTULO – A FASE MAIS DIFÍCIL DA VIDA – RESSALTADO PELA IDEIA DE FASE DE RESISTÊNCIA, REBELDIA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE, É ENXERGAR O SER HUMANO COMO UM SER LIMITADO, ACABADO.

tivizar a ideia de que a adolescência é a fase mais difícil da vida. Dar à adolescência esse título, ressaltado pela ideia de fase de resistência, rebeldia e construção de identidade, é enxergar o ser humano como um

ser limitado, acabado. Isso compromete o sentido das demais fases da vida, também profundamente importantes para despertar os impulsos da rebeldia, além de contribuir para a construção da identidade do sujeito.

Podemos identificar como especificidade fundamental dessa fase da vida o fato de que a adolescência é o momento em que os descompassos entre os projetos de filhos almejados por seus pais, em oposição aos projetos de pais almejados por seus filhos, começam a se esboçar.

Reafirmando a capacidade e o potencial da pedagogia teatral como campo para a expressão de pontos de vista e sensações do mundo, a presente reflexão parte de um processo teatral com um grupo de adolescentes de 15 a 17 anos, atuantes no curso de Iniciação Teatral, módulo Ler a Cena, do Serviço Social da Indústria (Sesi), na cidade de Franca, interior do estado de São Paulo.

O objetivo do curso é explorar as diversas possibilidades criativas do trajeto do texto à cena e da cena ao texto. Partimos do jogo do espelho, jogo teatral apresentado por Viola Spolin. Nessa fase, o grupo ainda buscava sua integração, desinibição, capacidade expressiva e interação com o vocabulário do fazer teatral.

Do jogo do espelho surgiu a discussão, carregada de fortes traços filosóficos, da ideia de caráter: “Aquilo que de fato sou é muito ou pouco distante daquilo que enxergo ser?”. Logo mais começaríamos a trabalhar com as interações entre texto e cena. Então, foi proposto ao grupo o trabalho com

trechos da dramaturgia de *Hamlet*, de William Shakespeare, como pretexto para que, a partir do tema do caráter e da prática teatral, os adolescentes atuantes do processo expressassem seus pontos de vista sobre o mundo.

A ideia de expressar um ponto de vista sobre o mundo parte da revisão de minha posição nesse mundo, de meu reconhecimento como sujeito e objeto do mundo do qual faço parte. Ou seja, a expressão de um ponto de vista é algo que soa como uma espécie de “escrita de si”. Entende-se nesse caso o conceito de escrita de forma ampla, como um ato criativo que parte de minha própria experiência de mundo e que pode se dar de forma verbal, gestual, musical, etc. O conceito de “escrita de si” é tomado de empréstimo dos estudos do filósofo francês Michel Foucault.

Em “A escrita de si”, Foucault dá continuidade aos seus estudos relacionados “às artes de si mesmo”, à estética da existência e ao domínio de si e dos outros na cultura greco-romana. O que ambos os povos nos deixam de legado, ressaltado e apresentado com extrema lucidez por Foucault, é que a escrita é um ato de exposição que atenua os perigos da solidão, obrigando aquele que escreve a voltar os olhos para si, oferecendo aquilo que se fez ou se pensou a um olhar possível. Segundo Foucault e os greco-romanos, o exercício da escrita desperta o respeito humano e a vergonha.

Sêneca ressalta que é preciso escrever, mas também ler. Como já citado, o nome do curso de teatro fruto desta reflexão é Ler a cena. Mas, como responde o próprio Sêneca, podemos desvencilhar o ato da leitura do ato da escrita?

A prática de si implica a leitura, pois não se poderia extrair tudo do seu próprio âmago nem se prover por si mesmo de princípios racionais indispensáveis para se conduzir: guia ou exemplo, a ajuda dos outros é necessária. Mas não é preciso dissociar leitura e escrita; deve-se “recorrer alternadamente” a essas duas ocupações, e “moderar uma por intermédio da outra”. Se escrever muito esgota (Sêneca pensa aqui no trabalho do estilo), o excesso de leitura dispersa: “abundância de livros, conflito da mente”.²

A “ajuda dos outros” no presente processo teatral deu-se tendo como ponto de partida o trabalho com trechos da dramaturgia de *Hamlet*. Sem dissociar-se leitura e escrita, Shakespeare foi o responsável por permitir aos jovens atuantes desse processo “a escrita de si” por meio da leitura de um

1. In Michel Foucault, *Ética, sexualidade e política*. 2. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, pp. 144-162

2. *Ibid*, pp. 149-150.

texto que traz em suas estruturas conflitos que evidenciam sua capacidade singular de engodar a nossa verdade sobre a condição humana. Como colocado por Ludwik Flaszen, companheiro artístico de Jerzy Grotowski e diretor literário do Teatro das 13 Fileiras, poderíamos dizer sobre *Hamlet*: “mostra-me como vês *Hamlet* e eu te direi quem és”. A extração dos conflitos presentes na obra de Shakespeare foi o alimento para que os atuentes voltassem seus olhares para si e para o mundo em que vivem, sendo capazes de ler, sentir e escrever suas próprias realidades.

A abordagem da dramaturgia de *Hamlet* deu-se, principalmente, por dois caminhos:

- trabalho com trechos-chaves da dramaturgia de origem pelo viés improvisacional;
- construção de instalações que remetiam à atmosfera dos diferentes trechos da dramaturgia de origem a partir da exploração de elementos materiais (iluminação, figurinos, adereços e cenografia).

Partindo desses dois caminhos, a abordagem da dramaturgia de *Hamlet* ramificou-se por diferentes e indissociáveis escolhas: os jogos teatrais, sistematizados por Viola Spolin, dinâmicas que se aproximam da ideia de drama, em sua acepção inglesa, além de propostas próximas à noção de *performance*.

Na primeira sessão de trabalho, os atuentes foram surpreendidos por um palco preparado com iluminação limitada, configurando um espaço cheio de sombras. Em roda, a proposta foi a de que eles contassem histórias sobre fantasmas. Em tom descontraído, de anedota, suspense e certo teor de medo, os atuentes puderam compartilhar de forma integrativa suas

EM TOM DESCONTRAÍDO, DE ANEDOTA, SUSPENSE
E CERTO TEOR DE MEDO, OS ATUANTES PUDEAM
COMPARTILHAR DE FORMA INTEGRATIVA SUAS
HISTÓRIAS, PASSANDO A SE CONHECER MELHOR.

histórias, passando a se conhecer melhor. Com o auxílio de poucos elementos de teatralidade, criamos um ambiente extracotidiano. Palco limpo, preparado com meia-luz, e atuentes sentados em roda foram os

ingredientes que conferiram à proposta certo ar de *performance*. Surge nessas circunstâncias, por exemplo, a história de uma noiva que morreu na porta da igreja matriz da cidade, no dia de seu casamento. Desde então, a tal noiva passou a aparecer trajada a caráter aos frequentadores da praça matriz.

Após essa proposta, os atuentes foram informados pelo condutor do processo de que o grupo seria visitado por um fantasma que traria uma mensagem muito importante. Minutos depois, o técnico de luz do teatro, sem que os atuentes soubessem de quem se tratava, adentrou o palco vestido



com um lençol branco, carregando nas mãos uma carta. Entregue a carta, a figura do fantasma foi embora, e um atuante voluntário foi convidado a abrir a correspondência e ler em voz alta o seu conteúdo. Tratava-se do trecho inicial da dramaturgia de *Hamlet*, em que o fantasma do rei assassinado dialoga com seu filho Hamlet, clamando por vingança. Como proposta seguinte, inspirada pelos conceitos presentes nos jogos teatrais, o grupo foi dividido em três elencos. O primeiro elenco teve como objetivo fisicalizar o “onde” (espaço) sugerido pelo trecho lido. O segundo elenco ficou com a tarefa de fisicalizar o “o quê” (ação) sugerido pelo trecho. Por fim, o terceiro elenco deveria fisicalizar o “quem” (personagens) sugeridos pelo trecho. O primeiro elenco apresentou a surpreendente proposta de um canavial. O segundo apresentou a ação de algumas pessoas tentando convencer outra a tomar uma bebida. O terceiro apresentou, de forma sensível, um pai e um filho, evidenciados pela relação afetuosa entre um personagem mais velho e outro mais novo.

A proposta seguinte foi a de que cada elenco unisse em um único improviso o “quem”, o “onde” e o “o quê” apresentados separadamente. Decorrente dessa proposta, vale relatar o improviso criado por um dos elencos. Em

Guilherme Medeiros e Rodolfo Joppert
em *Hamlet*. Foto de Sidmar Gomes.



Giulia Fuentes Duarte e Maria
Oliveira Bracalhão em *Hamlet*.
Foto de Sidmar Gomes.

cena temos um grupo de cortadores de cana trabalhando em um canavial. Ao lado da cena, está uma adolescente que se recusa a trabalhar. Tenta convencer seu pai a lhe dar dinheiro. O pai tenta obrigá-la a trabalhar para ganhar o dinheiro desejado, mas não obtém sucesso. A filha vai até o canto da cena, arma-se de um facão, caminha em direção ao pai e o assassina com o instrumento de trabalho.

Os atuentes, em doses homeopáticas, começam a se aproximar e a se apropriar dos temas e conflitos presentes na dramaturgia de *Hamlet*. Criam um improviso saturado de conflitos familiares, violência e desvios de caráter.

A carta enviada por Hamlet a Ofélia também foi matéria prima para improvisos. Em cena foram disponibilizados um vestido vermelho (Ofélia) e uma capa preta (Hamlet) no centro de um foco de luz a pino. A cada atuante foi entregue uma cópia do trecho de trabalho. Aleatoriamente, cada atuante foi convidado a ler em voz alta um trecho do conteúdo da carta. Em seguida, passamos a listar as características físicas e psicológicas de ambos os personagens, levando em consideração apenas as informações

que a carta nos fornecia. Depois, também de forma aleatória e espontânea, os atuentes foram convidados a ocupar a cena (foco de luz), trajando a peça de figurino referente a sua personagem (Hamlet e Ofélia) e improvisando uma cena em que o foco foi a exploração das características físicas e psicológicas levantadas anteriormente. Entre os improvisos propostos, estava presente um Hamlet alto, forte, de voz grossa, atormentado psicologicamente, acompanhado de uma Ofélia frágil e ingênua, em situação de galanteios juvenis. Essa etapa do trabalho foi fundamental para que travássemos uma discussão sobre, primeiramente, a complexidade e as contradições internas que movem as personagens presentes na dramaturgia de trabalho, e, em segundo lugar, o perigo dos estereótipos na representação teatral. Hamlet estava louco de fato ou sua loucura

era apenas uma atitude forjada para desviar o foco de atenção daqueles que com ele conviviam?

Sobre a ideia de encenação, foi proposto um exercício em que, após

a explicação sobre a abordagem textocêntrica de uma dramaturgia (respeitando estritamente o contexto da dramaturgia) e sua abordagem cenocêntrica (usando a dramaturgia como pretexto para leituras transgressivas), os atuentes foram convidados a improvisar, a partir de uma abordagem cenocêntrica, o trecho da dramaturgia de trabalho em que Ofélia relata a Polônio as investidas de Hamlet. Surgem, então, em uma balada, diversos amigos em roda. Todos cantam, bebem e dançam. Entra em cena uma garota assustada, que caminha até a roda de amigos. Um deles pergunta para a garota o que aconteceu. Ela então relata um encontro com um garoto, tendo como base as falas de Ofélia. Os amigos reagem ao relato da garota tendo como base as falas de Polônio.

Uma frase que particularmente me é tão importante quanto a célebre frase “Ser ou não ser, eis a questão” dentro da dramaturgia de *Hamlet* é a fala do próprio Hamlet: “O corpo está com o rei, mas o rei não está com o corpo, o rei é uma coisa”. A importância desse trecho reside no fato de ele evidenciar a discussão acerca do tema do caráter, presente ao longo de toda a obra de *Hamlet*. O rei veste a coroa de rei, mas não se comporta eticamente como tal.

Os atuentes foram convidados a retomar o jogo do espelho. Em seguida, divididos em grupos, foram desafiados a improvisar uma cena em que deveriam relacionar o conteúdo das discussões travadas, a partir do jogo do espelho, às duas frases acima apresentadas. Surge o improviso de uma mulher que é violentamente carregada pelos braços por dois soldados. Ela

ESSA ETAPA DO TRABALHO FOI FUNDAMENTAL PARA QUE TRAVÁSSEMOS UMA DISCUSSÃO SOBRE A COMPLEXIDADE E AS CONTRADIÇÕES INTERNAS QUE MOVEM AS PERSONAGENS PRESENTES NA DRAMATURGIA DE TRABALHO.

é levada aos pés do rei. Pelo diálogo travado, ficamos sabendo que essa mulher foi presa por ter roubado manteiga para dar de comer aos seus filhos famintos – fato real recentemente divulgado pela mídia. Comovido pela história, o rei absolve a mulher. Já livre, no caminho de volta para casa, a mulher está rindo, zombando da bondade do rei. Ou seja, sua justificativa foi forjada.

A cena relatada nos apresenta que a relação estabelecida pelos atuentes entre os elementos acima propostos dá-se de forma pertinente, pois temos em cena uma mulher de caráter questionável, que se utiliza da bondade dos outros para se dar bem. Implícito à narrativa está o fato de que essa mulher é incapaz de perceber que a grande prejudicada por suas ações é ela mesma, uma vez que perderá paulatinamente a confiança daqueles que com ela convivem.

A cada cena improvisada, a orientação dada foi a de que os atuentes escrevessem um roteiro, tendo em vista o registro dos improvisos. Ao final do semestre, o grupo de atuentes foi dividido em três elencos. A cada elenco

PELO DIÁLOGO TRAVADO, FICAMOS SABENDO QUE ESSA
MULHER FOI PRESA POR TER ROUBADO MANTEIGA PARA
DAR DE COMER AOS SEUS FILHOS FAMINTOS – FATO REAL
RECENTEMENTE DIVULGADO PELA MÍDIA.

foi entregue uma cópia do conjunto dos roteiros improvisados até então. A proposta a partir daí foi a de se costurar diferentes roteiros, tendo em vista a escrita de uma dramaturgia. Levando em consideração as

configurações formais da dramaturgia de *Hamlet*, bem como as discussões travadas sobre a complexidade de uma personagem, sobre o que dá força a uma ação teatral, sobre o conceito de curva dramática, dentre outras, os atuentes partiram para a escrita dessa dramaturgia. Seguem as sinopses das dramaturgias elaboradas e posteriormente encenadas.

CENA I

Uma mãe serve o jantar. Chama por sua filha. A filha aparece, manuseando seu aparelho de celular. Senta à mesa, sem largar o celular. A mãe pergunta pelo dia da filha, mas a filha parece não estar muito interessada em conversar com a mãe. Divide-se entre a comunicação via celular e as poucas colheradas despreocupadas da comida servida por sua mãe. Irritada com a situação, a mãe manda a filha parar de comer e ir já para o quarto. Insatisfeita, a filha obedece. Enquanto a mãe lava a louça, a filha reaparece com um “boné de maloqueiro” na cabeça. A mãe pede para que a filha o tire da cabeça, mas a menina não dá a menor bola ao apelo da mãe. Mais

uma vez irritada, a mãe retira o boné com violência da cabeça de sua filha, lançando-o longe. Revoltada, a filha volta para seu quarto. Minutos depois, a filha reaparece portando um revólver. Mira-o em direção às costas de sua mãe e dispara. A mãe cai morta. Na cena seguinte, a filha chega a uma festa em que diversos jovens alucinados divertem-se. Logo que chega, é recebida com um copo de bebida. Uma das integrantes da festa alerta ao grupo que a menina não pode consumir bebidas alcoólicas, pois toma remédio. O informe é ignorado pelo grupo e pela própria menina que, convencida, toma de um só gole um copo de vodka. No mesmo instante, a menina cai desmaiada. Seus colegas saem correndo. Depois de um tempo, a menina acorda em um lugar estranho. Atrás dela, duas figuras, também estranhas, tomam chá. A menina pergunta às figuras onde está sua mãe. As figuras riem. A menina diz às figuras que ela matou sua mãe. As figuras entreolham-se assustadas, e levam a menina à força para a rainha. A rainha é uma figura andrógina. Recebe a menina aos berros e pergunta o que ela fez. A menina conta à rainha que matou a mãe. Rindo, a rainha diz que não vai lhe aplicar nenhum castigo, pois o maior castigo é o peso da culpa de ter matado a própria mãe.

CENA II

Uma mãe aparece limpando a casa e perguntando por sua filha, Creuza. Creuza está em um canto da casa, mexendo em seu computador. A mãe encontra a filha, e, brava, manda-a ajudá-la com a limpeza. Creuza a manda pedir ajuda ao seu outro filho. A mãe entra no quarto do filho e o encontra fumando maconha. Assustado, o filho repreende a mãe por ela ter entrado sem permissão em seu quarto. A mãe pergunta se o filho está usando drogas. O filho responde dizendo que está fumando erva. Ambos discutem e a mãe bate no filho. O filho empurra a mãe e lhe dá uma facada nas costas. O filho se arrepende do que fez. Ao fundo, surgem figuras monstruosas que gritam a frase: “O resto é silêncio”. Essas figuras aproximam-se do filho, tomam sua mão e o fazem sufocar-se. Caído ao chão, as figuras monstruosas, em um ritual de canibalismo, alimentam-se do corpo do filho.

CENA III

Um rei e uma rainha estão acompanhados de um secretário. Estão reunidos em função da definição do cardápio de uma festa que acontecerá no

reino. Aparecem dois soldados trazendo à força uma mulher culpada por ter roubado a coroa do rei. A mulher entra em cena gritando que roubou para dar de comer aos filhos. O rei manda matá-la. A rainha pede calma. O rei muda de ideia e manda absolvê-la. Na ação seguinte, estão a postos dois soldados. A mulher ladra aproxima-se de um deles e pergunta quem relatou o seu crime. O guarda diz que vai ajudá-la. Em seguida, a mulher ladra volta com duas taças de vinho nas mãos. Oferece uma delas ao outro guarda. O guarda toma o vinho e cai morto. A mulher ladra observa tudo dando gargalhadas. A festa programada no começo da cena tem início. A mulher ladra também está presente na festa. Um casal observa-a e a reconhece como sendo a mulher que roubou a coroa do rei para dar de comer aos filhos. A mulher ladra olha para o casal e confirma, mas completa dizendo que havia mentido.

* * *

Como podemos perceber, os roteiros dramatúrgicos dos jovens atuantes trazem em suas entrelinhas temas que estão diretamente ligados aos temas de *Hamlet*, sendo, ao mesmo tempo, parte integrante da realidade de vida dos jogadores.

Os assassinatos das mães, longe de uma análise psicológica profunda dos impulsos dos atuantes, revelam, no mínimo, pontos de vista distintos sobre o mundo. Os conflitos entre pais e filhos presentes na adolescência justificam-se por projetos de vida que se estranham. A morte dos pais nesses improvisos adquire significado de metáfora da desejada conquista da “independência” característica da idade adulta. Inerente a isso, estão as drogas ilícitas, a bebida alcoólica, a androginia, os desvios de caráter, dentre outros elementos presentes no cotidiano e no imaginário dos jovens. Tais temas, esgotados e barateados pela mídia e por campanhas governamentais sensacionalistas, conferem às discussões alto tom moralista. Todavia, o teatro tem potencial para abordar esses temas pelo avesso.

Os jovens atuantes desse processo foram convidados a refletir não necessariamente sobre como as relações familiares, as drogas e os regimes de verdade podem influenciar suas vidas – um caminho de fora para dentro, por isso extrínseco ao sujeito –, mas sim seguir pelo avesso disso: como eu, o que penso sobre mim e o que de fato sou podem interferir nas relações familiares, nas questões das drogas e nos demais regimes de verdade da sociedade – um caminho de dentro para fora, intrínseco ao sujeito. Uma discussão que dissocia extrínseco e intrínseco do sujeito faz-se descabida, uma vez que essa relação é íntima e indissociável. Todavia, esse processo pretendeu contribuir para que os atuantes elaborassem seus próprios pon-



tos de vista sobre a sociedade e os temas abordados, ao contrário de apenas mostrar o que a sociedade pensa ou “deseja” sobre e para cada um deles.

Ou seja, o processo teatral relatado contribuiu para que os atuentes expressassem de forma autoral e individual seus próprios pontos de vista sobre o mundo, fomentados pelas discussões sobre o conceito de caráter: a qualidade inerente a certos modos de ser e estar, aspecto da individualidade, índole, maneiras de agir e reagir.

O prazer pelo texto de Shakespeare é oriundo de sua abordagem por meio do corpo em jogo, em que precede a compreensão racional do texto o ato de os atuentes se colocarem corporalmente em situações semelhantes às presentes na narrativa de Shakespeare – especificidade da linguagem teatral. Assim, novos *insights* sobre o mundo foram alcançados por meio dos sentidos despertos, ao sabor da epígrafe de Barthes.

Laís de Oliveira Vilela, Guilherme Medeiros e Rodolfo Joppert em *Hamlet*. Foto de Sidmar Gomes.

Agora, pediremos licença poética a Michel Foucault em relação às suas reflexões sobre a escrita de uma carta:

*A carta torna o escritor “presente” para aquele a quem ele a envia. E presente não simplesmente pelas informações que ele lhe dá sobre sua vida, suas atividades, seus sucessos e fracassos, suas venturas e desventuras; presente com uma espécie de presença imediata e quase física.*³

Convido o leitor a substituir no trecho as palavras “carta” e “escritor” por “cena” e “atuante”, respectivamente. O processo teatral em discussão foi um exercício de escrita de si por meio do qual, de forma autoral, se evidenciou quem se é, mostrou-se o próprio rosto perto do outro. Assim como a escrita de uma carta, a escrita cênica “ao mesmo tempo é um olhar que se lança sobre o destinatário e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo”⁴.

Nesse processo de “escrita de si”, o caráter testemunhal dos atuentes foi trazido para o primeiro plano. O distanciamento da noção de representação em prol da aproximação da noção de presentificação de situações cotidianas foi o que se buscou. É como se os atuentes não representassem em cena o seu cotidiano, mas sim o descrevessem, como em uma carta. O corpo que preenche o espaço vazio da encenação não representa mais personagens, mas utiliza sua autobiografia como material cênico. Como apresenta Féral, o *performer* recusa “totalmente a personagem e [...] [põe] em cena o artista ele mesmo, artista que se coloca como um sujeito desejante e performante, mas sujeito anônimo interpretando a ele mesmo em cena”⁵.

De fortes traços performativos, o exercício da escrita de si tendo como suporte a cena teatral contemporânea é um campo amplamente rico para o fazer da pedagogia teatral. Efetiva-se enquanto prática convidativa não somente aos jovens, mas a todos aqueles dispostos ao exercício da compreensão e da criação de si e do mundo por meio dos sentidos despertos.

SIDMAR SILVEIRA GOMES é mestre em Pedagogia do Teatro pela Escola de Comunicações e Artes da USP; pesquisador do tema teatro e infância; orientador de Artes Cênicas do Núcleo de Artes Cênicas do Sesi Franca (SP) e diretor e dramaturgo da Cia. dos Ditos Cujos de Teatro.

3. *Ibid*, p. 156. Grifos nossos.

4. *Ibid*, p. 156.

5. Josette Féral, Performance et théâtralité: le sujet démystifié, in J. Féral; J. L. Savona; E. A. Walker (dir.), *Théâtralité, écriture et mise en scene*, Québec: Éditions Hurtubise HMH, 1985, p. 135.

Corporalidades no fazer teatral na escola: a observação como experiência corporal

Paulina Maria Caon

Desde o mestrado, *Construir corpos, tecer histórias: educação e cultura corporal em duas comunidades paulistas* (2012), discuto a centralidade da experiência corporal na formação do ser humano, considerando-a como o eixo da educação corporal da *pessoa*¹. Atualmente, em pesquisa de doutorado, meu interesse pela corporalidade se situa nos processos de ensino e de aprendizagem do teatro na escola pública.

É a corporalidade que permanece sendo o eixo de meus estudos: os corpos em ação (o fenômeno a ser observado), suas representações e práticas vividas por professores e estudantes, suas possibilidades de criação teatral, sua interação ou incomunicabilidade na relação professor-estudante, seus lapsos e emergências.

Ao adentrar no contexto do ensino de teatro na escola pública, reúne-se uma multiplicidade de elementos discutidos em diferentes esferas e tradições de conhecimento. De um lado, há a escola como instituição historicamente construída e exaustivamente discutida, mas muitas vezes por meio de categorias genéricas e abstraídas da vida cotidiana escolar em

1. Refiro-me ao conceito de pessoa conforme acepção de Marcel Mauss em seu texto clássico. Ver Marcel Mauss, *Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção do “eu”*. In *Sociologia e antropologia*, São Paulo: Cosac Naify, 2003. Ao longo do texto, utilizo o termo corpo não como corpo biológico, mas como conceito denso aproximado à noção de pessoa.

DE UM LADO, HÁ A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDA E EXAUSTIVAMENTE DISCUTIDA, MAS MUITAS VEZES POR MEIO DE CATEGORIAS GENÉRICAS E ABSTRAÍDAS DA VIDA COTIDIANA ESCOLAR EM QUE NOS ENCONTRAMOS IMERSOS.

DE OUTRO LADO, HÁ AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS NO QUE TANGE À INSERÇÃO DO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, CUJA “VIDA VIVIDA” NO COTIDIANO ESCOLAR ENCERRA DIVERSAS SITUAÇÕES E CONTRADIÇÕES QUE DESAFIAM A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E ESTUDANTES.

que nos encontramos imersos². De outro lado, há as políticas públicas brasileiras no que tange à inserção do ensino de artes (assim tratado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) na educação básica, cuja “vida vivida” no cotidiano escolar encerra diversas situações e contradições que desafiam a experiência de professores e estudantes, como

aulas semanais de cinquenta minutos, salas pequenas ou com carteiras a arrastar, professores em diferentes condições de contratação e demandas institucionais (formação específica e atuação polivalente; formação polivalente e atuação específica; formação em uma linguagem e atuação em outra, etc.). Nesse contexto, somo a esses elementos meu interesse por uma etnografia e fenomenologia dos corpos em ação como outro modo de abordagem desse campo: “Como as experiências teatrais são vividas no cotidiano de trabalho?”, “O que acontece, de fato, quando há aulas de teatro?”, “Como se dá o encontro entre corporalidades (de professores e estudantes)?”, “Como se dão as interações entre corpos, entre corpo e espaço?”.

A corporalidade, como condição de nossa existência³, constitui-se em lócus de cruzamentos, fricções, atravessamentos entre indivíduo, sociedade e cultura. Nesse sentido, a observação das experiências e interações corporais desvela outras compreensões possíveis sobre o fazer teatral no contexto escolar. Neste artigo, apresento alguns aspectos do trabalho em campo realizado junto à Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESE-BA-UFU) acompanhando as suas aulas curriculares de teatro. No percurso das observações em campo surge minha reflexão sobre a importância da

2. Refiro-me às discussões feitas sobre a escola como instância de reprodução de valores, padrões culturais de uma classe dominante e como disciplinamento dos corpos. Ver Michel Foucault, *Vigiar e punir*, Petrópolis: Vozes, 1994; Mariano Fernández Enguita, *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Para um exemplo de outras abordagens em pesquisa no campo da educação, ver José Mario P. Azanha, *Uma ideia de pesquisa educacional*, São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.

3. Ver Thomas J. Csordas, Embodiment: agency, sexual difference, and illness, in Frances Mascia-Lees (org.), *A companion to the anthropology of the body and embodiment*, Chichester: John Wiley and Sons, 2011, pp. 137-156; Thomas J. Csordas, *Corpo, significado, cura*, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

atenção e observação nesses estudos – como ferramenta metodológica, como ponto de partida para a presença e criação em teatro (do professor ou do *performer*) e como uma das dimensões da corporalidade.

DESCREVENDO CENÁRIOS COTIDIANOS: FRAGMENTOS DE UM DIÁRIO DE CAMPO

Cenário de chegada, 16 de abril de 2012, 6:50 da manhã. Na entrada da escola, sou convidada por um funcionário a esperar para fora do portão junto com as crianças que aguardam o sinal da entrada. Vejo em volta crianças quietas, alguns olhos perdidos em pontos fixos, outras crianças que observam o corpo dos que estão próximos, quase estáticas. Fico, como sempre, um pouco fascinada com a diversidade: olhos grandes e verdes, crianças muito pequenas, peles lisas, diferentes matizes de marrom, cabelos diversos, que me fazem lembrar amigas minhas de escola, antes esquecidas pelo tempo... O sinal soa e todos entram em diferentes ritmos, com relativa calma. Passam crianças com materiais na frente do corpo; grandes bolsas em corpos pequenos, algumas crianças com braços para trás, arrastando a mochila de rodinhas. Passam professores e pais pelo mesmo portão, oferecendo silêncios, cumprimentos discretos, sorrisos, ou efusivas comunicações com as crianças. A parede da rampa que dá acesso às salas-ambiente de artes está ocupada com uma pequena exposição de artes visuais. Há alguns desenhos em papel sulfite e colagens em painéis com imagens de fragmentos de corpos. Mais adiante, vejo um cartazete de divulgação: “Estética do corpo – modelo vivo (desenhos de observação)”.

Cenário em sala de trabalho. Após o intervalo, chega a turma do sexto ano, que o professor me contou estar com dificuldades. Cerca de quinze crianças compõem o grupo. A postura dele muda previamente. Cobra silêncio desde o início. Até esse momento, vejo a turma de modo semelhante à anterior – agitada com a nova experiência do trabalho com teatro de sombras. Até mais envolvida, engajada: mais pessoas fizeram a pesquisa pedida por ele na semana passada, por exemplo. Muitos querem falar sobre isso e o tempo todo há conversas simultâneas. Ele se incomoda muito e passo a me incomodar também. Por vezes, isso parece tirar meu foco da observação das interações corporais. Nos momentos em que quer atenção, o professor usa outro timbre de voz, mais grave e mais intenso para falar com o grupo. [Com o decorrer da pesquisa em campo, observo que ele muda de posição corporal no espaço nessas situações também]. O processo fica difícil para mim: muito barulho, risadas, zombaria e ações da plateia. Alguns dos estudantes que estão na plateia têm um ímpeto corporal de copiar as ações dos que estão na sombra. Outros buscam “intervir” de modo brincalhão ou malicioso no corpo dos que estão em cena pela frente do pano em que a imagem se projeta – apontam o dedo na orelha, de-

pois na bunda “da sombra”. O professor parece não perceber. Ele está atrás da tela, manipulando a fonte luminosa e buscando auxiliar/estimular o jogador que está em “cena” também atrás do pano, experimentando produzir a sombra. Ao mesmo tempo, alguns comentários interessantes da plateia sobre a improvisação (mudança de dimensões corporais, distância em relação à fonte luminosa) são feitos e não são aproveitados durante o jogo.

Último horário do dia. A turma chega para o círculo no chão. É muito silenciosa e alguns parecem entusiasmados pelo que está por vir. Apesar do silêncio, no momento de compartilhar as pesquisas não percebo escuta/atenção de fato dos alunos ao que seus pares falam na roda, o que, aliás, observo nas três turmas, especialmente nesses momentos de roda. Aqui, o professor dá uma instrução mais complexa (talvez mais precisa) e calma para introduzir o jogo (o “não fazer” diante do pano; o movimento que “vem” da sombra; a função da plateia durante o jogo, conectando, com a pesquisa trazida por uma estudante, um pequeno texto sobre o que é teatro). Ele fez a primeira e a última entrada na sombra, explorando formas, e não mais somente a “chegada” atrás do pano. Também explora mais as mudanças de qualidade de manipulação

da luz na relação com quem estava no espaço de jogo (focaliza partes do corpo; cria sensação de movimento pelo movimento da luz). O grupo se surpreende, por vezes, percebe a estratégia “técnica” do professor; faz muitos comentários sobre

APESAR DO SILÊNCIO, NO MOMENTO DE COMPARTILHAR AS PESQUISAS NÃO PERCEBO ESCUTA/ATENÇÃO DE FATO DOS ALUNOS AO QUE SEUS PARES FALAM NA RODA, O QUE, ALIÁS, OBSERVO NAS TRÊS TURMAS, ESPECIALMENTE NESSES MOMENTOS DE RODA.

isso, que não são tratados durante o jogo. Ao final do dia ele propõe uma roda de comentários sobre a experiência e o grupo silencia. Ele parece não ter ouvido os alunos durante o jogo, pois também não faz questões ligadas aos comentários anteriores dos estudantes; mas busca questionar o grupo e fazer pequenas explicações sobre as características específicas dessa poética (teatro de sombras). Sinto que ele ouve pouco (?) as falas das crianças na roda. Às vezes acho que as aproveita pouco, na verdade. Poderia construir mais junto deles⁴.

DOS ESPELHAMENTOS: SOBRE MINHA EXPERIÊNCIA INCORPORADA DE OBSERVAÇÃO

A situação destacada no relato de campo é um fragmento, um estilhaço de um cotidiano dinâmico, movimentado, que serve aqui como disparador para a reflexão. O primeiro elemento que sublinho é que, apesar dos

4. Excerto extraído do diário de campo.

incômodos manifestados pelo professor, dos meus incômodos em meio ao barulho e da não escuta das falas das crianças, a experiência corporal de se mover projetando a própria sombra no pano acontece. Há um acontecimento em curso, que surpreende, provoca os corpos, os coloca em burburinho, altera seus estados de atenção.

Vale destacar a primeira e mais aparente esfera de espelhamentos: esse professor de teatro convive cotidianamente com a presença de observadores – licenciandos em teatro da Universidade Federal de Uberlândia, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que o observam como parte do processo de sua formação como professores. Simultaneamente, o professor os observa nessa formação inicial. É observado por mim na pesquisa de doutorado e, é claro, me observa enquanto o observo.

Ele provoca os estagiários e consegue construir, em diferentes momentos, uma situação de observação ativa, participante, por parte deles durante o chamado “estágio de observação”: os convida a entrar em cena com os estudantes e com ele; ou a conduzir pequenas proposições ou um encontro, conforme o andamento do estágio. Como docente que tem ministrado a disciplina de Estágio Supervisionado I na universidade, vejo que o convite tem proporcionado aos estudantes universitários uma fértil reflexão sobre a prática e o sentido da observação. O que é observar? O que vemos quando observamos? Observar é olhar/ver? É um privilégio do olho? Essas questões os levam a desconfiar, por exemplo, da aparente semelhança entre observação e distanciamento, entre observação e passividade, ou desconfiar da observação como espreita da prática alheia, que visa apontar seus defeitos. Nesse sentido, tais questionamentos reforçam a aproximação que eu já vinha propondo entre a experiência corporal dos estagiários de observação e de regência nas escolas e a experiência e reflexão sobre o trabalho em campo nas etnografias da área antropológica. De certo modo, estudantes e eu (como pesquisadora em doutoramento) vivemos experiências similares de “pesquisa em campo”.

Estar em campo, estar na escola, é se aproximar, conviver, ver e viver a vida, a ação, as experiências cotidianas daqueles com quem convivo e quero estudar para melhor compreendê-los; ao mesmo tempo, é tomar distância, lançar novo olhar atento ao que vivi em campo para poder refletir, perceber os atravessamentos culturais, históricos e sociais que perpassam o observado⁵.

5. Silvia Citro, *Cuerpos significantes: travesías de una etnografía dialéctica*, Buenos Aires: Biblos, 2009, pp. 83-118.

Volto ao educador e ao cenário cotidiano descrito há pouco. Destaco, ao longo da aula de teatro, momentos em que me parece que o educador não ouviu, ouviu pouco ou não se utilizou daquilo que viu/ouviu dos estudantes no percurso da aula e especialmente na roda ao final do encontro. Pergunto-me sobre a convivência possível, talvez contraditória, entre a provocação dele à atenção e à observação dos graduandos e essa aparente desatenção ou subaproveitamento de falas e ações das crianças na situação de aula. Como ou por que isso ocorre? Entretanto, dessa pergunta

emerge uma coleção de suspeitas sobre minha própria observação, pois pode haver falhas na minha observação das situações. Ele não ouviu os comentários dos estudantes, não se interessou realmente por

INDAGANDO DE OUTRO PONTO DE VISTA, SERIA A MINHA MANEIRA DE COMPREENDER A SITUAÇÃO, NA VERDADE, OUTRO MODO DE PENSAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE TEATRO? SERIA OUTRA ESCOLHA EM RELAÇÃO AO MODO DE CONDUZIR-LO?

eles; ou, de fato, como qualquer um de nós, não pode estar onisciente e onipresente em relação à complexidade e à diversidade de ações e interações que ocorrem no momento do encontro pedagógico? Indagando de outro ponto de vista, seria a minha maneira de compreender a situação, na verdade, outro modo de pensar o processo de ensino e aprendizagem de teatro? Seria outra escolha em relação ao modo de conduzi-lo? Ou seria intencional da parte do professor não levar tão a sério a dispersão dos estudantes para privilegiar a experiência deles de improvisar na sombra? Por fim, será que assumo um “detalhe”⁶ como elemento importante demais no processo observado?

Aqui, vislumbro uma segunda esfera de espelhamentos: a atenção e observação do professor e do pesquisador no aqui-agora do convívio com crianças na aula de teatro. Há diferentes pontos de vista (espaciais, corporais e culturais) em jogo no momento do encontro. A que dediquei minha atenção? A que ele dedicou a atenção dele? Nossos *modos somáticos de atenção*⁷, além de culturalmente construídos, sedimentaram-se ao longo da vida e se modificam em processos complexos e nem sempre conscientes. O que está em primeiro plano no horizonte de nossa atenção e em cada momento de nossa experiência não é eleito de modo racional em cada etapa de nossas ações. É muito provável que o professor e eu estivéssemos com preocupações

6. Coloco o termo entre aspas, pois no campo da etnografia, como assinalam Dawsey, Geertz e Mauss, parte do ofício do etnógrafo e da qualidade de sua reflexão é exatamente sua capacidade de observar obsessivamente, colecionar detalhes, dissonâncias, diferenças e, por vezes, descobrir nelas sentidos inesperados sobre o que se observa.

7. Thomas J. Csordas, *Modos Somáticos de Atención*, in Silvia Citro (org.), *Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos*, Buenos Aires: Biblos, 2011, pp. 83-104.

diferentes em vista no encontro que narrei. Todas as interações em fluxo no momento do encontro entre adulto-criança-espço atuam sobre a capacidade de observação, de atenção e presença.

Essas percepções me levam de volta ao tema da atenção, da observação nos processos de criação artística, que há tempos me envolve. Tal tema me propõe pelo menos mais uma pergunta, que desvela um último paralelismo singular entre os diferentes sujeitos presentes no contexto. Como nós (o professor, os estagiários e a pesquisadora) aprendemos a olhar e a observar? Quais elementos estão implicados nesse processo? Como se forma esse sujeito observador?

OBSERVAÇÃO, EXPERIÊNCIA CORPORAL, EDUCAÇÃO: PEQUENA DESMONTAGEM⁸

Por muito tempo, no campo das ciências como um todo (incluindo as ciências humanas), o corpo do pesquisador que observa foi pouco abordado. O observador era tomado como uma espécie de “canal neutro”, portador do rigor e distanciamento para elaborar suas observações e reflexões. Jaccoud e Mayer lembram que a observação dos fenômenos foi o núcleo de todo procedimento científico e foi tomada como um critério de verificação dos fundamentos do conhecimento. “A observação se afirmou [...] como uma condição primeira da construção do saber nas ciências sociais (assim como nas ciências puras), por uma relação, mas também por um distanciamento entre sujeito e objeto”⁹. No trabalho etnográfico, a observação detalhada, quase obsessiva, é também a ação básica do etnógrafo. Nas últimas décadas, diferentes antropólogos destacaram a impossibilidade de manter a dicotomia entre sujeito da observação e objeto de estudos, subvertendo essas categorizações. Na fenomenologia de Merleau-Ponty, desde o século XX, o autor questionava a separação sujeito-objeto, descrevendo as experiências

8. Segundo Teresa Ralli, o interesse da desmontagem de uma cena ou encenação teatral é similar à desmontagem de uma engenhoca. Ao desmontá-la, tem-se acesso a estruturas internas, mecanismos, pontos de vista que não estavam aparentes no objeto acabado. Mais, ao se propor remontá-la, apresentam-se desafios inesperados, problemas antes não vislumbrados, que oferecem oportunidades de aprendizagem ao sujeito. A atriz, do grupo Yuyachkani (Peru), fala sobre isso na “Desmontagem de Antígona”, apresentada na Universidade Federal de Uberlândia, no Festival Ruínas Circulares e II Seminário Nacional de Pesquisa em Teatro (2011).

9. Mylène Jaccoud; Robert Mayer, A observação direta e a pesquisa qualitativa, in Jean Poupart (org.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 254.

do ser-no-mundo como relação encarnada do ser humano em suas interpenetrações e co-habitações entre corpos, espaços, objetos. Nesse sentido, a observação amplia seu sentido nas ciências humanas. Inicialmente, era ferramenta para a coleta de dados sobre um objeto de pesquisa; e passa a figurar como “[...] uma outra forma de saber, ou uma outra forma de compreender e produzir a realidade. Passa-se, paulatinamente, de um saber sobre a alteridade a um saber sobre a interioridade, sobre a subjetividade, ou ainda, sobre a *relação* entre o sujeito e o seu objeto”¹⁰. A partir do pensamento de Merleau-Ponty e de Thomas J. Csordas, a observação mais fenomenológica da cultura é uma forma de conhecimento, um saber intersubjetivo e intercorporal, em que tanto a experiência da observação quanto seus sentidos emergem da interação.

Nesse pequeno percurso, a observação enquanto ação extrapola o domínio da metodologia de pesquisa. A observação passa a ser compreendida como experiência corporal de origem em nossa existência. Retomando, o que é observar? O que vemos quando observamos? Observar é olhar? É um privilégio do olho?

Claudia Flores¹¹, ao estudar geometria, artes visuais e matemática, pontua que aprendemos a olhar o mundo, apreender suas formas, para então poder desenhar, descrever, representá-lo. Jean-Pierre Ryngaert¹², em práticas teatrais com jogadores de diferentes contextos, fala em uma pedagogia do

NESSE PEQUENO PERCURSO, A OBSERVAÇÃO ENQUANTO AÇÃO
EXTRAPOLA O DOMÍNIO DA METODOLOGIA DE PESQUISA.

A OBSERVAÇÃO PASSA A SER COMPREENDIDA COMO
EXPERIÊNCIA CORPORAL DE ORIGEM EM NOSSA EXISTÊNCIA.

olhar. Ele busca gerar atenção, olhares de diferentes pontos de vista em suas proposições de enquadramento do espaço, que geram ressignificações do espaço, seja como espaço para cena, seja como espaço vivido.

Jean-Claude Forquin fala sobre a educação artística também como a construção de uma “[...] consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, quer dizer, em relação ao panorama e à qualidade da vida cotidiana desses indivíduos”¹³. Pontua, à semelhança de Jorge Larrosa, certo amortecimento da capacidade de ver, de demorar-se na contemplação ou observação e na experiência de mundo. Mafra Gagliardi levanta a mesma questão:

10. *Ibid.*, p. 261. Grifo meu.

11. Claudia Flores, *Olhar, saber, representar: sobre a representação em perspectiva*, São Paulo: Musa Editora, 2007.

12. Jean-Pierre Ryngaert, *Jogar, representar*, São Paulo: Cosac Naify, 2009.

13. Jean-Claude Forquin, A educação artística: para quê?, in Louis Porcher (org.), *Educação artística: luxo ou necessidade?*, São Paulo: Summus, 1982, p. 25.

Nesse contexto, a criança é espectadora desde seu nascimento; um espectador que a quantidade de imagens e a qualidade de sua emissão, bem como a facilidade aparente de sua decodificação induzem a uma atitude de fruição superficial e desatenta, ou seja, passiva. O que significa dizer que quanto mais o olho consome as imagens, mais ele parece perder – ou pelo menos atenuar – sua capacidade de registro e avaliação.¹⁴

Dito desse modo, permanece ainda certa ênfase no olho/olhar. Entretanto, essas aprendizagens envolvem as estruturas mais primárias de nossa percepção do ambiente: nossa interação tátil com as texturas do mundo, nossa interação com suas formas, sons, aromas; envolvem nossa ação corporal no mundo, portanto. Essa apropriação e reelaboração corporal do mundo ficam explícitas no fazer teatral, na dança, na exploração infantil do ambiente. Maxine Sheets-Johnstone¹⁵ postula o movimento como origem do conhecimento humano, como sendo o passo fundamental para que o ser humano se desenvolva individual e culturalmente no mundo.

MAXINE SHEETS-JOHNSTONE POSTULA O MOVIMENTO COMO ORIGEM DO CONHECIMENTO HUMANO, COMO SENDO O PASSO FUNDAMENTAL PARA QUE O SER HUMANO SE DESENVOLVA INDIVIDUAL E CULTURALMENTE NO MUNDO.

Compreendo, na proposição de Forquin de uma consciência exigente e ativa, uma percepção global e encarnada desse meio ambiente, como parece ficar claro no próximo fragmento.

Neste sentido, a educação artística é, antes de mais nada, e contrariando toda uma tradição platônica, uma aprendizagem das aparências. Reconhecer os matizes das cores e das luzes, estudar os movimentos, os ruídos, avaliar os tamanhos e as distâncias, sentir as matérias e as formas, tomar consciência dos ritmos próprios das coisas e dos seres mais variados, preocupar-se com aquilo que passa e com aquilo que permanece [...] – eis a base de qualquer domínio efetivo do mundo sensível, eis o meio de *habitar* o mundo de modo mais intenso e significativo.¹⁶

A “aprendizagem das aparências” apontada pelo autor implica essa habitação, essa globalidade de que eu falava. Perceber visual, auditiva, tátil, olfativamente é que compõe esse “estarnomundo”, sentir, mover-se, refletir.

14. Mafra Gagliardi, O teatro, a escola e o jovem espectador, *Comunicação e educação*, São Paulo, n. 13, 1998, p. 67.

15. Maxine Sheets-Johnstone, *The primacy of movement*, Amsterdã: John Benjamin's Publishing, 2011.

16. Jean-Claude Forquin, *op. cit.*, p. 28. Grifo meu.

A “APRENDIZAGEM DAS APARÊNCIAS” APONTADA PELO AUTOR
IMPLICA ESSA HABITAÇÃO, ESSA GLOBALIDADE DE QUE EU FALAVA.
PERCEBER VISUAL, AUDITIVA, TÁTIL, OLFATIVAMENTE É QUE COMPÕE
ESSE “ESTARNOMUNDO”, SENTIR, MOVER-SE, REFLETIR.

Assim, observar se aproxima de um “estarnomundo”, como se pensa na fenomenologia de Merleau-Ponty, simultaneamente aberto para sua fruição e atento aos seus detalhes. Suas modulações corporais se diferenciam por essas gradações de receptividade e atenção, que nos possibilitam di-

ferentes sínteses posteriores à própria experiência corporal de observar. As experiências de observação envolvem, portanto, o que Csordas chama de “modos somáticos de atenção”, diferentes qualidades de

movimento, modulações de sensorialidade, receptividade e atenção, que emergem e submergem daquele horizonte indeterminado que constitui a realidade segundo Merleau-Ponty¹⁷. Eles são, a meu ver, as raízes de nosso processo de conhecer.

ÚLTIMOS ENTRELAÇAMENTOS

Um indivíduo sempre vê o que está fora do campo de visão de um outro. Isso significa dizer que no campo de visão de um sujeito há sempre algo que não é possível ser alcançado por sua visão, devido à sua localização no espaço. Ao campo espacial adicionamos a perspectiva temporal, pois cada sujeito histórico habita uma determinada experiência temporal que também irá marcar profundamente o modo como percebe o presente, o passado e o futuro [...] Bakhtin sugere que cada um de nós prescinde e necessita irremediavelmente do outro, e que esta condição essencialmente alteritária do outro em relação a mim é fundamental para a experiência humana na sua plenitude [...].¹⁸

Ao me propor a observar os corpos para discutir uma ideia geral de educação corporal, fui arrebatada desde o início pela diferença e proximidade simultâneas que a corporalidade de duas comunidades quilombolas me propunham no convívio intensivo com suas casas, corpos e paisagens. De certo modo, foi minha experiência corporal delas que emergiu como texto etnográfico naquela ocasião. Essa percepção sobre a experiência

17. Merleau-Ponty, *A fenomenologia da percepção*, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

18. Solange Jobim e Souza; Nilton Gamba Jr., Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita, *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 21, 2002, pp. 111-112.

passada aponta uma pista de compreensão sobre a atual pesquisa em campo. Além da experiência corporal no ensino e aprendizagem teatral que busco compreender/analisar, é minha experiência corporal que também está em jogo na observação em campo. Perceber o *embodiment* do pesquisador na pesquisa é também dar-se conta das relações mais ou menos assimétricas que se constroem nas interações intersubjetivas/intercorporais que se dão.

A complexidade e a fertilidade do estudo da atenção e da observação nas experiências corporais de convívio entre sujeitos e espaços nos processos criativos em teatro na escola me fazem lembrar minha preocupação (afinada com Forquin e Larrosa, citados há pouco) com o empobrecimento ou o esvaziamento das experiências em diferentes contextos na sociedade contemporânea, como por vezes na escola. Minha preocupação diz respeito aos estudantes e educadores cotidianamente atropelados pelo excesso de barulho e pela escassez de tempo

de experimentação e convívio (especialmente na área de artes). Mas também questiona minha própria capacidade de experienciar, imersa na mesma sociedade, nas limitações

impostas pelo excesso de trabalho e por uma busca pela sobrevivência, como pontuam Giorgio Agamben e Peter Pál Pelbart em suas análises sobre a sociedade atual¹⁹. Ou seja, também a pesquisa acadêmica está imersa nas mesmas pressões de produtividade, competência e eficiência transferidas para o indivíduo contemporaneamente. Esse risco constante da vida nua, da vida morta (ou do morto-vivo, conforme apresenta Agamben), do esvaziamento da experiência, sugere-me o mergulho num estado de fruição do pequeno, do cotidiano, do “sublime no banal”, sugerido por Denilson Lopes.

ALÉM DA EXPERIÊNCIA CORPORAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM TEATRAL QUE BUSCO COMPREENDER/ANALISAR, É MINHA EXPERIÊNCIA CORPORAL QUE TAMBÉM ESTÁ EM JOGO NA OBSERVAÇÃO EM CAMPO.

Se a utilização do cotidiano já era uma arma política proposta por Benjamin contra o sublime apropriado pelo espetáculo fascista [...], propor uma poética do cotidiano para a contemporaneidade, quando este é dilacerado pelas transformações urbanas e midiáticas, implica enfrentar o embate ético e estético de pensar os espaços e as narrativas da intimidade, especialmente da casa.²⁰

19. Giorgio Agamben, *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011; Peter Pál Pelbart, *Vida capital: ensaios de biopolítica*, São Paulo: Iluminuras, 2003.

20. Denilson Lopes, *A delicadeza: estética, experiência e paisagens*, Brasília: Editora da UnB/Finatec, 2007, p. 83.

Não imagino falar de subjetividade ou intimidade para cair nas tramas da sociedade que espetaculariza a vida íntima pela simples exposição de idiossincrasias individuais. Penso em micropolíticas possíveis, surgidas de afetos e experiências compartilhadas, pequenos projetos de ação e convivência de pequenos coletivos, como vejo emergir em lapsos nas experiências observadas na escola. Assim, ainda em diálogo com Denilson Lopes, sugiro viver e dar espaço na pesquisa dos processos de criação em teatro na escola para o silêncio, a sutileza, a invisibilidade, para além do choque, do grotesco ou do abjeto, tão em voga atualmente. Penso nisso também como estratégias políticas, de posicionamento diante das instituições em que nos situamos como professores e pesquisadores no mundo, “[...] uma opção pela experiência mínima, cotidiana, não gloriosa de cada dia [...]”²¹.

Na conduta do pesquisador, na conduta de professores e dos estudantes, a atenção, a observação de si, dos espaços e dos outros, a presença no presente como aspectos de uma prática teatral pautada na corporalidade revelam-se ou reafirmam-se como algumas dessas rotas de fuga, pistas, experiências mínimas, sutis, por vezes invisíveis, na busca da resignificação do presente e da elaboração de sentidos transitórios, mas verdadeiros, no ser e estar educador, pesquisador em teatro.

PAULINA MARIA CAON é docente na Universidade Federal de Uberlândia (MG) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da ECA-USP.

21. *Ibid*, p. 42.

Ação cultural, ação artística e políticas públicas: notas para um debate

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Implantado em 2002, o Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo constitui uma política pública bem-sucedida, responsável por uma marcante transformação no panorama teatral da metrópole. Desdobrado posteriormente em seu similar, o Programa de Fomento à Dança, e consagrado como referência para a instauração de políticas semelhantes em diferentes cidades brasileiras, o Fomento ao Teatro hoje já reúne condições para tornar-se objeto de bem-vindas avaliações críticas.

Nesse sentido, vários são os ajustes que vêm sendo formulados pelos coletivos para aperfeiçoar o Programa. Aspectos como a desejável ampliação das verbas, a subdivisão dos projetos em diferentes categorias segundo a história e a inserção de cada grupo, além de questões vinculadas à própria operacionalização do processo seletivo são alguns dos temas ventilados nos anos mais recentes.

Entre os assuntos que invariavelmente geram polêmicas acaloradas, está a exigência de uma “contrapartida social ou benefício à população” a ser proposta pelo coletivo que concorre à subvenção municipal. A necessidade dessa oferta vem sendo contestada por determinados coletivos, que questionam a pertinência do critério no conjunto dos quesitos que compõem o processo seletivo. Nas próximas páginas, examinaremos como a necessidade de contrapartida social é experimentada por diferentes grupos, na expectativa de contribuir para o debate acerca dessa exigência no bojo de uma política pública.

Uma primeira observação diz respeito à maneira pela qual o tema da contrapartida vem à tona no cerne dos projetos contemplados. Na maioria dos casos, a contrapartida é mencionada em item destacado, mas há ocorrências em que ela não chega a ser explicitada com clareza, aparecendo de modo impreciso ao longo das diferentes partes do projeto. Esse fato certamente revela uma visão ampla do tema por parte da comissão julgadora, que examina o quesito em pauta de modo adaptado à especificidade de cada situação.

Quando a necessidade de contrapartida é contestada, um argumento recorrente é o de que a própria criação artística do grupo seria em si mesma a maior contribuição a ser oferecida aos habitantes da cidade, dispensando, portanto, o atendimento de outras exigências. A Companhia Humalada assim se manifesta em seu projeto beneficiado na 18ª edição do Fomento:

Nossa contrapartida não está em uma realização pontual de ingresso grátis ou abertura de oficinas (ainda que tudo isso aconteça); entendemos a contrapartida como a viabilidade do projeto artístico por si só e a irradiação do teatro pela cidade. A contrapartida aqui está na base e na alma do projeto e não nas bordas. Não estamos levando “cultura para a periferia” como se aqui, em nosso bairro, houvesse um grande vácuo cultural. Não estamos “armando” uma contrapartida. Não estamos forjando uma formação de público. A contrapartida justa para esse projeto é a realização dele como está escrito e elaborado, é um resultado coerente com sua proposta.

Se nos primeiros tempos de vigência do Programa a oferta de oficinas mais ou menos vinculadas à realização cênica projetada pelo grupo formava a maior parte das propostas, esse quadro se alterou ao longo dos anos, inclusive pela forte competição que caracteriza os processos seletivos, originando modalidades inventivas para completar ou compensar o investimento público.

Conforme verificaremos a seguir, posições contrárias à pertinência da contrapartida revelam uma determinada visão sobre a natureza e o significado das ações nela contidas.

Pesquisa realizada pela autora sobre os projetos contemplados ao longo desses doze anos de vigência da Lei de Fomento ao Teatro mostra que, entre as modalidades de contrapartida assumidas nos projetos, aparecem, em intensidade desigual:

- documentação de processos de criação por meio de vídeos, sites e publicações impressas;

- abertura desses mesmos processos a estagiários capazes, ulteriormente, de disseminar os conhecimentos construídos;
- modalidades de ação cultural ou artística, eventualmente em parceria com outros grupos, projetos municipais, escolas, centros culturais e entidades de bairro. Para além da oferta de oficinas de transmissão e experimentação, elas abarcam múltiplas operações e incluem encontros de pesquisadores e especialistas com a população, em torno de temas vinculados à criação artística dos grupos. Essa é, sem dúvida, a categoria mais presente e a que suscita considerações mais férteis do observador.

Se a noção de ação cultural já está incorporada no vocabulário acadêmico e institucional, cabe examinar agora a pertinência de uma distinção entre ela e a ação artística. Enquanto a primeira diz respeito ao sentido antropológico de cultura – maneira de pensar, estar no mundo, o que inclui a frequência de obras artísticas –,

a segunda concerne à atividade artística propriamente dita, aos desafios inerentes ao ato de dar forma, à experimentação de uma linguagem simbólica visando a um efeito de or-

dem estética¹. É essa perspectiva de uma ação de caráter artístico que se faz presente em boa parcela das contrapartidas apresentadas pelos coletivos. Apesar de a dimensão cultural e artística serem complementares, parece-nos que essa distinção pode contribuir para uma análise mais cuidadosa das propostas beneficiadas.

SE A NOÇÃO DE AÇÃO CULTURAL JÁ ESTÁ INCORPORADA NO VOCABULÁRIO ACADÊMICO E INSTITUCIONAL, CABE EXAMINAR AGORA A PERTINÊNCIA DE UMA DISTINÇÃO ENTRE ELA E A AÇÃO ARTÍSTICA.

Em meio aos mais de trezentos projetos já contemplados com o apoio do Fomento ao Teatro, escolhemos trazer à tona a atuação de coletivos que se destacam pelo teor das ações propostas como complementação à subvenção visada. Essas ações – de caráter cultural, ou mais especificamente artístico – estabelecem uma dinâmica fértil de intervenção no tecido urbano, revelando assim concepções peculiares acerca do compromisso entre os componentes dos grupos e a sociedade.

Há coletivos que se destacam por anos de continuidade e alto grau de compromisso com a expansão do público e com a apropriação do fazer teatral por parte de jovens e adultos. Em meio a dificuldades incessantes, a

1. Ver Jean-Gabriel Carasso, Ação cultural, ação artística. Se há duas palavras... há duas coisas, *Sala Preta*, São Paulo, v. 12, n. 1, 2012, pp. 18-23. Disponível em: <www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57543>. Acesso em: 18 jul. 2014. Ver também Maria Lúcia Pupo, Alteridade em cena, *Sala Preta*, São Paulo, v. 12, n. 1, 2012, pp. 46-57. Disponível em: <www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57546>. Acesso em: 18 jul. 2014.

persistência com que atuam, a amplitude das operações em ação cultural e artística que coordenam e o fato de constituírem polos irradiadores de arte e de educação nos bairros em que estão implantados fazem deles verdadeiros centros culturais. Experiência acumulada, liderança marcante, clareza de objetivos e alta capacidade de iniciativa ao articular meios materiais para concretizar as metas são algumas de suas características comuns.

Um deles é o Engenho Teatral, que desde 1993 atua em um teatro móvel com duzentos lugares, o que implica conceber outras formas de divulgação e uma busca incessante de instituições e movimentos populares para estabelecer conexões e parcerias. A realização de espetáculos e acontecimentos teatrais na rua, tanto quanto o chamado “teatro de bolso” em locais fechados, aliados a intervenções diretamente vinculadas à instituição

escolar e ao apoio a novos grupos, fazem parte das múltiplas atividades do Engenho.

Outro coletivo que segue caminho semelhante é a Associação Cultural Paideia, hoje situada na zona

sul da cidade, no chamado Pátio dos Coletores de Cultura, antigo local de coleta de lixo. Envolvida com a formação das jovens gerações e com a invenção de formas de trabalho artístico que vão na contramão da cultura de massa, a Paideia, desde 1995, vem realizando um trabalho artístico diversificado e tem visado sistematicamente à capacitação de pessoas que multipliquem seu ideário e modalidades de atuação. Uma de suas frentes de trabalho é a relação estreita com escolas e ONGs. Com base nos espetáculos realizados por seus componentes, abrem-se parcerias tendo em vista a apropriação da cena e a discussão dos temas que ela suscita. A programação de um festival internacional anual, assim como as sessões regulares de cinema, atrai um público crescente de jovens da região.

A continuidade do desempenho e a preocupação com a multiplicação das frentes de atuação constituem pontos comuns a esses coletivos. Para eles, a distinção entre criação e contrapartida social não faz sentido, na medida em que seus esforços estão voltados para ampliar a esfera dos fazedores e apreciadores de teatro, o que é inseparável de uma intenção educacional manifesta na formação de indivíduos mais críticos, sensíveis e conectados às questões de nossa época. Ações de caráter amplamente cultural e ações visando à formulação de um discurso artístico tendem a se completar mutuamente nos projetos apresentados por esses grupos.

EXPERIÊNCIA ACUMULADA, LIDERANÇA MARCANTE,
CLAREZA DE OBJETIVOS E ALTA CAPACIDADE DE INICIATIVA
AO ARTICULAR MEIOS MATERIAIS PARA CONCRETIZAR AS
METAS SÃO ALGUMAS DE SUAS CARACTERÍSTICAS COMUNS.

AÇÕES DE CARÁTER AMPLAMENTE CULTURAL E AÇÕES VISANDO À
FORMULAÇÃO DE UM DISCURSO ARTÍSTICO TENDEM A SE COMPLETAR
MUTUAMENTE NOS PROJETOS APRESENTADOS POR ESSES GRUPOS.

Dois outros exemplos se destacam pela situação peculiar dos participantes. *Muros*, adaptação, pelo Grupo Panóptico, de *O muro*, de Jean-Paul Sartre, dirigido por Jorge Spinola, foi encenado por uma combinação de presos em regime semiaberto, de egressos do sistema penal e de artistas-formadores. Quando o projeto foi selecionado pelo Fomento, o apoio recebido se destinou sobretudo à sua difusão e circulação, pois a montagem já estava avançada. Fruto de grande determinação, esse potente trabalho causou forte impacto em seu público.

Por outro lado, a Companhia Estável coloca sua experiência circense a serviço de moradores de rua atendidos pelo Arsenal da Esperança, antiga hospedaria de imigrantes no Brás. “Radicalizar interlocuções estéticas e políticas em espaços sociais não teatrais” é a meta explicitada pela Companhia, contemplada, entre outras, na 17ª edição do Programa. A Estável oferece uma série de oficinas voltadas para moradores na instituição e outros eventuais interessados, não só na área circense, mas também em torno de narrativas, fotografia, improvisação teatral, seminários e discussões. Movida pela premissa de “criar em conjunto com a comunidade onde está instalada”, a Companhia Estável imprime em sua atuação cotidiana o ideário implícito na demanda de contrapartida oriunda do poder municipal.

O próprio fato de grupos com essas características terem se constituído já configura por si mesmo uma notória contrapartida social; a experimentação de complexas relações de alteridade está no fulcro de ambas as propostas.

Outro caso interessante é o Projeto Bixigão, atuação continuada por parte de artistas do Teatro Oficina associados a outros profissionais para proporcionar oficinas teatrais e apoio educacional amplo a crianças e jovens do bairro do Bixiga em situação tida como “de risco”. Em meio a uma série de dificuldades, entre as quais cabe mencionar a escolha de prioridades – privilegiar os processos de aprendizagem em curso ou a participação nos espetáculos do Oficina? –, os jovens receberam bolsas de estudo e passaram por um período relativamente extenso de formação. A participação desses jovens nos espetáculos do ciclo *Os Sertões* se ampliou gradativamente no decorrer das diferentes partes daquela grande realização, até chegar à presença de um coro de quarenta jovens em cena. A iniciação dessas crianças e adolescentes ao teatro ocorreu, portanto, em meio a uma série de iniciativas de caráter social, visando a contribuir para seu desenvolvimento.

O grupo Dolores Boca Aberta Mecatrônica de Artes, beneficiado na 19ª edição com o projeto Teatro Perene, realizou uma operação original: durante dezesseis dias ininterruptos, moradores, coletivos artísticos, escolas de samba e grupos sociais se dedicaram à construção de um monumento artístico em uma praça da zona leste, “exaltando o caráter de resistência

cultural dos trabalhadores artistas das periferias, somado à reflexão sobre o mundo do trabalho”. O acontecimento, que congregou de modo festivo pessoas com diferentes inserções e competências em prol da concretização de um projeto comum de caráter público, traduz singularmente a noção de contrapartida, de modo coerente com o desempenho do grupo em outras situações.

Instalado de modo que – se espera – seja permanente, o monumento liderado pelo Dolores encerra em si os traços de uma outra realização, impalpável: a experiência compartilhada em um ato de convívio. É a esfera das interações humanas que vem para o primeiro plano. Ileana Diéguez Caballero se refere a eventos dessa natureza quando menciona “gestos simbólicos que colocam vontades coletivas na esfera pública e constroem de outra maneiras seu ser político”².

Uma articulação mais ou menos estreita com diferentes movimentos da sociedade civil caracteriza uma porção significativa dos projetos. Essas relações podem se dar em diferentes fases dos processos de criação e assumir funções diversas. Um exemplo eloquente vem da Companhia Kiwi, fundada em 1996, que tem como um de seus objetivos “estabelecer ou ampliar parcerias com movimentos sociais”³. O processo de longa duração que gerou o espetáculo *Carne: patriarcado e capitalismo* pretendia debater artisticamente o tema do gênero, “destacando os mecanismos materiais e simbólicos da opressão às mulheres”⁴. Segundo os componentes da companhia, uma série de movimentos feministas e de mulheres com os quais o grupo teceu relações contribuíram diretamente para construir o trabalho⁵. É variada a lista de entidades ativas presentes nos debates que iluminaram o tratamento do tema: União de Mulheres, Instituto Pólis e Centre Audiovisuel Simone de Beauvoir são apenas algumas delas. A apresentação do espetáculo era antecedida pelo mapeamento das organizações próximas vinculadas ao tema, de modo a incluí-las nos debates que se seguiam à cena.

Morro como um país, do mesmo grupo, contemplado na 20ª edição, discute as violações aos Direitos Humanos, abordando a violência de Estado, exercida também em contextos não ditatoriais. Parcerias com associações de desaparecidos políticos e pontos de cultura contribuem para ancorar a criação do grupo em uma marcante inquietação de ordem política.

2. Ileana Diéguez Caballero, *Cenários liminares: teatralidades, performance e política*. Uberlândia: Editora da UFU, 2011, p. 14.

3. Programa do espetáculo *Carne: patriarcado e capitalismo*.

4. Projeto contemplado na 16ª edição do Programa de Fomento ao Teatro.

5. Entrevista dada por Fernando Kinas e Fernanda Azevedo à autora em 20 de setembro de 2011, não publicada.

Mais raras são as realizações que, a exemplo dos espetáculos da Companhia Teatro Documentário, provêm diretamente de uma ação cultural ou artística voltada para pessoas não vinculadas ao meio teatral. Em *Pretérito perfeito*, o grupo elaborou uma dramaturgia oriunda exclusivamente das contribuições de depoentes provenientes das quatro regiões da cidade, protagonizada por um deles e pelo conjunto dos atores da companhia. Fragmentados, recortados, condensados, fundidos, transpostos, aqueles relatos constituem agora a própria cena. A situação de oficina que os engendrou constitui o sentido mesmo do projeto artístico do grupo e é indissociável dele.

Residências artísticas e oferecimento de palestras são modalidades propostas com frequência nos projetos beneficiados. Os vínculos tecidos entre elas e a criação, no entanto, são de ordem variável.

Quando a residência artística é experimentada plenamente, ela traz consigo um inegável interesse. A noção de residência artística está baseada em uma troca: oferece-se espaço e condições de trabalho a um artista ou coletivo que, em retribuição, se

compromete a abrir seu processo de criação às pessoas interessadas.

Uma vez que a especificidade da residência deixa de se situar na fruição da obra acabada e se desloca para o

acompanhamento da sua formulação, ela pode se tornar indissociável da realização em si mesma, pois, no limite, existe a possibilidade de que o contato estreito com o público venha a repercutir sobre a própria realização da obra. Nesse caso, também a contrapartida social já estaria compreendida no ato criador. As categorias de processo e produto se diluem, e a dinâmica do engendramento da forma vem para o primeiro plano, permitindo ao espectador/visitante a familiarização com os desafios do fazer artístico. O fato de pessoas interessadas poderem acompanhar a concepção da obra sem dúvida constitui uma compartida que atende às expectativas dos poderes públicos.

No que diz respeito ao oferecimento de palestras que antecedem ou são concomitantes ao processo de criação, nuances significativas podem ser observadas. Há situações em que exposições de especialistas, ciclos de debate ou similares estão fundidos à investigação do grupo e se revelam centrais para ampliar a visão dos artistas e do público acerca de determinado assunto. Em outras circunstâncias, no entanto, essas operações parecem apenas atender aos ditames de um pretenso modelo de projeto que teria chances de ser bem-sucedido. A recorrência de contrapartidas nesses moldes recobre situações nas quais as palestras são apenas anexadas ao projeto, sem que

A NOÇÃO DE RESIDÊNCIA ARTÍSTICA ESTÁ BASEADA EM UMA TROCA: OFERECE-SE ESPAÇO E CONDIÇÕES DE TRABALHO A UM ARTISTA OU COLETIVO QUE, EM RETRIBUIÇÃO, SE COMPROMETE A ABRIR SEU PROCESSO DE CRIAÇÃO ÀS PESSOAS INTERESSADAS.

necessariamente se espere delas que tenham incidência efetiva na abordagem do tema pelo grupo.

Após mais de doze anos de vigência do Fomento ao Teatro, o balanço de suas conquistas é sem dúvida encorajador. A descentralização da produção e a multiplicação dos coletivos resultam em uma expansão dos protagonistas da cena, assim como do contingente daqueles que a apreciam. Poéticas peculiares fundem pesquisa e intervenção social em combinações tão inusitadas quanto estimulantes.

Emerge daí uma questão delicada: o panorama que acabamos de descrever teria existido caso não houvesse a expectativa de formulação de contrapartidas sociais por parte do Programa? Mesmo que uma resposta definitiva seja temerária, parece inegável que a oferta sistemática de contrapartidas que beneficiem a população tem grande responsabilidade nos efeitos apontados. Os coletivos certamente aprofundaram de modo singular sua inserção na metrópole ao promover ações que se irradiam pelas redondezas dos locais em

EMERGE DAÍ UMA QUESTÃO DELICADA: O PANORAMA
QUE ACABAMOS DE DESCREVER TERIA EXISTIDO CASO
NÃO HOUVESSE A EXPECTATIVA DE FORMULAÇÃO DE
CONTRAPARTIDAS SOCIAIS POR PARTE DO PROGRAMA?

que estão implantados, alterando, em alguma medida, a relação entre os habitantes e os espaços públicos.

A contestação da necessidade de contrapartida social deixa entrever uma determinada concepção do ca-

ráter dessa contribuição reivindicada pelo poder público. Com efeito, um grande contingente de projetos aspira à realização de um espetáculo e a ele procura acoplar atividades que contribuam para “o melhor acesso da população” à arte teatral, conforme preconiza o artigo 1º do Programa Municipal de Fomento ao Teatro. Nesses casos, as modalidades projetadas de contrapartida são sobrepostas àquilo que o coletivo considera central, ou seja, a encenação. Quando identificadas como um compromisso a mais a ser cumprido, as contrapartidas tendem a ser questionadas, pois são consideradas como relativamente dissociadas daquilo que mais motiva o grupo.

Em outros casos – alguns dos quais estão aqui mencionados – observamos uma nítida simbiose entre a ação cultural ou artística e o projeto estético do grupo. Quando se elege uma prisão, um albergue, uma praça como *locus* do investimento coletivo, essa atuação, em si mesma, já corresponde à contrapartida aspirada pelo município, dado que a ampliação dos protagonistas e fruidores da cena é, nesses casos, intrínseca ao projeto. Nessas circunstâncias, a relação de alteridade, fonte da disponibilidade para o inesperado, é o desafio que mobiliza o grupo responsável.

Em ocorrências dessa ordem, a distinção entre criação artística e contrapartida social deixa de ter sentido, e a ênfase habitual do trabalho se

desloca. Ampliar a esfera dos indivíduos para os quais as artes da cena constituem um fazer humano significativo constitui a meta que leva determinados grupos a assumir múltiplas e originais operações. Tal ênfase acarreta um modo peculiar de encarar a encenação, que, na ótica desses grupos, passa a constituir apenas uma possibilidade entre outras.

Encaradas como anexadas ao projeto artístico ou consideradas como poderosos vetores de sua realização, as contrapartidas sociais constituem, sem dúvida, um terreno complexo no cerne do qual se confrontam diferentes concepções de arte e de sociedade.

Nos casos em que o projeto beneficiado tem na ação cultural ou artística um eixo norteador, assistimos, com satisfação, à saudável queda de barreiras entre a pedagogia e a criação artística e à invenção de novas possibilidades simbólicas por parte dos cidadãos.

MARIA LÚCIA DE SOUZA BARROS PUPO é docente titular do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo e bolsista de produtividade CNPq; atua na formação de licenciados em Artes Cênicas e orienta pesquisas de mestrado e doutorado em Pedagogia do Teatro; é autora de livros e artigos sobre esses temas.

Ingrid Koudela, Aglaia Pusch, Sura Berditchevsky e Marici Salomão conversam sobre pedagogia e pedagogia do teatro, sob a condução atenta de Joaquim Gama

No teatro, é pequena a distância que separa a atuação do artista da do pedagogo. Um e outro estão preocupados com a comunicação, com a experiência sensível, com a ampliação dos horizontes de si mesmos e de seus interlocutores. Há um processo de aprendizagem intrínseco ao labor do artista na construção coletiva da cena, no intercâmbio com os parceiros, no diálogo com a plateia. Do mesmo modo, o pedagogo observa e interage com seus aprendizes, obrigando-se a responder com prontidão às demandas e estímulos que recebe e que devolve num jogo de retroalimentação constante. Entretanto, há diferenças substanciais que desaproximam os devaneios criativos do artista do trabalho do pedagogo, que deve se nutrir de ensinamentos e práticas específicas para conduzir as estratégias de apoio ao desenvolvimento de seus orientandos. Esses são temas complexos e que merecem uma atenção desdobrada. Com esse objetivo, em nome da A[L]BERTO, Joaquim Gama, o coordenador pedagógico da SP Escola de Teatro, convidou para esta roda de conversa¹ um grupo de artistas-pedagogas para falar de suas experiências em sala de aula e dos projetos vinculados à formação em teatro: a pesquisadora Ingrid Dormien Koudela, a atriz e escritora Sura Berditchevsky, a coordenadora da Companhia Paideia de Teatro, Aglaia Pusch, e a dramaturga e coordenadora do curso de Dramaturgia da SP Escola de Teatro, Marici Salomão.

JOAQUIM GAMA: No ano passado, tivemos uma série de discussões que chamamos de “Colóquio: o que é Pedagogia do Teatro?”. A Ingrid Dormien foi

1. Esta transcrição editada é apenas parte da conversa que se desenvolveu durante o encontro, aberto ao público, ocorrido em 27 de maio de 2014, nas dependências da SP Escola de Teatro.

curadora desse colóquio. Agora, retomamos questões que foram levantadas lá para aprofundá-las aqui, com a presença de outros artistas-pedagogos.

Para que a gente possa começar provocando as nossas convidadas e instaurar uma discussão, eu fiz uma breve introdução, discorrendo um pouco sobre essa questão da pedagogia do teatro. Evidentemente, é uma questão [estabelecida] a partir do meu olhar, das perspectivas que eu tenho de pesquisas e do trabalho que temos desenvolvido aqui, na SP Escola de Teatro. Se vocês me permitem, é um breve texto que eu gostaria de ler:

Podemos afirmar que a área da pedagogia do teatro tem concentrado seus estudos e análises nos processos de aprendizagens artísticas. Esses processos, por sua vez, estão atrelados às discussões acerca dos procedimentos didáticos utilizados no desenvolvimento do trabalho cênico, nas opções estéticas e nos levantamentos bibliográficos que definem o arcabouço prático e teórico de uma encenação. Dentro desse âmbito, podemos também acrescentar à área da pedagogia do teatro questões que definem hoje a formação de professores e do artista da cena. Assim sendo, a maneira de pensar e encaminhar as discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem teatral ganha destaque em práticas pedagógicas cuja formação docente não está dissociada da formação artística. Em razão disso, o termo “pedagogia do teatro” busca incorporar dimensões que abrangem tanto a área do teatro como a da formação artística, com vistas a não romper com essas duas áreas. Trata-se de compreender que é parte inseparável do teatro a ação pedagógica. Nessa direção, a pedagogia do teatro se inscreve dentro de uma visão ampla que não está limitada às condicionantes de conceitos estritos, à “pedagogia” e à “didática”. Suas propostas buscam sedimentar a epistemologia do conhecimento no próprio teatro e nos seus modos de produção e recepção artística.

Então, eu queria fazer uma pergunta a vocês, fazendo uma ligação com isso que eu descrevi anteriormente: de que maneira ocorreu a trajetória de vocês como artistas e professoras de teatro? Nessa relação formativa, de que maneira ela foi sendo construída ao longo desse tempo? Sura...

SURA BERDITCHEVSKY: Eu comecei em 1971, no Teatro Tablado, ainda adolescente. Não sabia o que eu queria ser na vida, mas já tinha uma paixão pelo teatro. Comecei a fazer teatro na escola, em plena censura, durante a ditadura. E consegui reativar o grêmio da escola junto com alguns colegas – um deles, o Marco Altberg, acabou fazendo cinema depois. Então, [comecei] com muita dificuldade, nesse contexto... final dos anos [19]60, iníciozinho

da década de [19]70... Em 1971, fui fazer um vestibular para jornalismo, não concluí, estava completamente indefinida entre música, psicologia ou comunicação e teatro. Aí fui para o teatro da Maria Clara Machado, que até então só tinha duas turmas. O teatro já tinha 20 anos, mas naquele momento foi quando a escola cresceu e vários [alunos] se tornaram professores, como Bernardo Jablonski, Louise Cardoso, Carlos Wilson Damiano (já falecido), Milton Dobbin, Guida Vianna... Uma geração de atores formados e que se tornaram professores...

O teatro da Maria Clara Machado era um teatro completamente prático, ele ia na contramão do que tinha na época. Ali era um grande espaço de liberdade, com a desculpa de que era um teatro voltado para a criança,

ERA UM CELEIRO, UM LUGAR DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS,
PORQUE TINHA ESSENCIALMENTE ESSE ESPÍRITO, ESSE CARÁTER
DE GRUPO, DE APRENDIZADO. E COM UM DESCOMPROMISSO,
SEM PRESSA PARA ENTRAR NO MERCADO DE TRABALHO...

apesar de que ali todo ano montava-se um clássico, com profissionais que vinham de fora. Era uma escola com a metodologia toda que ela trouxe da França e que foi o alicerce ali, era a técnica de improvisação e

jogos dramáticos. E lá a gente tinha uma vivência no todo do teatro, porque os próprios alunos faziam cenários, figurinos, iluminação... Quer dizer, participavam desse aprendizado que, na maioria das vezes, era [conduzido por] profissionais já conceituados do meio artístico. Por exemplo, durante muito tempo, a Ana Letícia, gravadora e artista plástica, foi a cenógrafa; a Kalma Murtinho, recém-falecida, fez muitos figurinos; o Jorginho de Carvalho, que é um mestre da iluminação, que começou ali garoto também e se tornou um dos primeiros, assim, assumidamente, na profissão de iluminador... Enfim, era um celeiro, um lugar de formação de profissionais, porque tinha, eu penso hoje, essencialmente esse espírito, esse caráter de grupo, de aprendizado. E com um descompromisso, sem pressa para entrar no mercado de trabalho...

Nós fomos muito privilegiados, a minha geração, que entrou ali na década de [19]70, porque nós pudemos vivenciar o melhor, a fase mais criativa, mais produtiva da Clara. Aos pouquinhos, ela foi abrindo, a cada ano, para um de nós se tornar professor, e foi assim que, quatro anos depois, muito jovenzinha, eu era professora ali dentro. Nós éramos alunos, atores e agora professores.

Na década de [19]80, comecei a perceber que eu estava escrevendo para criança. Muito inibida, porque afinal de contas, ali eu era discípula e aluna da minha mestre Maria Clara... Eu comecei a escrever contos para criança, publiquei alguns livros e, desses livros, eu retornei a um teatro mais autoral para crianças e montei alguns espetáculos. Isso em meados da dé-

cada de [19]80 até o ano 2000. E tive uma escola de teatro no Teatro Villa-Lobos durante doze anos com muitas turmas também. Isso foi acontecendo naturalmente na minha vida, e aí eu já não era mais só atriz, já não era mais só professora do Tablado, já tinha a minha escola, já formava atores...

Acho que, na verdade, isso aconteceu porque eu sou uma grande apaixonada por teatro. Acho que o meu entusiasmo é muito grande, ainda é. Eu sou uma apaixonada pelo que faço e acho que passo isso para os alunos, esse espírito, que foi também como eu recebi da Clara. E o exercício de lecionar teatro me levou à direção. Então, esse todo ao qual eu pertencço hoje é maravilhoso, por um lado, por outro é muito impeditivo, porque as coisas estão tão setorizadas, não é? A carreira de atriz, quanto mais você diversifica, por incrível que pareça, às vezes não soma. Estou falando em termos de mercado de trabalho mesmo. Essa contradição, no momento, eu vivo intensamente. E me questiono muito. Até porque eu vejo o jovem que está começando hoje com uma perspectiva muito direcionada para o mercado de trabalho, com uma pressa de entrar no mercado de trabalho, não muito interessado nessa amplitude do aprendizado. Eu fico muito preocupada e ao mesmo tempo prestando atenção porque é gente jovem, é gente que está vindo aí. E gente muito boa que está vindo aí, que está aparecendo, com evidência, rapidamente. Então, acho que é o momento de uma mudança muito grande no conhecimento, na prática, na inserção no mercado de trabalho, e eu estou prestando atenção e querendo trocar experiências e vivências, porque me sinto também muito sozinha...

JOAQUIM GAMA: Sim... Nós vamos continuar conversando aqui... Você quer falar um pouco sobre isso, Aglaia?

AGLAIA PUSCH: Eu, muito jovem, caí como educadora na favela Monte Azul... nos anos... 1979, por aí... Eu senti que a arte, o teatro, é a única forma que você consegue mexer com as pessoas, porque ela transforma... Eu trabalhei dezenove anos no Monte Azul, que no começo era muito pequeno, tinha poucas pessoas – hoje em dia ele é imenso, vocês devem saber. A gente logo formou um grupo de teatro e esse grupo, na época, eram esses jovens que estavam na favela, era o padeiro, o marceneiro... Com o Amauri Falsetti, que é o meu parceiro em todo esse trabalho de teatro e de cultura, a gente começou a fazer peças e peças e peças... No começo a gente pegava temas bem... bem concretos. A gente fez, por exemplo, *Causa menor*. Foi a nossa primeira peça, que era a história de uma família na qual o menino tinha problemas, era preso, etc. e tal. Daí a gente fez [uma peça] sobre a questão dos meninos de rua, acho que foi bem no começo, ainda nem se falava muito nisso.



Bem, esse trabalho do Monte Azul foi melhorando, foi crescendo, daí a gente achou que tinha necessidade de ter um lugar e conseguiu construir um teatro no Monte Azul – porque, no começo, todo o trabalho estava [sendo feito] em barracos... E a gente conseguiu um dinheiro, na época, do consulado suíço, que ajudou a construir esse teatro. O trabalho com esse grupo foi crescendo, e a gente realizava todo ano uma mostra de tea-

EU, MUITO JOVEM, CAÍ COMO EDUCADORA NA FAVELA MONTE AZUL... EU SENTI QUE A ARTE, O TEATRO, É A ÚNICA FORMA QUE VOCÊ CONSEGUE MEXER COM AS PESSOAS, PORQUE ELA TRANSFORMA...

tro, para a qual convidava grupos de São Paulo que a gente achava importantes... Esse grupo de teatro Monte Azul ficou muito famoso, viajou para o Japão, pela América Latina, para

muitos países, [mas] a gente resolveu sair do Monte Azul porque achou que o trabalho social não é o mais importante. A gente achou que o trabalho cultural, o trabalho da estética, o trabalho do conteúdo é o mais importante, e saímos do Monte Azul. E, depois de muitas buscas, conseguimos fundar a Paideia. Achamos que o teatro tem que ser uma coisa de todos, não pode ser só dos favelados... Nesse Brasil não dá para fazer coisas separadas, você tem que misturar. Então, nosso trabalho com jovens, que já estava bastante elaborado, continuou na Paideia.

O que é a Paideia? O nosso fundamento é o trabalho pedagógico, mas também o trabalho artístico. A gente tem uma companhia profissional de teatro, para a qual a gente busca textos que acha que são importantes para as crianças, [textos que oferecem] uma qualidade muito boa de trabalho. Isso é um lado. O outro lado: todos os atores da companhia trabalham com crianças. A gente acha que, para o trabalho com crianças e jovens, você precisa ter essa vivência. Todos os nossos atores têm um grupo de crianças. A gente trabalha com a escola [que fica] em frente, a gente tem mais ou menos setenta crianças que vêm toda semana à Paideia. E cada ator faz um trabalho com um grupo de crianças. Hoje em dia, a gente conseguiu que uma professora de português participe disso, e foram muitas experiências até a gente conseguir chegar a esse ponto, porque foi muito difícil durante muitos anos...

A gente faz uma vivência teatral com essas crianças, faz peças com elas todos os anos, que elas apresentam para os professores, para os pais. Elas assistem muito teatro também, porque a gente convida muitos grupos de fora que achamos que são interessantes, e essas crianças podem assistir a esses espetáculos. Toda semana a gente trabalha com cem jovens, que vêm de São Paulo inteira, principalmente da zona sul, da periferia, mas também muitos são de escolas particulares. Então, no palco, tem um menino de uma escola particular, de uma escola suíça, junto com um menino da favela “não sei de onde”, e isso é uma coisa importante...

INGRID KOUDELA: Então, a minha formação... A Sura estava falando e eu vendo que nós somos meio que de uma mesma geração. Você falou em 1971. Eu entrei na ECA, no Departamento de Artes Cênicas, em 1969. Fui da primeira turma do Departamento de Artes Cênicas. E, na verdade, era um curso de teoria e crítica, então eu tive professores de primeira linha: Sábato [Magaldi], Jacó [Guinsburg], Flávio Império...

MARICI SALOMÃO: Jorge Andrade...

INGRID KOUDELA: ...Jorge Andrade dava aula de dramaturgia, Anatol Rosenfeld... Sem querer esquecer alguém, era um time de primeiríssima ordem. Nós éramos cinco alunos e passamos quatro anos, assim, estudando teoria e crítica com um crivo bastante pesado. Meus colegas eram o [José] Possi... a Miriam Garcia, o Armando Sérgio, enfim, era um grupo bom...

JOAQUIM GAMA: O Alberto também era dessa turma?

INGRID KOUDELA: O Alberto Guzik foi meu professor. Aliás, um excelente professor. E, na verdade, a gente procurava contrabalançar... A gente não tinha aulas práticas, o departamento começou como um departamento de teoria e crítica, e a gente tinha um grupo à noite, que o Alberto Guzik coordenava, do qual o Chiquinho Medeiros fazia parte... e fazíamos oficinas... Foi uma época em que o teatro estava numa evolução muito grande. O Teatro Oficina, o Teatro de Arena... Eu me lembro que a primeira vez em que fui ao teatro foi assistindo o *Arena conta Zumbi*. Eu ainda estava no colegial. E, enquanto eu estava na universidade, era assim: no Teatro Oficina, a gente viu *Galileu*, *Selva das cidades*, era... como você falou, uma época de ditadura, os anos de chumbo, mas ao mesmo tempo havia uma efervescência artística e cultural muito grande na cidade de São Paulo.

Lembrando desses professores, eles eram teóricos, mas eram pessoas participantes do movimento teatral em São Paulo. A impressão que eu tinha não era de que eu estava tendo um curso teórico, mas era de que estava trabalhando com pessoas que palpitavam com esse movimento teatral que estava acontecendo. Sábato escrevia crítica. A gente ia assistir a um espetáculo e tinha que trazer uma crítica por escrito. E, assim, a interlocução era muito próxima. Eu acho que talvez São Paulo fosse muito menor – quando a gente pensa, são quarenta anos... Mas as coisas que aconteciam ecoavam muito fortemente, principalmente num ambiente como o da USP, com mil problemas, perseguição de professores... Uma sensação de que eu me lembro muito claramente era de muito medo. O medo de viver numa ditadura



é muito terrível. Então, era muito contraditório, pois, ao mesmo tempo, nas escolas públicas, havia um trabalho de experimentação de teatro muito forte. Eram escolas de primeira linha. Recebia-se tão bem como nas escolas particulares. Eu dei aulas em algumas dessas escolas, como a Escola de Aplicação da USP... no Colégio Experimental da Lapa... no Scholem. Havia várias escolas pluricurriculares...

A Maria Alice Vergueiro deu aula na Escola de Aplicação da USP e, depois, quando eu me formei, ela me chamou para trabalhar com ela porque havia aberto essa área de licenciatura em... ainda se chamava arte dramática quando eu comecei, depois veio a Lei 5.692 que a transformou em educação artística, [com a figura do] professor polivalente. Enfim, tem toda uma história da legislação dessa área que tem que ser considerada quando a gente fala em pedagogia do teatro... Maria Alice depois saiu e me deixou, bastante jovem, sozinha, com essa área de licenciatura. Aí chamamos pessoas, organizamos seminários sobre Piaget, foi feita a tradução do livro da Viola Spolin, *Improvisação para o teatro*... os cursos de pós-graduação foram se iniciando. Enfim, o meu percurso foi todo muito acadêmico – acadêmico no sentido de construção de uma área...

Então, quando a gente fala em licenciatura, é uma área evidentemente prática. A experimentação com os jogos teatrais da Viola Spolin, depois a pesquisa sobre o Brecht, sobre a peça didática do Brecht, onde eu fui bem... vertical nessa preocupação com uma pedagogia do teatro... Na verdade [a prática] sempre me acompanhou, seja fazendo oficinas... de máscaras... tudo o que tinha de oficina eu participava e gostava muito. Mas, como encenação mesmo, além de alguns momentos na própria ECA, nas aulas de licenciatura, foi junto com o Joaquim (*referindo-se ao coordenador da mesa*), que foi meu parceiro, que a gente trabalhou... Uma das encenações foi a partir de uma imagem do Brueghel, *Chamas na penugem*, que foi depois a tese de doutorado dele e que vai sair publicada pela Perspectiva no segundo semestre agora.

JOAQUIM GAMA: Marici...

MARICI SALOMÃO: Eu comecei a fazer teatro amador nos anos [19]80, então eu peguei o período de abertura no Brasil. Morava em Campinas na época, porque estudei jornalismo lá e comecei a fazer teatro amador – na verdade chamavam de semiprofissional – com o Edgar Rizzo, um diretor campineiro importante de teatro infantojuvenil. Só que eu descobri o que eu queria fazer da minha vida descobrindo o que eu não queria fazer da minha vida. Eu não era atriz, entrei pela porta da atuação porque é a porta natural para as pessoas que sonham com teatro, mas eu descobri que eu era péssima atriz.

Eu ficava muito nervosa, eu chapava a cena, eu tinha que cantar mais alto do que todo mundo, meu olho era maior do que todo mundo, meu nariz ia para a frente [*risos*]... Ia tudo para a frente, e eu falava, “Gente, que coisa pouco generosa! Eu não quero ser assim, mas eu estou sendo assim...”.

Eu tive uma formação bonita, os meus pais gostavam de ler muito, então, fui escaldada no campo da ficção, de pequenos artigos que falavam sobre teatro, enfim, eu fui escaldada para ser uma boa leitora, uma leitora do prazer... E aí eu descubro Shakespeare, descubro Molière, eu fiquei alucinada com a carpintaria do Molière. E isso

tudo muito cedo... E descobri que eu gostava muito mais de analisar um texto de teatro do que me expor no palco e ter que mostrar tudo o que eu não queria mostrar. Então, um

amigo meu sugeriu... Não havia escola formal de dramaturgia, eu não tive uma formação acadêmica em dramaturgia, eu fiz jornalismo porque achei – imagina, com 18 anos de idade – que é o que estaria mais próximo do ato da escrita. Eu queria escrever. E aí um amigo – ele tinha acabado de sair do CPT [Centro de Pesquisa Teatral] – me sugeriu um curso com o Luís Alberto de Abreu. No primeiro dia de aula, eu senti aquele conforto que as palavras não alcançam. Eu, que queria tanto escrever, não tinha palavras para descrever o prazer de ter achado a porta de entrada certa para o meu futuro... nem sei se profissional, a gente não pensava nisso, mas eu estava em casa. E com o Abreu nós estudávamos as questões do mito, dos arquétipos, passávamos pela carpintaria do drama e da comédia, estudávamos os pré-socráticos para entrar nos socráticos...

Fizemos muitas leituras analíticas de peças teatrais... Eram cursos de seis meses com dois encontros por semana: um era essa lide com teorias e técnicas, e o outro é o que eu chamo

da relação mestre-aprendiz, que era um encontro pessoal com o mestre para juntos analisarem o projeto pessoal [do aprendiz]. Então eu me descobri, não tinha a menor dúvida que era o que eu queria fazer. Ainda que eu fosse uma teórica da cena, mais do que uma escritora...

Depois disso, nós formamos um grupo, que era um grupo de estudos e produção. Era o Luís Alberto de Abreu e uma cambadinha de pessoas muito interessadas em dramaturgia: tinha o Hugo Possolo, o Michel Fernandes, a Marici Salomão, a Beatriz Gonçalves... era uma turma bem interessante. Acho que o Nelson Baskerville passou um tempo conosco, o Antônio Rocco

EU TIVE UMA FORMAÇÃO BONITA, OS MEUS PAIS GOSTAVAM DE LER MUITO, ENTÃO, FUI ESCALDADA NO CAMPO DA FICÇÃO, DE PEQUENOS ARTIGOS QUE FALAVAM SOBRE TEATRO, ENFIM, EU FUI ESCALDADA PARA SER UMA BOA LEITORA, UMA LEITORA DO PRAZER...

NO PRIMEIRO DIA DE AULA, EU SENTI AQUELE CONFORTO QUE AS PALAVRAS NÃO ALCANÇAM. EU, QUE QUERIA TANTO ESCREVER, NÃO TINHA PALAVRAS PARA DESCREVER O PRAZER DE TER ACHADO A PORTA DE ENTRADA CERTA PARA O MEU FUTURO...



do N.Ex.T... Nós estudávamos e produzíamos... Ficamos anos trabalhando juntos. Esse grupo que se chamava Núcleo dos Dez.

Depois, fiz inscrição para o CPT. Havia, da parte do Antunes [Filho], um desejo de instaurar novas discussões no campo da dramaturgia e eu acabei entrando... Era um grupo de mais ou menos doze pessoas que acabou gerando o Círculo de Dramaturgia, que eu acabei coordenando. Tudo por intuição. O Antunes falou: “Vai lá!”. Ele era supervisor desse núcleo de estudos, e aí a gente já estava sofisticando um pouco, [o grupo] foi para as questões poéticas do Dostoiévski, do Bakhtin... Retórica e muita escrita, muita escrita... Analisávamos os nossos textos em roda, tínhamos que ser imperdoáveis uns com os outros. Isso gerou até conflitos internos, emocionais, mas era importante que a gente fosse duro e que tentasse descobrir uma trajetória pessoal calcada no coletivo. Que é uma bela contradição, reforçar o indivíduo por meio de um grupo, que é um coletivo.



Fiquei alguns anos no CPT, de quatro a cinco, e paralelamente era jornalista. Aí fui convidada pela [Oficina Cultural] Oswald de Andrade a dar minha primeira oficina. Eu me senti extremamente honrada, porque era filha de uma oficina que voltava agora como professora de uma oficina, no mesmo lugar em que eu comecei. E aí praticamente não parei mais. Em 2008, o Sesi e o British Council me convidaram para instaurar um processo de formação de novos dramaturgos. [Fiquei] muito em contato com a dramaturgia britânica, que é um berço de formação de novas dramaturgias. Por mais que elas possam parecer mais convencionais, [as peças] têm uma pegada de inteligência, de compromisso social, de relação com o público, de reflexão e de fruição. Porque são muito bem escritas e são processos longos em vários teatros e em centros de fomento a novos dramaturgos. Hoje, então, eu estou lá e estou aqui. Acho que são dois processos que, modéstia às favas, são muito importantes. Não conheço nenhuma outra escola como

a SP, por exemplo, que esteja gerando e gerindo processos de formação de novos dramaturgos. Eu digo que a mesma paciência que o Luís Alberto de Abreu teve comigo, e o Antunes Filho também, que não é fácil aguentar os iniciantes, eu quero ser também exemplo do que eles foram para mim, do que eles conseguiram fazer comigo. O Abreu ajudando a construir um conhecimento e o Antunes ajudando a desconstruir e até a destruir muitas das coisas que pareciam que iam ficando muito sérias e comprometedoras. Eu acho que o dramaturgo tem sempre que lidar com essa angústia, com essa dúvida, com o desconhecido... qualquer artista, aliás, qualquer ser humano... É isso... Paralelamente escrevo. Mas eu sou bissexta. Só escrevo realmente quando eu tenho muita vontade, quando eu sinto que tem um tema que... Como o *Território banal*², que é sobre um tema que eu queria falar, eu queria brincar com a hipocrisia do próprio teatro, desconstruindo a ideia de um espetáculo. Isso me deu um prazer absurdo, tanto que eu já estou há três anos sem escrever quase nada... A última peça foi para a Cléo de Páris, uma peça curta para as Satyrianas³, que foi também altamente tesudo de fazer...

A formação é basicamente essa... Os melhores diretores, que me ensinaram para caramba... Fernando Peixoto, que, claro, era um didático, me encantava na sala de ensaio, quando eu escrevi *Maria Quitéria*... Hélio Cícero, que é um ator... Acho que atores bons dirigem divinamente bem porque eles dão atenção ao ator. E quando você escreve texto e não um roteiro visual e nem teatro físico, o ator e a palavra são fundamentais. Então, bons atores dirigem muito bem teatro de texto. O Paulo Autran sabia fazer isso. É isso, por enquanto...



JOAQUIM GAMA: Tentando voltar para as questões que levantaram as falas sobre a trajetória de vocês, eu queria saber o quanto esse trabalho de formação, que foi surgindo dentro da própria prática do teatro, provoca vocês enquanto artista, e o quanto vocês, artistas, estão também provocando as crianças nesses trabalhos de formação nos quais vocês se encontram.

AGLAIA PUSCH: Eu acho que o trabalho provoca muito porque você sempre vai buscando entender o que acontece. O que acontece com as crianças, o que acontece com os jovens, do que eles precisam, o que você consegue entender e viver com eles para conseguir atingi-los... O teatro... a gente sabe que ele é tão essencial... Eu acho que, se as crianças e os jovens têm a

2. Encenada em 2012 pela Companhia Azul Celeste, sob a direção de Jorge Vermelho. O tema da peça é o próprio teatro.

3. Trata-se de *Substantivo, feminino, plural: histórias de segunda mão*, sob a direção de Eric Lenate.



possibilidade de vivenciar o teatro, eles conseguem, para a vida inteira, ter uma relação com a arte e com a cultura. Já pesquisaram isso e viram que se a criança tem uma vivência com a arte e o teatro, ela consegue usar a arte para a vida dela. É como um alimento para a alma, de que ela precisa para poder colocar na mochila cultural dela, sabe? Ela precisa para viver.

JOAQUIM GAMA: E quanto essas crianças te provocam como artista, na cena?

AGLAIA PUSCH: Eu acho que muito... Eu sou atriz também, graças a Deus. E o que eu mais gosto de fazer é sentir que consigo que as crianças fiquem quietinhas, que prestem atenção, que elas deem risada... Isso eu acho que é o mais importante... A gente tenta sempre fazer o espetáculo num espaço onde a criança está bem confortável, que ela tenha possibilidade de ver, possibilidade de ser envolvida nessa brincadeira do teatro, nessa comunhão, nessa festa que eu acho que o teatro é e que depende do outro. Eu acho que

não adianta fazer teatro sozinho. Eu preciso do outro que entende o que eu estou fazendo e que me dá forças. Então, a nossa pesquisa... na Paideia, os atores, toda a semana, têm estudo. A gente estuda muito teatro, estuda muito pedagogia... Eu acho que tem que ser muito sério, para fazer o trabalho. Principalmente com crianças e para as crianças, com os jovens e para os jovens. Não dá para fazer qualquer coisa, e isso infelizmente acontece muito. Muitas pessoas pensam, “Ah, teatro infantil... o.k.”. Graças a Deus, eu acho que hoje em dia isso já melhorou bastante, mas eu sinto que sempre é uma preocupação.

JOAQUIM GAMA: E você, Sura?

SURA BERDITCHEVSKY: Eu acho difícilíssimo fazer teatro para criança e com criança... Quando eu fui realmente lecionar teatro para criança e depois escrever para criança, era porque me interessava muito, era matéria-prima para o meu trabalho. Porque a criança chega completamente desconstruída, pura. Eu já vinha de uma escola totalmente voltada para o lúdico, para a improvisação, para a prática. A criança já trazia isso. Isso foi um alimento para mim durante muitos anos. Tanto que me levou a outras fontes, outras linguagens a partir daí.

Agora, no final do ano, eu resolvi que eu quero dar um tempo, que eu não quero trabalhar com criança. Nos últimos anos, eu diria, talvez nos oito últimos anos, eu comecei a ver isso de outra maneira. Um esforço enorme para chegar no “bom”, no “interessante”, no “gostoso”, no que eu posso dar de contribuição, e que alimento também me dão, e começou a ser muito difícil essa troca, porque o espaço do teatro passou a ser um espaço em que o terapeuta mandava, o pai mandava, como se o teatro fosse o lugar de resolver essa problemática toda que ninguém está conseguindo resolver. Da coordenadora pedagógica da escola, que não sabia mais para onde encaminhar a criança... Então passou a ser um lugar de maluco mesmo... Mas um maluco não no bom sentido... porque eu me acho também muito doida... [risos] “maluca beleza” mesmo, graças a Deus! Pelo menos até então isso me serviu muito bem, agora acho que não está dando muito certo, não. Porque você precisa estar muito “nos conformes” agora, a gente vive numa ideologia do bom comportamento, da máscara, para poder estar bem com todo mundo... E o mais impactante para mim nesses últimos anos, o mais impressionante é chegar uma criança já muito programada. Programada para agradar, programada para estar grande rapidamente... Principalmente para agradar. E eu comecei a ficar muito impressionada com isso...



Eu continuo a trabalhar com adolescentes, e com adultos eventualmente em *workshops*, mas principalmente com adolescentes... Eu estou também na escola de formação de atores do Wolf Maya, que começou no Rio de Janeiro no ano passado, e estou no Tablado com adolescentes. E eu pergunto para os adolescentes, e para os adultos também: “O que você quer disso aqui? Por que você está escolhendo esse lugar?”. Porque tudo é uma coisa muito fechada, ao mesmo tempo em que há uma aparente liberação com o corpo, por exemplo – os alunos vão com shorti-

nho ou com uma calça tão apertada que não dá nem para ter movimentos –, tudo é muito programado... o mesmo tipo de cabelo, tudo liso, louro, tudo a mesma estética... Todas as

pessoas são iguais! E aí eu começo a perguntar: “O que você quer com isso? Por que você está nesse lugar? Eu pressuponho que você escolheu esse lugar para ver o mundo de outra maneira, ou para sentir esse mundo de outro jeito”. Então, essa é para mim a grande questão do momento. Eu não sei muito por que estão ali. E a angústia maior é que eles não sabem!

Lá na década de [19]70, de alguma maneira muito intuitiva, muito ingênua, eu sentia que eu queria estar naquele lugar, e que as minhas referências eram estas: o Teatro de Arena, o Teatro Oficina. Tinha uma efervescência grande. Eu sabia por que eu queria aquele lugar. Hoje eu não sei se eles sabem por que eles querem esse lugar. Eu imagino que os pais das crianças, quando buscam uma escola, um curso de teatro, eles também não têm a menor ideia.

E AÍ EU COMEÇO A PERGUNTAR: “O QUE VOCÊ QUER COM ISSO? POR QUE VOCÊ ESTÁ NESSE LUGAR? EU PRESSUPONHO QUE VOCÊ ESCOLHEU ESSE LUGAR PARA VER O MUNDO DE OUTRA MANEIRA, OU PARA SENTIR ESSE MUNDO DE OUTRO JEITO”.

JOAQUIM GAMA: Marici e eu fazemos parte de um projeto de formação artística. E é um projeto que não está assentado em perspectivas de um currículo preestabelecido, que não está assentado em perspectivas de uma matriz predefinida, mas de sempre se colocar em desafio, em provocação, em risco a partir de proposições. E aí eu faço a pergunta: O que você acha que é necessário aprender em teatro? É possível pensar em aprendizagem teatral?

MARICI SALOMÃO: Eu vou falar mais no âmbito da dramaturgia, porque eu domino melhor isso. Primeiro, eu queria dizer uma coisa, até porque está sendo gravado e eu quero deixar isso para a história [risos]... Eu acho de uma burrice tremenda quando alguém questiona a validade de uma escola de dramaturgia... Eu acho que tem que ter [escolas]. E não estou dizendo isso porque tenho o privilégio de trabalhar em escolas de teatro, hoje, aqui em São Paulo... porque eu ajudei a formar essas escolas, porque acredito nelas... é o contrário: acredito, e elas foram formadas por isso. Por exemplo:

até os anos [19]70, mesmo no começo de [19]80, a gente não tinha muitas publicações, nem de texto teatral e nem de teoria teatral. Isso também mudou muito. Nós temos muitos teóricos importantes pensando dramaturgia, pensando o teatro, pensando a cena contemporânea. E de uma forma brilhante. Então a escola fornece o caminho, não o mais curto, mas talvez o mais saudável para se entrar em contato com as principais teorias.

Então, primeiro, acho uma burrice quando se coloca em cheque a validade e o poder de uma escola que pretende, como a SP, compartilhar conhecimentos. E o conhecimento não vem do formador e nem só do coordenador, ele vem da experiência do aprendiz.

ESSA RETROALIMENTAÇÃO FREIRIANA DO “EU ENSINO APRENDENDO E APRENDO ENSINANDO” É O QUE ME DEIXA SEMPRE MOBILIZADA. A OUTRA COISA É QUE EU ACHO QUE UM APRENDIZ... NÃO VAI APRENDER A ESCREVER. ISSO ESTÁ NO PROCESSO SELETIVO: EU NÃO VOU RECEBER GENTE MORTA.

Essa retroalimentação freiriana do “eu ensino aprendendo e aprendo ensinando” é o que me deixa sempre mobilizada. A outra coisa é que eu acho que um aprendiz... não vai aprender a escrever. Isso está no pro-

cesso seletivo: eu não vou receber gente morta. O curso não quer ressuscitar mortos: ele quer fazer reviver os pálidos. Os pálidos são aqueles talentos que não sabem o que fazer porque não aprenderam a organizar isso como atitude de vida. Os pálidos são aqueles caras muito curiosos, porque não há artista sem curiosidade. E uma curiosidade de criança, de ir lá e pôr a mão no fogo. Vai queimar, mas vai virar arte. Então, nós queremos os curiosos, mas os curiosos muitas vezes não sabem como organizar o conhecimento advindo das leituras, do ver muito teatro, do arriscar ideias... Nós podemos orientar, limpar e canalizar essas ideias a partir de algo que se chama estudo da técnica, aplicação da técnica, um pouco de teoria e muita prática orientada. A prática discutida, a prática revigorada, a prática que se coaduna com as

A ESCOLA TAMBÉM SERVE PARA FAZER COM QUE O SEU TEXTO NÃO FIQUE GUARDADO NUMA GAVETA, COMO VÁRIOS MEUS FICARAM PORQUE EU VENHO DE UM PROCESSO QUE ERA UM PROCESSO DA SINGULARIDADE, NÃO DA COLABORATIVIDADE.

outras artes... Na comparação, você potencializa a sua escrita. Então, a escola serve para isso.

A escola também serve para fazer com que o seu texto não fique guardado numa gaveta, como vá-

rios meus ficaram porque eu venho de um processo que era um processo da singularidade, não da colaboratividade. Eu venho dos anos [19]80, que ainda respiravam algo que ficou lá paradinho no Arena. Claro, tivemos o teatro da criação coletiva, o teatro de grupo, muitas coisas aconteceram durante a ditadura. Mas houve ainda um respiro que se retoma em [19]80, baseado no teatro dos anos [19]50, que era um teatro do autor, era um teatro que se escrevia... muito pautado pela ideia de realismo, de engajamento

de esquerda... e de nacionalismo. Isso mudou muito. O modo de produzir hoje não é textocêntrico, e isso não quer dizer que não tenha o dramaturgo, mas as dramaturgias hoje são muito mais porosas. Elas são abertas, são provocativas... O Heiner Müller diz: “na contemporaneidade, os grandes textos são aqueles que não se sabe como montar”. Eles provocam a cena, eles provocam o encenador. É um pouco isso, ou não? Me corrija...

PONTO DE CONVERGÊNCIA
[roda de conversa]

INGRID KOUDELA: Ele fala “A literatura deve oferecer resistência ao teatro”.

MARICI SALOMÃO: “Resistência ao teatro”, a palavra é “resistência”... Isso é maravilhoso, porque é um texto que provoca a cena, e não que pede que a cena seja apenas levantada por um diretor, e iluminada por um iluminador... enfim! A escola colabora com tudo isso... A escola colabora com todas essas instâncias. E aí vem outra [questão], que não tem a ver com mercado, mas tem a ver com certa visibilidade. Em São Paulo, nós temos uma força que é o teatro de grupo. E muito amparado pelo Fomento, por uma lei que permite a subsistência por meio da pesquisa e da produção. Então, por mais que [a lei] tenha efeitos colaterais negativos – que estão sendo revistos, estudados e pensados –, é uma força para que a gente também forme pessoas, não para o mercado, mas para o processo. Para um processo organizado, não para aquele processo que é uma desculpa porque o teatro não está dando certo. Processo também visto como algo organizado. Então, a escola serve, também, para dar visibilidade. Hoje, na dramaturgia temos publicações, eventos criados para difundir [a dramaturgia] e discutir com o público, textos produzidos em sala de aula, como o *SP dramaturgias*, o *Ouvir contar*, nas Satyrianas, e outras coisas que aparecem mais esporadicamente no meio do caminho. E isso é fundamental.



JOAQUIM GAMA: Ótimo... Nós temos alguns minutos para finalizar, e eu queria passar novamente a palavra para vocês, e voltar um pouco para a questão anterior da trajetória, mas não essa trajetória de onde vocês partiram, mas do momento no qual vocês se encontram. E aí, eu me lembro de uma fala do Galileu, do texto do Brecht, em que ele se pergunta: “Se eu só ensino, quando eu aprendo?”. E aí, a pergunta que eu faço para vocês é: Onde vocês têm feito esse processo de aprendizagem, nesse momento, para o seu trabalho?

MARICI SALOMÃO: Eu aprendo o tempo inteiro porque [você aprende] quando você está em contato com o aprendiz e você oferece o seu melhor, e mesmo quando não está em contato direto, que é o contato da sala de aula, você é provocado pela experiência do aprendiz, que é viva...



Outra coisa que eu acho muito linda é que, quando nós discutimos visão de mundo, [surgem] pontos de vista diferenciados sobre o mundo, isso me alimenta incrivelmente, porque eu não tenho mais 20 anos, eu tenho

OUTRA COISA QUE EU ACHO MUITO LINDA É QUE, QUANDO NÓS
DISCUTIMOS VISÃO DE MUNDO, [SURGEM] PONTOS DE VISTA
DIFERENCIADOS SOBRE O MUNDO, ISSO ME ALIMENTA INCRIVELMENTE...

50. Então, esse aprendiz de 25 anos que troca experiências de vida com a gente, com os formadores, me ensina o tempo inteiro. Porque a visão de mundo é diferenciada, e isso me

interessa. Muitas vezes o aprendiz chega na escola não vendo a floresta por causa das árvores. E aí, quando a gente cria outro ângulo de conversa e de pensamento, você descobre naquele aprendiz que ele estava só dormindo. Isso me interessa muito. Isso me anima muito e me estimula muito...

Acho que eu não respondi muita coisa, mas foi uma resposta emotiva, de alguma maneira.

PONTO DE CONVERGÊNCIA
[roda de conversa]

SURA BERDITCHEVSKY: Eu estou buscando sair dessa minha... inércia... de um trabalho em que eu me sentia muito sugada nos últimos tempos... Eu estou buscando essa inspiração novamente no meu trabalho de atriz. Estou sentindo necessidade, já há alguns anos, de novamente ser atriz. E é isso o que está me dando uma nova perspectiva e visão para poder ter esse jogo... que está acontecendo.

AGLAIA PUSCH: Todo ano a gente faz um festival internacional de teatro para crianças e jovens... Vêm vários espetáculos de fora, que os nossos jovens, que fazem parte do trabalho da Paideia no dia a dia, podem assistir, discutir... Esse teatro da Paideia é [do jovem] também, ele faz parte da montagem da luz, da montagem do cenário, da organização da comida que o cozinheiro está cozinhando, da bilheteria, ele faz parte de tudo... Ele se sente dono, se sente uma pessoa muito importante.

EU ESTOU BUSCANDO ESSA INSPIRAÇÃO NOVAMENTE NO MEU TRABALHO DE ATRIZ. ESTOU SENTINDO NECESSIDADE, JÁ HÁ ALGUNS ANOS, DE NOVAMENTE SER ATRIZ.

E, depois do festival, a gente sempre faz uma avaliação com esses jovens, em que sempre todos os espetáculos são criticados do começo ao fim. E eu fico impressionada com a opinião desses jovens, sabe? Se você dá a possibilidade de as pessoas poderem experimentar na prática as coisas, poderem experimentar as ideias, ter experiências... Isso para mim é uma coisa bem legal.

JOAQUIM GAMA: E você, Ingrid?

INGRID KOUDELA: Eu aprendo muito com os meus alunos... Neste semestre, eu estou dando aula de pós-graduação. Eu acho que é um espaço privilegiado de aprendizado, é uma troca.

Agora, onde eu aprendo mesmo, e acho que é um trabalho árduo, é quando eu escrevo. Aí tem que ir lá e buscar referência, e nota de rodapé e você raciocina e depois você corrige... Sabe, é duro, é árduo, é difícil... Eu acho talvez que eu escreva melhor do que eu fale. Eu sou, assim, meio caxias para escrever. E custou muito para eu me assumir como escritora. De teoria... Meus livros são teóricos, eu escrevo teoria de teatro, e levei muito tempo para assumir isso. Sempre levei a ferro e fogo, mesmo porque eu fiz uma carreira acadêmica, eu tive que fazer mestrado, doutorado, livre-docência, produção acadêmica... Mas hoje eu assumo e é um prazer. E é árduo, é duro, é jogo duro. Você sabe como é, não é?...

JOAQUIM GAMA: Sei! [risos]... Enfim, eu quero agradecer a presença de vocês, e a possibilidade de a gente estar nessa Roda... Agradecer à Ingrid... Como ela disse, a gente tem uma longa trajetória de trabalho, ela é uma pessoa que eu admiro e que tem uma importância muito grande nas minhas perspectivas artísticas e pedagógicas. À Aglaia, que tem um trabalho reconhecidíssimo, um trabalho de ação cultural muito vivo, muito intenso... À Sura, que gentilmente aceitou o nosso convite... Eu tive o prazer de assisti-la, no ano passado, em *Cartas*⁴, um trabalho lindo... e de extremo aprendizado de vida, de uma potência muito grande. E à Marici, que é uma parceira de trabalho extremamente provocativa, inquieta, e que sempre tem contribuído muito nessa trajetória de pensar junto com um grupo de pessoas as questões pedagógicas e artísticas de uma escola tão pungente como é a SP Escola de Teatro.

4. *Cartas de Maria Julieta e Carlos Drummond de Andrade*, no qual Sura Berditchevsky atua e cuja direção compartilha com Luis Fernando Philbert.

PRIMEIRA FILA



Notas sobre relevância, coerência e continuidade no repertório da Cia. Teatro Esplendor

Daniele Avila Small

As peças *Festa de família* e *O funeral*, objetos desta análise, constituem um programa duplo apresentado no Espaço Sesc, no Rio de Janeiro, pela Cia. Teatro Esplendor, em curtíssima temporada nos meses de maio e junho de 2014 – com sessões lotadas com antecedência em todas as apresentações. *Festa de família* já fazia parte do repertório do grupo desde 2009 e foi remontada neste ano com substituições em boa parte do elenco, para ser apresentada com *O funeral*, peça que dá sequência à narrativa de Thomas Vinterberg.

A programação do ano de 2014 no Rio de Janeiro, até agora, não é promissora. As mudanças radicais na Secretaria Municipal de Cultura no ano passado e a ausência de ações da Secretaria de Estado de Cultura no campo das artes cênicas contribuíram largamente para o empobrecimento do cenário teatral da cidade. O novo edital municipal, cinicamente chamado Fomento, não fomenta nada além de espasmos de produções passageiras. Nesse contexto, as iniciativas independentes, como a montagem das duas peças da Cia. Teatro Esplendor, se tornam ainda mais importantes – porém ameaçadas de extinção.

O trabalho do grupo, liderado por Bruce Gomlevsky, tem se destacado no teatro carioca pelas suas escolhas dramatúrgicas. Os textos selecionados pelo diretor seguem uma estrutura dramática reconhecidamente, por assim dizer, mais tradicional: tratam de relações intersubjetivas, representando um cosmo fictício, expondo uma narrativa linear. Nas palavras



Jaime Leibovitch e Xuxa Lopes (em primeiro plano) em *Festa de família*, 2014.
Foto de Tatiana Farache.

de Jean-Pierre Sarrazac, apresentam o drama-na-vida: “O drama-na-vida remete a uma forma dramática fundada sobre uma grande reversão do destino – passagem da felicidade à tristeza ou ao contrário –, sobre uma grande colisão dramática, provido de ‘um início, meio e fim’. Enfim, sobre um desenvolvimento por vezes orgânico e lógico da ação”¹.

Tendo em vista a tendência marcadamente conservadora do teatro carioca – que pode ser observada tanto pelas preferências do público

pagante quanto pela repercussão da crítica jornalística, das premiações mais tradicionais e dos editais de patrocínio –, a natureza da dramaturgia que norteia as escolhas

NESSE PONTO, AS ESCOLHAS DO DIRETOR SE AFASTAM CONSIDERAVELMENTE DOS ÊXITOS COMERCIAIS DAS PEÇAS DE GÊNERO E DOS FRÁGEIS SUCESSOS PRÉ-FABRICADOS DA CIDADE.

do grupo poderia ser pensada como uma possível estratégia de sobrevivência na programação da cidade, mas acredito que se trate de uma opção estética e de gosto coerente com a formação e com o pensamento de seus integrantes.

1. Jean-Pierre Sarrazac, A reprise (resposta ao pós-dramático), *Questão de Crítica*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 19, mar. 2010. Disponível em: <www.questaodecritica.com.br/2010/03/a-reprise-resposta-ao-pos-dramatico>. Acesso em: 27 jul. 2014.

Mesmo que o grupo não se arrisque nas propostas formais de suas montagens, os textos escolhidos têm em comum a proposição de um mal-estar, de um desconforto, pelos temas abordados, pelo desgaste das relações entre os personagens e pelo embrutecimento da sua condição humana. Nesse ponto, as escolhas do diretor se afastam consideravelmente dos êxitos comerciais das peças de gênero e dos frágeis sucessos pré-fabricados da cidade.

O fato de Bruce Gomlevsky ser tanto diretor como ator deve influenciar suas escolhas. Em suas peças, nada é mais importante que o trabalho dos atores – mesmo que às vezes alguns trabalhos pontuais não acompanhem a sofisticação do material dramaturgico, como já apontei em texto publicado sobre o trabalho do grupo no final de 2012². O que está em jogo está nas mãos dos atores. Nas peças montadas pelo grupo, não há truques de encenação ou efeitos visuais pensados para agradar o espectador mais impressionável. Como seus temas, as encenações podem ser consideradas áridas. Nesse sentido, o encontro com Thomas Vinterberg parece especialmente promissor.

Vinterberg é, com Lars von Trier, autor do manifesto Dogma 95, movimento do cinema dinamarquês lançado em março de 1995, por ocasião do centenário da sétima arte. O manifesto reuniu, num primeiro momento, dez diretrizes, entre regras técnicas e éticas. *Festa de família* foi o primeiro filme do Dogma e, assim, é natural que seja visto como um filme emblemático do movimento.

Revisitando as regras expostas no manifesto, uma delas me chama a atenção nessa reflexão sobre as peças da Cia. Teatro Esplendor: a proibição do uso de truques fotográficos e filtros. É justamente em uma das regras que diz respeito à câmera, ao instrumento específico da feitura do filme, que a princípio não tem nada a ver com o teatro, que vejo uma alusão possível. Penso a câmera no lugar do olhar do diretor. É nesse sentido que vejo uma encenação árida: sem truques, sem filtros. E com isso não quero dizer que não há elaboração, que não há trabalho; pelo contrário, há um trabalho que não chama atenção para si, há trabalho do lado de lá “da câmera”, onde estão os atores.

É nesse aspecto do trabalho que enxergo a relevância poética desses espetáculos: a relação com o espectador é a de um pacto entre adultos, em que uma peça de teatro é pensada como uma obra de arte, e não como

PRIMEIRA FILA



Bruce Gomlevsky e Glauce Guima em *Festa de família*, 2014. Foto de Tatiana Farache.

2. Daniele Avila Small, Entre dramaturgias, atuações e escolhas, *Questão de Crítica*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 50, dez. 2012. Disponível em: <www.questaodecritica.com.br/2012/12/entre-dramaturgias-atuacoes-e-escolhas>. Acesso em: 27 jul. 2014.



ESQUERDA Jaime Leibovitch em *O Funeral*, 2014. Foto de Tatiana Farache.

DIREITA João Lucas Romero e Bruce Gomlevsky em *O Funeral*, 2014. Foto de Tatiana Farache.

um programa de auditório para turistas. Sem firulas, sem gracinhas, a encenação de Bruce Gomlevsky respeita o espectador na sua capacidade de interagir subjetiva e intelectualmente, durante algumas horas, com uma proposta de reflexão sobre temas que dizem respeito ao mundo contemporâneo e à condição humana.

Quanto às atuações do grupo, é possível dizer que a montagem de *Festa de família* foi bastante beneficiada por sua trajetória. Depois de uma primeira leitura pública em 2008, da estreia em 2009 com temporadas no Centro Cultural Banco do Brasil Rio de Janeiro (CCBB-RJ) e no Espaço Cultural Sérgio Porto, o espetáculo reestreado em 2014 com um elenco mais afinado e um entendimento mais maduro dos tempos dos diálogos. O espaço reduzido do mezanino do Espaço Sesc também contribuiu para

A RELAÇÃO COM O ESPECTADOR É A DE UM PACTO ENTRE ADULTOS,
EM QUE UMA PEÇA DE TEATRO É PENSADA COMO UMA OBRA DE ARTE,
E NÃO COMO UM PROGRAMA DE AUDITÓRIO PARA TURISTAS.

dar um contorno à visualidade da cena. Do elenco de 2009, apenas Bruce, Carolina Chalita e Jaime Leibovitch permanecem, mas as mudanças – salvo uma ou outra exceção – foram bastante favoráveis. As atuações de Glaucê Guima e Gustavo Damasceno, como o casal Mette e Michael, apresentam uma combinação interessante de humor e violência. A peça também ganhou muito com a presença pontual de João Lucas Romero – cujo trabalho pôde ser apreciado em espetáculos menos badalados, como o excelente *2017*, de Dulce Penna de Miranda. A participação de Xuxa Lopes também contribuiu de maneira significativa para o amadurecimento do espetáculo – embora sua atuação seja ainda mais contundente em *O funeral*.



A disposição do público, que fica sentado à grande mesa da família ou em cadeiras bem próximas, logo atrás dos atores, também é um elemento que desnuda alguns artifícios. Como num filme do Dogma, assistimos à ação sem enquadramentos perfeitos, nosso campo de visão às vezes é bloqueado por uma movimentação de fora do foco da cena. De alguns pontos, a aparição da jovem atriz Sofia Viamonte como a irmã morta, por exemplo, pode ser pura escuridão. Em *O funeral*, os espectadores assistem ao espetáculo de dentro de um quadrilátero formado por praticáveis por onde circulam os atores, que também atuam no centro desse

Bruce Gomlevsky e Raul Guaraná em
O funeral, 2014. Foto de Tatiana Farache.

espaço. Rodeado por uma movimentação propositadamente barulhenta, o espectador se encontra em uma condição parecida com a dos personagens, oprimido e afundado numa situação sem saída. A cenografia (na primeira peça de Bel Lobo e, na segunda, dela em parceria com o diretor) se dá mais na relação do público com a cena do que na criação de um ambiente visual. A organização do espaço também permite a troca de olhares entre os espectadores, que é quase inevitável, e uma leve descontração – na medida em que os espectadores flagram reações de

AS ATUAÇÕES EM *O FUNERAL* DEMANDAM UM COMPROMETIMENTO COM O TRÁGICO. ALI APARECE O RISCO ASSUMIDO PELO ELENCO INTEIRO, QUE INVESTE NA VERTICALIDADE SEM VACILOS.

surpresa entre si, o que gera uma cumplicidade característica da experiência de convívio do teatro.

As atuações em *O funeral* demandam um comprometimento com o

trágico. Ali aparece o risco assumido pelo elenco inteiro, que investe na verticalidade sem vacilos. A tragicidade aparece de maneira contundente no corpo de Xuxa Lopes, em um estado que transfigura sua imagem, contrastando com a presença suave do menino Raul Guaraná, que oferece o extremo oposto. Entre um corpo ainda virgem de traumas e uma carcaça carregada de culpa, entre a infância e a maturidade, vemos ainda uma gama de estados, de corpos afetados em timbres particulares. Mas é nas atuações de Carolina Chalita e Bruce Gomlevsky que aparece o trágico como o inexorável do desenrolar da ação. Suas falas e gestos se precipitam

MAS HÁ ALGO ALI QUE ENTORTA O DRAMA. TALVEZ UMA QUESTÃO DE VOLTAGEM. OU O PESO DO MITO, NUMA ESPÉCIE DE MALDIÇÃO ANUNCIADA SOBRE UMA CASA.

na cena, revelando o futuro previsível da trama sem que seus corpos deixem de viver o presente.

O trágico aparece na dramaturgia – em ambas as peças separada-

mente e na continuidade entre elas – na lida com a fábula. *Festa de família*, adaptação para o teatro feita por David Eldridge a partir do roteiro de Thomas Vinterberg, Mogens Rukov e Bo Hr. Hansen, e *O funeral*, de Thomas Vinterberg e Mogens Rukov, são como dramas assombrados pela tragédia. A questão é espinhosa, e faltaria espaço aqui para ampliar a minha percepção. Mas há algo ali que entorta o drama. Talvez uma questão de voltagem. Ou o peso do mito, numa espécie de maldição anunciada sobre uma casa. Como diz Bruce no texto do programa da peça, esses dois espetáculos compõem com as demais montagens do grupo – *A volta ao lar*, de Harold Pinter, e *O homem travesseiro*, de Martin McDonagh – uma tetralogia do abuso, formada por tragédias contemporâneas. O que me parece interessante nessa escolha dos textos de Vinterberg, na condição possível de tragédias contemporâneas, é que há uma virada temática –

da questão do abuso para a questão da maldição (ou do destino) –, que provoca uma virada formal.

PRIMEIRA FILA

A remontagem de *Festa de família* tem um lugar de resistência. Na contramão da neurose pela novidade, essa montagem retoma um trabalho anterior, com a tarefa de refazer – o que não é simples. Continuidade não está no dicionário das políticas públicas para a cultura da cidade. Uma proposta de retomada de um repertório ou de circulação de espetáculos de longa trajetória é comumente taxada de programação requentada. Será uma falta de compreensão do quanto é

desproporcional a relação entre o investimento de dinheiro e energia despendida para montar um espetáculo e o que retorna com uma ou duas temporadas de menos de um

mês de duração? Além disso, quando um espetáculo sobrevive à passagem do tempo, ele não fica velho, mas se apura. *Festa de família* é uma boa prova disso. Pudemos presenciar outros exemplos na programação nacional do festival Cena Brasil Internacional, que neste ano foi um alento para os frequentadores de teatro da cidade.

CONTINUIDADE NÃO ESTÁ NO DICIONÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CULTURA DA CIDADE. UMA PROPOSTA DE RETOMADA DE UM REPERTÓRIO OU DE CIRCULAÇÃO DE ESPETÁCULOS DE LONGA TRAJETÓRIA É COMUMENTE TAXADA DE PROGRAMAÇÃO REQUENTADA.

Outro dado interessante a se apontar é a proposta do programa duplo, na medida em que cria um vínculo com o público. Algo parecido se dava com a montagem de *E se elas fossem para Moscou?*, da Cia. Vértice de Teatro, da diretora Christiane Jatahy, que também esteve em cartaz no mesmo espaço no primeiro semestre de 2014. A proposta era que o público assistisse à peça (ou ao filme) em um dia e voltasse em outro dia para ver o filme (ou a peça). Entre as duas experiências, haveria a construção de uma memória, de uma expectativa, de uma relação de reconhecimento, quem sabe alcançando uma sensação de pertencimento. Em *O funeral*, vemos personagens que conhecemos (de *Festa de família*) em situações novas. Conhecemos o seu passado, tememos por seu futuro. O espaço cênico também contribui para essa relação entre reminiscência e expectativa, dando a ver os vestígios da outra peça.

* * *

Para finalizar, considero importante lançar a pergunta sobre o que é ser uma companhia de teatro no Rio de Janeiro hoje. Se não há mecanismos que garantam a continuidade do trabalho, se o artista é remunerado para ensaiar cada vez uma nova peça, e não para estar disponível para seguir em cartaz com um repertório ou um trabalho continuado de pesquisa, como

se mantém um grupo? Há que se considerar que a continuidade é precária – tendo em vista que a precariedade aqui não é um problema, mas a condição de possibilidade do trabalho. Com isso, o que se tem percebido é que um grupo não é só um grupo de atores, um elenco fixo que se repete

OS GRUPOS DE TEATRO NO RIO DE JANEIRO TÊM SE FORMADO NA CONDIÇÃO DE REALIZADORES-PARCEIROS, QUE CONTINUAM TRABALHANDO JUNTOS “APESAR DE”...

a cada peça. Os grupos de teatro no Rio de Janeiro têm se formado na condição de realizadores-parceiros, que continuam trabalhando juntos “apesar de”. Apesar de uma série de

percalços, um grupo consegue, em cinco anos, montar quatro peças e, em algumas brechas de tempo e de pauta, apresentar dois de seus espetáculos na condição de repertório, precisando substituir mais da metade de um elenco. Mas os parceiros firmes estão lá, algumas vezes nas funções do lado de fora da cena, algumas vezes com a oportunidade de apresentar as mais belas atuações de suas carreiras – e sempre “apesar de”.

DANIELE AVILA SMALL é mestra em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); graduou-se em Teoria do Teatro na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio); é coordenadora-geral da revista eletrônica *Questão de Crítica*, disponível em: <www.questaodecritica.com.br>.

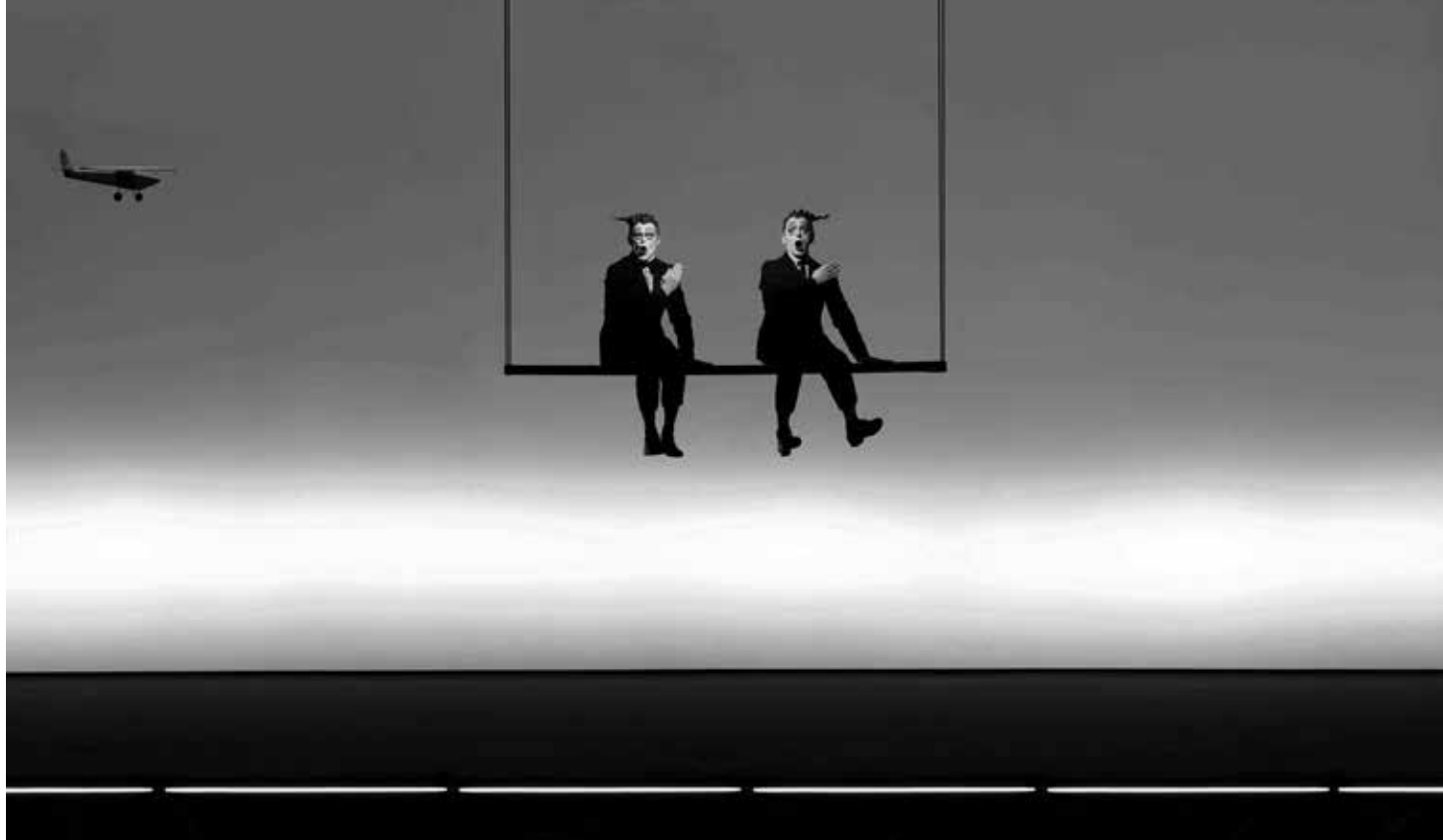
A velha: a melancolia superada pelo teatro

Ruy Filho

A expectativa que antecede o assistir de *A velha*, espetáculo de Robert Wilson com Willem Dafoe e Mikhail Baryshnikov, a partir do texto homônimo do poeta russo Daniil Kharms, já apresentado em Milão, Paris e Nova York, ocorre, sobretudo, por dois aspectos centrais: a forte presença do diretor na condução dos atores, podendo levar a certa anulação de suas particularidades – fato este visto em outras montagens recentes que também passaram por São Paulo – e a eficaz construção estética, sempre interessante, ainda que muito próxima à desenvolvida nas últimas décadas por ele mesmo e por tantos copiada, mesmo que longe de sua qualidade. Em ambas as questões, o diretor americano reitera seu talento e instiga.

Entender o vocabulário estético de Wilson exige nos aprofundarmos em caminhos menos imediatistas ao palco. A maneira como faz do espaço cênico a estrutura para intervenções e criações de instantes pictóricos inicia-se em um complexo diálogo com as artes visuais da década de 1960 em Nova York. Sem isso, é impossível pensar seu trabalho.

Naquele momento, as galerias de arte contemporânea rompiam com a premissa do cubo branco como ideal ao espaço expositivo. A parede se tornava igualmente uma força estética e, tanto quanto a obra, conduzia leituras, modificando o que nela era exposto. Confrontando a perspectiva do branco modernista, os interiores das galerias passaram a apresentar *tableaux* de cenas reconhecíveis, como deslocamento da realidade para o interior do espaço poético. Assim, Kienholz, Segal, Oldenburg e Samaras iniciam um processo de figuração criando (ou recriando) lugares comuns,



Willem Dafoe e Mikhail Baryshnikov em
A velha, 2014. Foto cortesia de Change
Performing Arts/Divulgação.

como bar, hospital, posto de gasolina, quarto de dormir, sala de estar e ateliê. Explica-nos Brian O'Doherty em *No interior do cubo branco*: “o recinto assimila e os transforma em arte, tanto quanto sua reprodução se tornara arte dentro do espaço ilusório de um quadro tradicional”¹.

Se, por um lado, a aproximação da construção de ambientes reconhecíveis vem solucionar o esvaziamento do sentido arquitetônico dos cubos brancos, por outro, essa configuração de sustentar o real como identificação simbólica já se esgotava no teatro, atuante e crescente, desde o clássico até o moderno, em sua busca por representação literal. Wilson faz o deslocamento inverso, portanto. Retira tais valores da cena e elabora um amplo e singular vocabulário de apresentação estética, não mais de representação.

É Gaston Bachelard quem nos oferece as estruturas para compreender essa outra relação com o espaço. Para o filósofo, existem três possibilidades de concretização do espaço: o generalizado, o de configuração e o abstrato. Interessa-nos, aqui, o terceiro. Segue ele afirmando, a partir da física contemporânea e sua analogia de compreensão do espaço, que esse espaço não se encontra, é preciso sempre construí-lo: “O espaço resulta do balanço do que se pode rejeitar e do que se deve reter da experiência”².

1. Brian O'Doherty, *No interior do cubo branco*, São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 23.

2. Gaston Bachelard, *A experiência do espaço na física contemporânea*, Rio de Janeiro: Contraponto, 2010, p. 79.

Ao tratar do espaço abstrato como hipótese plausível para organizar uma tentativa racional do experimentar, Bachelard conceitua-o “espaço abstrato-concreto”. Esse é o ponto diferencial central da estética de Wilson, ao se valer da abstração espacial determinada pela sucessão de cores apresentada durante *A velha*. Não se trata de localizar os *performers* ou a narrativa; a isso cabem os elementos como cadeiras, janelas e camas em seus grafismos expressionistas, cujas sobreposições de cores variam entre as regras newtonianas para validar a dinâmica mecânica das cores no instante de narrar a história e os valores poéticos determinados por Goethe para as subjetividades dos personagens. Entre Newton e Goethe a diferença estava no compreender as cores pela física e química. Para o primeiro, a cor se revela partícula de luz; para o segundo, partícula de matéria. Ao aproximar a física da história, Wilson conduz ao seu entendimento de encadeamento no tempo. Ao trazer a química para o indivíduo, sustenta a incompletude do acesso de sua subjetividade. Essa afirmação da subjetividade dialoga, por conseguinte, com a explosão do eu, sendo Dafoe e Baryshnikov os mesmos, um duplo, outros, e articulando um estado instável ao narrador como sujeito. Isso é essencial para tornar a narrativa, a história, igualmente um ponto de desestabilização da informação.

ESSE É O PONTO DIFERENCIAL CENTRAL DA ESTÉTICA DE WILSON, AO SE VALER DA ABSTRAÇÃO ESPACIAL DETERMINADA PELA SUCESSÃO DE CORES APRESENTADA DURANTE *A VELHA*.

O jogo cênico entre os dois sustenta ainda mais o espaço abstrato-concreto. Bachelard falará, ainda, sobre o quanto a noção de vizinhança realiza a de ordem, resultando na abstração das distâncias. A partir das presenças dos *performers*, então, forja-se a concretude do abstrato, tornando-o de fato a possibilidade de uma experiência ao espectador, em um primeiro instante visual, depois espacial, e, por fim, simbólico, ainda que a afirmação simbólica não seja do espetáculo, mas, e principalmente, da necessidade do espectador de encontrar acessos de tradução.

PARA SUBVERTER A PRÓPRIA PRESENÇA COMO ESTABILIDADE, O QUE PODERIA LEVAR A NARRATIVA A UM PROCESSO DE LINEARIDADE, O DIRETOR RECORRE À PALAVRA COMO MATÉRIA.

Para subverter a própria presença como estabilidade, o que poderia levar a narrativa a um processo de linearidade, o diretor recorre à palavra como matéria. Para tanto, repetições são presentes frase a frase, período a período, feito o desconfiar da informação no instante de sua revelação. Não é possível identificar com precisão aquilo que o dizer guarda, mas apenas o de serem muitos os princípios que norteiam a fala e o desejo pelo dizer. Para Giorgio Agamben, toda experiência difícil de ser contada não chega a



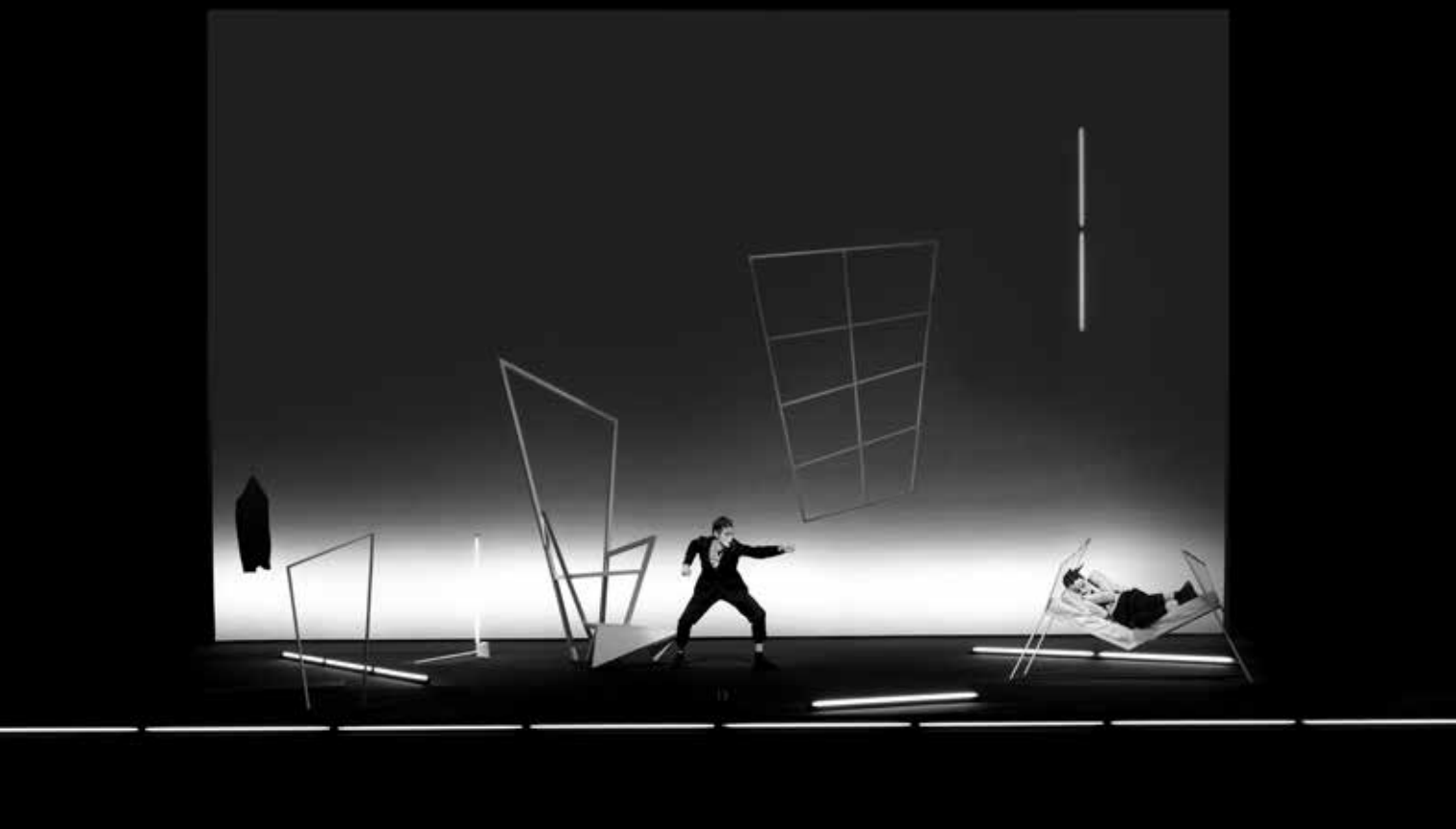


ser uma experiência, pois não toca os limites da linguagem. “Se nos faltam palavras, é matéria e não linguagem”³, diz o filósofo italiano. Nesse sentido, Wilson assume coerentemente a palavra como matéria em *A velha*, compõe a experiência ao espectador não mais pelo dito, e sim pelo dizer em suas diversas possibilidades, como repetições, mudanças de idiomas do inglês ao russo, tonalidades, sonoridades e volumes. Pois, sendo matéria, oferece-lhe igual possibilidade de intervenção e criação, tanto como o espaço.

A história de *A velha*, de 1939, é um tanto difícil de explicar, mesmo ao ser lida. Está entre o universo surrealista kafkiano e a condição de sucumbir às convenções da escrita descritiva, pelo qual temos velhas despencando de edifícios, a descrição de como a fome se inicia, a relação de uma jovem e um escritor sem perspectivas, relógios sem ponteiros, a incapacidade de saber se o oito está antes ou depois do sete, o tom cínico que oferece ao todo certa ambiência beckettiana. Wilson opta por não solucionar esses paradigmas e permite ser o espetáculo um *vaudeville* irônico sobre personagens presos em suas próprias melancolias e velhices. Faz da história uma experiência triste e surreal. É como se o tempo não pudesse responder mais às urgências. Sensação construída pelo diretor tridimensionalizando a solidão espacial, pela luz instável e efêmera em cada movimento de beleza e pelos *performers* feitos um díptico indissociável *clownesco*, carregados em maquiagens fortes, cuja brancura e traços negros impõem aos instantes sua expressão. Por isso, a fala encadeada e repetida. Por isso, a palavra faz sentido antes e depois dos rostos. Como também afirma Agamben em *Ideia da prosa*, só a palavra nos põe em contato com as coisas mudas. E Wilson conquista na matéria da palavra a dimensão mais fundamental do silêncio humano buscado pelo poeta russo e transferido à exaustão aos demais elementos da cena.

Ainda sobre a questão da expectativa estética, é impossível não se ater por alguns instantes à iluminação, mais do que às cores. Há décadas, o diretor construiu um jeito de iluminar o palco, gerando assinatura e vocabulários imediatamente reconhecíveis. A luz estática, em diálogo com o corpo geometrizado e controlado por gestos precisos, sustenta o *tableau* e a suprarrealidade necessária para tornar Wilson algo além de uma linguagem, mas a experiência qual conceituamos anteriormente. E, não à toa, o próprio diretor afirma começar sempre pelo desenho da luz como ambiência cênica. Todavia, em *A velha*, a luz é algo mais, é o que lhe falta, tanto como os personagens são as próprias ausências. Agamben dirá que a luz possibilita a percepção do escuro não hipotético, é ela apenas a chegada do escuro a si própria.

3. Giorgio Agamben, *Ideia da prosa*, Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 27.



No teatro, qual estamos acostumados, a luz serve a dois propósitos principais: ambientar e revelar. Ambientar, por sua vez, dialoga com o princípio da distância, apontando dimensões e tamanhos, enquanto a revelação dialoga com o de vizinhança, aproximações físicas e emocionais. Em *A velha*, Wilson utiliza a iluminação como vem pesquisando desde sempre. No entanto, há o acerto do como ela se coloca em diálogo com o escuro que revela, paralelamente aos escuros humanos tratados pela narrativa. Sem precisar recorrer ao literal, o diretor polui a imagem com sequências de cores fortes, contrastes de pequenos focos, *flashes*, recortes, e, em pouco tempo, conquista a independência da luz, enquanto nos oferece o seu esvaziamento. Wilson revelou nesses anos todos que tudo pode ser adaptado à sua estética. Todavia, fazia algum tempo que uma narrativa não lhe servia tão bem. *A velha* se coloca como uma escolha correta, dialógica, instigante ao processo do diretor que, em bons momentos, permite-se investigar novamente e saborear variações criativas reveladoras.

Vê-se, então, a potência de um artista que não descansa, presente, ainda que não totalmente em domínio ao seu resultado. E este descontrole mínimo é, sem dúvida, o mais interessante ao trabalho, no momento em que igual característica pode ser percebida na rigidez aplicada aos *performers*. Dafoe e Baryshnikov realizam as partituras meticulosas impostas ao formalismo

Willem Dafoe e Mikhail Baryshnikov em *A velha*, 2014. Foto cortesia de Change Performing Arts/Divulgação.

de Wilson, mas sustentando-as com subjetividades próprias. Ambos apresentam certos respiros e escapes à ordem, na maneira como alimentam os tempos precisos e as pulsações dos instantes. Ainda que marcadas, as cenas são visivelmente contaminadas por uma espécie de subversão, pela qual os dois transitam entre as rigidezes profundas do espaço e do gesto para o da liberdade total de como ocupar e construir. Portanto, a expectativa de cer-

A MONTAGEM DE *A VELHA* NOS ENSINA O QUÃO BOB WILSON AINDA PODE SER GRANDE SE ENTENDIDA A NECESSIDADE DE SUAS ESCOLHAS TORNAREM-SE MAIS PROFUNDAMENTE O RECONHECIMENTO DO VOCABULÁRIO QUE ELE CRIOU.

ta padronização é superada na potência de dois criadores, que, ainda que regrados, extrapolam e nutrem suas particularidades nos vazios entre uma marca e outra.

A montagem de *A velha* nos ensina o quão Bob Wilson ainda pode ser grande se entendida a necessidade de suas escolhas tornarem-se mais profundamente o reconhecimento do vocabulário que ele criou. O poema cabe-lhe perfeitamente, enquanto as narrativas mais tradicionais e lineares se revelam cada vez menos problematizadoras, limitadas aos seus desenhos estéticos e recursos de sempre. *A velha* oferece-lhe mais. A dinâmica de uma abertura é tamanha, capaz de compreender a singularidade de seu processo criativo. Talvez seja esse o continuar a um artista que tanto já fez, encontrar na produção humana aquilo em diálogo com sua própria experiência de recriação do mundo, e não mais apenas a serviço. É preciso atentar para ter sido o poema de Kharms indicado por Baryshnikov, o que revela a necessidade de Wilson se distanciar de suas certezas e facilidades e permitir contaminações e olhares estrangeiros.

Depois de tantos espetáculos trazidos a São Paulo, depois de passados os impactos iniciais à sua estética, enfim assistimos a um encontro entre quatro artistas realmente valioso. Um poeta, dois atores, um encenador. E quem disse que o teatro precisa realmente mais do que isso? É torcer para que Bob Wilson tenha entendido e não volte a cair nas armadilhas de realizar apenas e a partir de suas seguranças. *A velha* sugere haver ainda respiro nesse grande artista para muito mais. Só lhe basta querer.

RUY FILHO é diretor e dramaturgo da Cia. de Teatro Antro Exposto, idealizador do coletivo de crítica Diálogos, editor da revista digital *Antro Positivo*, coordenador de teatro e performance do Centro Cultural Rio Verde, integrante do Coletivo de Críticos junto à Mostra Internacional de São Paulo e pesquisador sobre política pública na área da cultura.

ENSAIO GERAL



O caderno de atuação

Lúcia Romano

De onde o ator e a atriz retiram seus materiais de criação? De que maneira registram o cotidiano de seu ofício? Como podem nutrir seus processos individuais, mas também partilhar o que há de particular na experiência de uma criação teatral?

Partindo dessas questões, os atores e atrizes da mundana¹ decidiram explorar a vivência do processo de seu espetáculo *Pais e filhos*, criado em 2012, na cidade de São Paulo, em parceria com o encenador russo Adolf Shapiro, realizando um caderno de atuação. O projeto, pensado de início como uma caderneta, *sketchbook*, diário de trabalho ou simplesmente caderno de notas, estabelecia um desafio: criar um arquivo capaz de gerar o hábito de registrar (escrever, pintar, desenhar, perfurar, queimar, etc.) o dia a dia do fazer teatral dos atores e atrizes e, ao mesmo tempo, gerar confiança na própria experiência.

Na persecução da tarefa, estudar outros “arquivos” nos serviu para inspirar o rearranjo dos materiais surgidos na criação da adaptação teatral do romance de Turguêniev, organizando a viagem estética e (autor)reflexiva a que nos lançávamos. Essa trajetória está aqui resumida, a fim de – quem sabe – promover outros registros de processo.

Os cadernos de artista são comuns no universo da criação, em especial entre os artistas visuais. Degas, De Grassi, Van Gogh, Giacometti, Goya

1. A companhia faz questão de grafar seu nome em letras minúsculas (N. da E.).

e Delacroix são alguns dos muitos cadernistas conhecidos. Alguns deles tornaram-se célebres. Na Renascença, Leonardo da Vinci traçava em seus cadernos esboços tão perfeitos que não é possível considerá-los apenas rascunhos de criação. O gosto pela observação acurada da natureza, as preocupações de Da Vinci com o movimento e seu compromisso com a invenção estão inteiramente ali, codificados na escrita espelhada. Dentro dos contornos do caderno, as áreas do conhecimento não encontram as separações que hoje dividem os engenhos humanos nas categorias da física, das artes ou da engenharia. Também, inexistia hierarquia rígida entre escrita e desenho, ou entre assuntos: um crânio humano, representado em todos os seus detalhes anatômicos, divide espaço com uma lista de afazeres que provavelmente organiza a preparação para uma viagem até Pavia, na Itália, por volta de 1510.

O acabamento dos desenhos e sua curiosa disposição faz com que cada projeto registrado já seja uma obra em si. Desenhos de observação; estudos de volumes, formas e perspectivas; experimentos; esboços de máquinas para a guerra e projetos urbanísticos: os esboços de Da Vinci concorrem com as incríveis pinturas que o artista realizou. Ao lado disso, eles são o depoimento íntegro do espírito renascentista, além de reveladores de uma postura investigativa, não acomodada às normas da época (quando a dissecação era ainda proibida, Da Vinci fazia ocultamente suas incursões, que permitiram suas descobertas precursoras sobre anatomia, que os desenhos comprovam). Mais do que o corpo humano, a verve de projetista e artesão desse grande artista estão dissecadas nas páginas de seu caderno, testemunhando como o mundo era por ele compreendido e transformado.

Villard de Honnecourt tem em seu caderno, datado de cerca de 1220-1230, o único marco de sua existência: seu nome não figura em registros de nascimento, atas de guildas de artesãos, nem em quaisquer outros documentos usados para comprovar os feitos dos mestres de obras (para usar um termo contemporâneo) do período. O conjunto de 33 folhas, ocupadas por 250 desenhos e alguns escritos, demonstra a sabedoria desse cidadão de origem francesa que, é de se supor, foi um observador bem informado da arquitetura medieval.

As anotações de Villard de Honnecourt são conselhos sobre a arte da edificação, reunindo um repertório de ornamentos e soluções construtivas extraídos de monumentos de localidades diferentes entre a França, Suíça e Hungria. Feitos por um copista profissional, que poderia ser o próprio Honnecourt ou alguém por ele convocado, desenhos e inscrições sugerem um sentido pedagógico, variando ora em instruir e ilustrar certo procedimento, ora em localizar a origem de determinado detalhe.

Adições foram feitas ao longo dos séculos seguintes (inclusive no XIX, quando o caderno veio a público), o que torna ainda mais difícil precisar qual o motivo que levou Honnecourt a organizar essa espécie de manual. Cobrindo um período extenso de anos, o caderno registra certa maestria na construção e na carpintaria, sem referências a um destinatário e com fins também remotos (não é dedicado a ninguém em particular, nem explicita seu destino). Muito se conjectura sobre o autor, se seria um pedreiro profissional, um ferreiro, ou apenas um viajante amador com aptidão para o desenho e olhar atento para a arte de construir.

O caderno de Honnecourt é um objeto desafiador para quem procura nele uma única verdade. Os diferentes tipos de páginas, a multiplicidade de temas dos desenhos (animais, figuras humanas, carpintaria, geometria, indicações de funcionamento, etc.), bem como os diversos períodos verificados por análises especializadas na atual sequência das páginas, fazem dele um material transitivo em termos temporais e com um forte caráter arbitrário. Aos olhos contemporâneos, o “manual” oferece um atraente jogo do acaso, que supera a pretensão de que um plano ordenador tenha regido os registros, ou mesmo que um conjunto de notas deva sempre ter um destino certo.

Quando se abre mão dessas premissas, torna-se mais aceitável o fato de alguns desenhos não serem tão

bem sucedidos na função de representar artisticamente, ou mesmo de instruir, porque o caderno supera o aspecto utilitário. Honnecourt, segundo alguns especialistas, seria mesmo ruim no desenho de figuras humanas, embora mostrasse qualidade para objetos menores e detalhes. Para outros, seus conhecimentos sobre o corte de pedras e os métodos construtivos deixam a desejar. Contudo, o gosto do desenhista basta para explicar a natureza daqueles diagramas, mapas, breves depoimentos e cenas. Eles sobrevivem como um comentário dos múltiplos interesses de um sujeito que viajou, observou, aprendeu e deixou rastros de sua passagem pelo mundo.

Os possíveis motores desses cadernos – registrar visualmente e diariamente um processo de observação – aproximam de Honnecourt e de Da Vinci cadernistas mais contemporâneos, entre eles, Edvard Munch. Deixar gravadas no papel impressões que posteriormente poderiam ganhar desenvolvimento em pinturas e gravuras foi, de certo, uma das motivações para que o pintor acumulasse em seus cadernos uma série de rascunhos, esboços e extensas descrições textuais. Em Munch, surpreende como o repertório visual cede espaço a textos, repletos de aforismos sobre arte, descrições de

PARTINDO DESSAS QUESTÕES, OS ATORES E ATRIZES DA MUNDANA DECIDIRAM EXPLORAR A VIVÊNCIA DO PROCESSO DE SEU ESPETÁCULO *PAIS E FILHOS*, EM PARCERIA COM O ENCENADOR RUSSO ADOLF SHAPIRO, REALIZANDO UM CADERNO DE ATUAÇÃO.



Elenco de *Pais e filhos*, Caderno de atuação/Diário de montagem do espetáculo *Pais e filhos*, 2012. Arte de Natalia Zapella.

encontros (por exemplo, com Ibsen) e de fatos do cotidiano. Os trechos não apenas descrevem imagens, mas revelam uma lógica do olhar do artista, um caudal de colorações, claros e escuros, contornos, vazios e cheios que povoa aquela pessoa.

Impossível determinar se esse repertório que o artista acumula será objetivamente traduzido em pinturas. Nos cadernos de Munch, a conexão entre a impressão do mundo, seu impacto emocional, o desejo de traduzir essas sensações em pinceladas e arranjos espaciais e o próprio processo de produção dos quadros é muito mais complexa. Do grande “celeiro de si” que os cadernos representam, talvez muito, pouco ou nada permaneça.

Descrever o impacto da vida na própria alma. Dissecar a experiência, seja em detalhes minuciosos do mundo ao redor ou em notas poéticas so-

bre o imenso universo interno. O impulso de seleção dos cadernos de artista enfrenta o caos da vida. Entretanto, ainda que pareçam um território apaziguado, guardam em si a desorganização e, por vezes, são o próprio depoimento da convulsão interna. Frida Kahlo expôs em seus cadernos o tortuoso processo psicológico e físico que acompanhava a realização de sua obra e seu estar-no-mundo. O autorretrato íntimo que a pintora efetua em seus diários coloca o leitor num espaço confessional, no qual a obra pictórica mistura-se tão profundamente à *persona* da artista que vida e processo de criação tornam-se equivalentes.

Ainda que a vida seja, de qualquer forma, o caldeirão do qual todos os artistas extraem sua matéria criativa, olhando os cadernos da pintora mexicana não parece exagerado afirmar que a dor e o sofrimento que se escuta ali correspondem às tintas fortes e às imagens dilaceradas presentes em seus quadros. Um estudo crítico sobre sua criação, portanto, dificilmente poderia negar sua experiência privada, e encontraria em seus cadernos a ligação tangível entre esses dois universos.

Comparando os cadernos de Frida Kahlo ao *sketchbook* de um artista como Hopper, desenha-se uma linha divisória entre aqueles que sorveram a vida em goles largos e os que a tomaram com maior parcimônia. Entretanto, qualquer mergulho na existência humana é mais complexo que uma conclusão simples sobre a relação entre o manancial mais profundo de uma pessoa e sua obra. Melhor observar cada caderno em sua particularidade, sem extrair dele diagnósticos... Nos cadernos de Hopper, mais correto afirmar, transparece o quanto o artista era sistemático na transformação da vida ordinária em arte. Considerando seus quadros, pode-se presumir ainda como essa organização dialoga com os traços realistas que caracterizaram sua investida artística.

Os rascunhos de artistas existem não apenas no terreno das artes visuais, embora tenham encontrado ali o ambiente propício para sua plena disseminação. A crítica genética estuda o gesto criador em áreas variadas, demonstrando como, além das artes plásticas, na música, no cinema e na literatura, os diferentes estágios de uma composição são indicativos poderosos do modo de fazer de um artista. O que poderia ter sido uma obra, as possibilidades descartadas, a mobilidade que mora na incompletude e o motor da inventividade são os elementos que esse tipo de análise considera, inclusive, através do exame dos manuscritos.

Contudo, vale a pena distinguir esses documentos de processo daquilo que os cadernos representam. Talvez, a diferença resida numa espécie de intencionalidade que os últimos guardam. Ou talvez, os cadernos de artistas se destaquem de outros tipos de compilação efetuadas posteriormente pelo

QUANDO BEETHOVEN REESCREVE SUAS PARTITURAS, DÁ VAZÃO
AO SEU PROCESSO DE CRIAÇÃO, DENTRO DE PROCEDIMENTOS
PARTICULARES. A RASURA JÁ PODERIA SER CONSIDERADA SUA
OBRA, DEFENDEM, COM RAZÃO, OS GENETICISTAS.

volume do conjunto e o tipo de organização evidente². Quando Beethoven reescreve suas partituras, dá vazão ao seu processo de criação, dentro de procedimentos particulares. A rasura já poderia ser considerada sua obra, defendem, com razão, os geneticistas. Entretanto, quando Beethoven reúne

esses papéis esparsos e costura as páginas num caderno, ou quando grava num bloco de notas alguns temas para revê-los em outro momento, faz algo diverso. Ainda que a própria Nona Sinfonia, em sua integridade,

esteja mais oculta ali do que num manuscrito único, os cinquenta cadernos encontrados no apartamento do compositor alemão depois de sua morte indicam que ele era, também, um cadernista praticante.

Como seriam os cadernos de artista em áreas criativas mais dependentes da “apresentação”, as chamadas “artes do espetáculo”? Se a dança e o teatro aproximam-se da literatura – por empregar textualidades (no corpo, na dramaturgia e na cena) – e das artes plásticas – em virtude do uso de materiais tangíveis e da exploração do espaço e da visualidade –, são específicas no que concerne à temporalidade: o aqui-agora do evento dissolve-se rápido, ainda que permaneça em registros textuais ou reproduções digitais.

Olhando o campo do teatro em particular, os cadernos de direção são os mais conhecidos, provavelmente porque uma das atribuições do encenador é reunir os diferentes procedimentos artísticos dos quais depende uma obra teatral e, nessa tarefa, inclui-se a missão de estabelecer a progressão do processo. Os cadernos, nesse caso, teriam por mérito auxiliar no registro das etapas, ou mesmo no cruzamento (e controle) da multiplicidade de estímulos e linguagens artísticas que nutrem a cena.

Para a crítica genética mais tradicional³, os manuscritos dos textos seriam os grandes informantes dos estágios sucessivos e acumulativos da obra teatral. Contudo, vale a ressalva de que, mesmo quando registram a interferência direta de um prático do palco na obra dramatúrgica (lembrando das intervenções de Jovet nos textos de Claudel e as de Stanislavski na criação de Tchekhov), esses rascunhos tratam mais fortemente da literatura do que da *performance* cênica. Em estudos mais recentes, outros tipos de esboços e croquis são obje-

2. Almuth Grésillon, Alguns pontos sobre a história da crítica genética. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 11, vol. 5, jan.-abr., IE-USP, 1991, pp. 7-18. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 jul. 2014.

3. Almuth Grésillon, Nos limites da gênese: da escritura do texto de teatro à encenação. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 23, vol. 9, IE-USP, 1995, pp. 269-285. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100018&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 jul. 2014.

tos da análise de processo em teatro. Contudo, essa mudança não significou a proliferação de cadernos assinados pelos demais criadores da cena.

É notável que os cadernos tenham se tornado mais presentes à medida que a função do espetáculo deixou de ser apenas a de “dar vida” à obra dramaturgica. Os cadernos de direção de Stanislavski para a encenação de *As três irmãs*, datados de 1901, testemunham esse movimento de libertação, quando registram sugestões para o texto de Tchekhov (às vezes contestando abertamente o autor), na defesa por uma dramaturgia mais adaptada às necessidades da cena. Os cadernos, publicados apenas 82 anos mais tarde, guardam o passo a passo do estudo do texto, a lista de objetos necessários para cada momento da peça e a descoberta dos desenhos de cena e das movimentações das personagens.

Stanislavski é um exemplo capital da importância dos cadernos para o artista de teatro, nos permitindo observar a transformação dessa ferramenta no decorrer de sua vida. Em 1889, anota longamente sobre as montagens em que participa, seja como ator ou diretor, discutindo autor, obra, qualidade da tradução, elenco e reações do público, assim como dificuldades e soluções encontradas, esboçadas em definições experimentais para sua “técnica atoral”. As notas dialogam com a cena em todos os seus aspectos: por meio do contato direto com o objeto, mantêm-se em trânsito entre dentro e fora, gerando o lugar privilegiado do *práxico*.

Sobre *O dever de honra*, uma das peças a que se refere nas notas do final do século XIX, Stanislavski divaga: “Pode ser que eu esteja errado, mas me parece que nos papéis anteriores, que representei no início do ano, eu dava a tonalidade certa a partir do primeiro ensaio, mas agora não restou mais nada, nenhuma nota viva. [...] Eis o problema: levar a vida para o palco, evitando a rotina (que mata essa vida) e, ao mesmo tempo, preservando as próprias condições da cena”⁴. Os princípios da sua pedagogia aparecem em maturação: Stanislavski educa-se a partir do aprofundamento na experiência, tornada consciente por meio da autoanálise, num processo que as notas deixadas no caderno retroalimentam.

Mais adiante, o diretor irá declarar seu desprezo pelos estudos sobre as minúcias das camadas da encenação de um texto, que vinha efetuando desde sua prática de encenador na Sociedade Moscovita de Arte e Literatura, passando pelas montagens no Teatro de Arte de Moscou (TAM) de *As três irmãs* e *O jardim das cerejeiras*. Para evitar o aprisionamento daqueles

4. Cristiane Layher Takeda, *Minha vida na arte de Konstantin Stanislavski: os caminhos de uma poética teatral* (Doutorado em Artes Cênicas). São Paulo, Escola de Comunicações e Artes da USP, 2008, p. 35.

• 28 de Abril de 2012 •

Os atores que já estão em Aiuruoca fazem um reconhecimento por todo o Sítio Y'caajara, onde estaremos hospedados por pouco mais de sete dias. Avaliam os espaços para as cenas do roteiro de estudos. Nosso desejo é viver os estudos com certa ordem, regida pelos lugares do romance: Marino, a cidade de Três Estrelinhas, Nikolskoye e a Casa dos Bazárov. Tem também as investigações de cada um sobre a atmosfera de Turguêniev. Então, alguns estudos precisam acontecer durante o dia e outros, durante a noite.

Não vamos viver uma travessia ininterrupta na cronologia do romance, mas cada parte do roteiro será vivido "ininterruptamente". O sentido da travessia vem se tornando muito forte na nossa história, como fora em *O Idiota*. O ator precisa ser atravessado e atravessar-se pelo material, deixando o material entrar em sua vida, em seu corpo. Em cada um dos nossos projetos, isso é vivido de forma diferente.

Mas, o mais importante da proposta de "atravessar" um romance é o tempo presente, experimentando como um improviso diante dos parceiros; o risco, o salto no abismo. Precisamos do frio na barriga, das primeiras impressões; precisamos (atores que somos) que a intuição seja lançada logo de cara. Claro, tudo isso depois da análise de mesa, que já tínhamos vivido no Instituto Cultural Capobianco, e depois da leitura solitária, cada um com o romance.



• 30 de Abril de 2012 •



O último grupo sai de São Paulo. Vou de mala, cuia, filha e babá. Da última vez que estivemos no sítio, no processo de *O Idiota*, foram dias inesquecíveis de teatro. Tudo ali se criando e eu correndo do galpão para a casa grande para amamentar a Manu, que tinha menos de seis meses de idade. Dormia pouquíssimo e acordava de duas em duas horas para dar o peito.

Olho com muito mais tranquilidade o novo circo de roupinhas, comidinhas, brinquedinhos, etc., que carrego agora comigo. Nada se compara a dois anos atrás.

E agora, pais e filhos são o nosso tema.

Conto os quilômetros para a chegada. Tenho saudades de Shapiro e de todos. A Manu comigo, companheira. Trabalhar vai ser programa de férias.

A equipe está completa. Os atores, Camila Márquez (registrando tudo), Fredy Allan (atuando e pesquisando a linguagem audiovisual) Otávio Ortega, Adolf Shapiro, Elena Vássina, Sensei Ivan, Gerson Rodrigues e Iza Marie Miceli (representado a equipe de produção da Marlene Salgado). Marlene ficou em São Paulo para resolver os últimos detalhes sobre as instituições Capobianco e Sesc.

Depois de um encontro com Shapiro e Elena, ficamos sozinhos no galpão para fechar o Roteiro de Estudos.

À noite, depois do jantar, conversamos sobre o romance com Shapiro. Ele conhece todas as pegadas do texto. Ficamos escutando. Luah, inspirada pelas perguntas iniciais do Doni, pergunta:

"Qual o terreno de Pais e Filhos?"

Shapiro responde que é o tempo e acrescenta:

– "Vamos trabalhar no território do tempo."

Tinha pensado literalmente na palavra TERRENO, depois de ter lido o romance. A sensação era de que as personagens se encontravam em solo instável. O terreno era movediço. As verdades que até então sustentavam suas vidas começavam a se desmoronar. As novas verdades ainda eram frágeis e incertas. Isso me trazia uma ideia de apoios instáveis para a construção das personagens. Penso, primeiramente, nos apoios corporais que irão estruturá-las. Penso também que esta instabilidade poderia nortear a concepção como um todo. Mas isso já não é da minha alçada.

Devo me preocupar apenas com o terreno do ator? Não consigo. Não faz parte da minha natureza nem da minha formação.

Página do Caderno de atuação/Diário de montagem do espetáculo *Pais e filhos*, 2012. Arte de Natalia Zapella.

apontamentos, muda a forma de registro, esclarecendo seu modo de aproximação com a prática do ator e sedimentando o que Takeda⁵ denomina a tríade "vida-teatro-formação". Essa metodologia implica uma autocrítica também no que tange ao tipo de anotação: as primeiras cadernetas levam à prática dos cadernos de direção, os quais, por sua vez, inspiram o projeto dos manuais de interpretação. Na forma literária de diários de trabalho, esses manuais conduzem ao texto autobiográfico de *Minha vida na arte*, pensado para introduzir não apenas os próprios manuais, mas um "caderno de treinamento" nunca publicado, com exercícios e tarefas para o ator e a atriz.

5. *Ibid*, p. 35.

Assim, ainda que Stanislavski resistisse, em sua maturidade artística, ao excesso de organização dos primeiros cadernos, poderíamos entender *Minha vida na arte* como seu caderno de artista definitivo: nesse livro de memórias, a análise de seu percurso artístico – incluindo a organização, experimentação e revisão contínua do sistema – está profundamente imbricada ao cotidiano autorrelatado de um artista de teatro que atravessa a passagem entre os séculos XIX e XX. Figura em primeiro plano o aspecto laboratorial da relação entre vida cotidiana, arte teatral e autoeducação, num registro em primeira pessoa que é instrumento e resultado desse infundável processo⁶.

Os cadernos de direção de Brecht junto ao Berliner Ensemble (os *Modelbücher*) traduzem o trânsito entre texto e encenação de outra maneira, mesmo porque o encenador era o próprio dramaturgo. Os *Modelbücher*, assim como os *Arbeitsjournal*, de Brecht, testemunham a descoberta de estratégias para os impasses em torno do desenvolvimento e da aplicação dos princípios do teatro épico dialético. Brecht reproduz a procura pelas convenções da cena épica dialética na obra *A compra do latão*, antevendo o recurso bastante contemporâneo de registrar um processo (fictício, ou não) para torná-lo a obra em si.

A compra do latão traz uma organização interna tão elaborada que o distancia dos “jornais visuais” (termo empregado na arte contemporânea para os “cadernos de esboços”). Seus fins também não encontram parentesco com o procedimento de ficcionalização de um caderno, como realiza Jamie Shovlin. O artista britânico cria um “falso” caderno de artista e expõe em galerias sua ficção sobre uma garotinha que teria desaparecido após a morte dos pais. Nos rascunhos da garota, que ele mesmo produz, Shovlin interpreta o universo imagético e psicológico de seu duplo. A obra, em mídias variadas (desenhos, textos, etc.), subverte o percurso mais usual dos cadernos de artista, no qual a vida é traduzida em esquemas de criação e depois, talvez, em obra.

No caso de Brecht, as notas em fragmento que compõem o conjunto de textos teóricos dialogados de *A compra do latão* constroem-se sobre a metalinguagem, com a perspectiva não de construir um duplo, mas de modelizar

6. Stanislavski inventa também o diário de um aprendiz, no qual se desdobra nas personagens ficcionais do professor e dos alunos, na tentativa de explicar elementos de sua gramática da atuação. A experiência “forjada” que deu origem a seus livros (*Trabalho do ator sobre si mesmo*, partes I e II, e *Trabalho do ator sobre a personagem*), escritos à maneira de um diário de processo, refaz o elo entre a pedagogia, o fazer teatral, a teorização e a prática dos cadernistas. Nesses exemplos, a individualidade do relato é solapada pelo caráter de troca dos conhecimentos que os livros abrigam.

a conscientização gradual, por parte de um grupo de artistas da cena, da necessidade e viabilidade do materialismo marxista no teatro. Ainda que existam personagens diversas em diálogo, ouve-se de fato a voz de Brecht no embate e síntese que surgem entre elas.

Os cadernos de direção de Beckett, por sua vez, expõem a maneira como a dramaturgia beckettiana antevê e depende de sua montagem no palco. Seus *theatrical notebooks* não são manuais hipotéticos, não são rascunhos do porvir nem ficcionalizações exemplares, mas reflexões a quente sobre o “colocar em cena” de textos como *Fim de jogo*, *A última gravação de Krapp*, *Esperando Godot*, além das peças curtas. Mais do que controlar futuras encenações, Beckett exercita em seus cadernos a escuta aos menores detalhes da

MAIS DO QUE CONTROLAR FUTURAS ENCENAÇÕES, BECKETT EXERCITA EM SEUS CADERNOS A ESCUTA AOS MENORES DETALHES DA PALAVRA ENCARNADA E O OLHAR ATENTO À DIMENSÃO ESPACIAL QUE CADA OBJETO E MOVIMENTO CORPORAL IMPLICA.

palavra encarnada e o olhar atento à dimensão espacial que cada objeto e movimento corporal implica.

Em virtude da riqueza dos exemplos expostos, podemos afirmar que os artistas da cena merecem conhe-

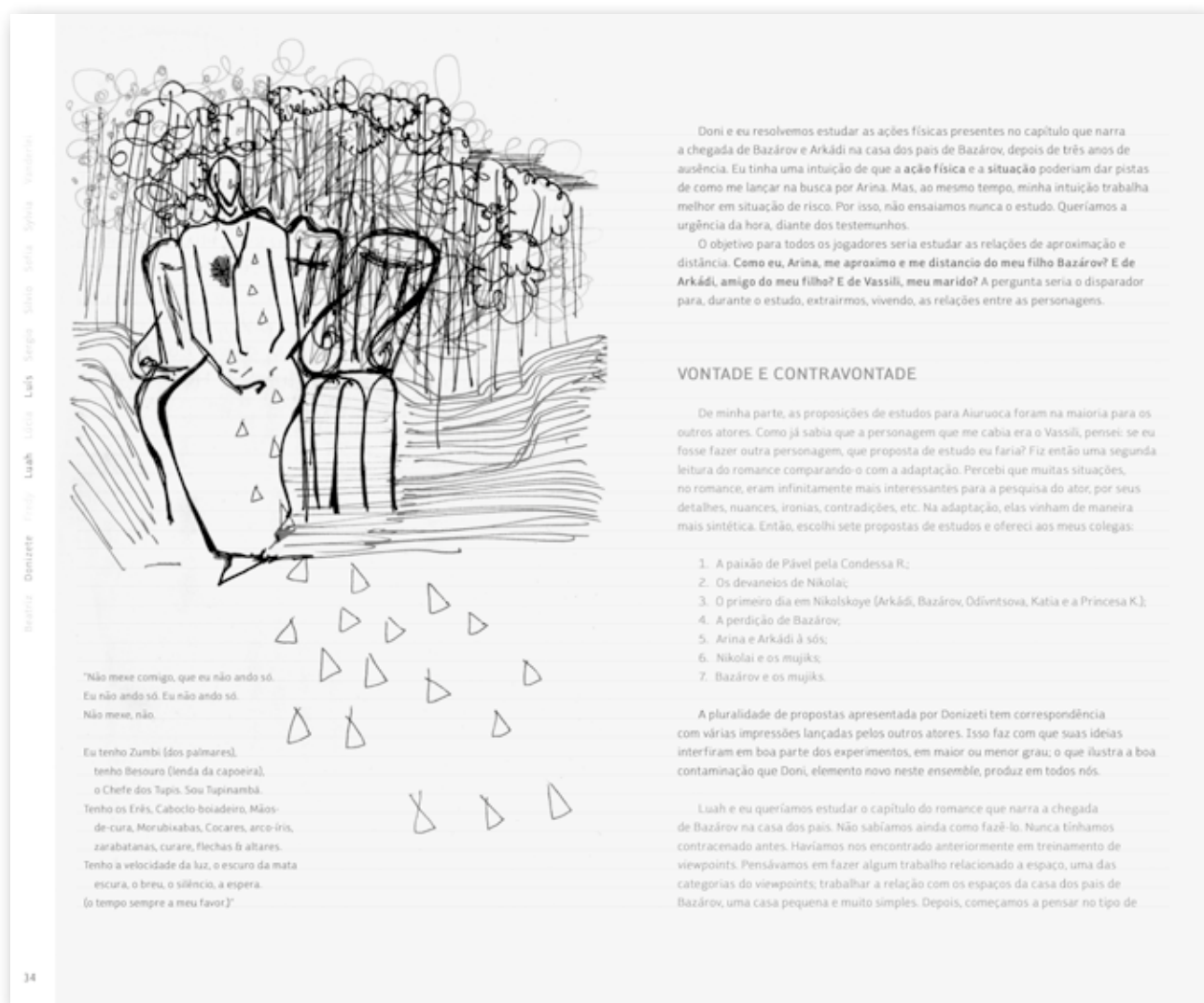
cer mais cadernos de processo; inclusive os de autoria de outros criadores menos afeitos a essa prática. Entre os pouco adeptos dos cadernos, parecem estar os atores e as atrizes. Talvez, no caso deles, o mergulho no caos criativo entre em choque com uma postura mais sistemática frente ao cotidiano de ensaios. Talvez, a prática de grafar os rastros da criação ameace desvirtuar a essência da interpretação. Ou, ainda, pode ser que atores e atrizes guardem seus cadernos dentro de gavetas muito fundas e que, mesmo após a sua morte, seus herdeiros não encontrem valor nessas anotações secretas sobre a arte de atuar. Não seria improvável, ainda, que editores de livros tenham recebido manuscritos de atores e atrizes e decidido, frente à

ENTRE OS POUCO ADEPTOS DOS CADERNOS, PARECEM ESTAR OS ATORES E AS ATRIZES. TALVEZ, NO CASO DELES, O MERGULHO NO CAOS CRIATIVO ENTRE EM CHOQUE COM UMA POSTURA MAIS SISTEMÁTICA FRENTE AO COTIDIANO DE ENSAIOS.

limitada popularidade de suas técnicas, devolvê-los às gavetas fundas de onde foram retirados.

Mas quais são as exceções a esse quadro e como elas se tornam notáveis? Interessante destacar que, rom-

pendo exatamente os limites entre delírio e ordem, Antonin Artaud possui os cadernos de artista mais estudados no campo do teatro. De 1945 a 1948, durante as internações em Rodez e Ivry, o ator e escritor reuniu pensamentos incandescentes, desenhos e “sortilégios”. A pictografia em diferentes camadas, com textos superpostos a desenhos e palavras sobrepostas a mais palavras, cria um ritmo próprio. Diferentes tipos de intervenção nas folhas de papel (rasgos, perfurações, queimados, etc.) indicam que a ação da escri-



tura, para Artaud, respondia a uma necessidade de comunicação (e, quiçá, de autoaceitação) mais forte do que qualquer senso de organização. Seus registros são um derramamento incontido de visões sobre o teatro e sobre o próprio estado de aprisionamento do artista.

Seria por seu caráter coletivo que a popularização da prática dos cadernos de artista no teatro ainda deve às outras artes? Imaginando um único espetáculo teatral, podemos contabilizar uma infinidade de cadernos sendo criados: o caderno do cenógrafo, o da figurinista, o da encenadora, o do ator, da atriz e assim por diante. Essa multiplicidade, por certo, muda a relação entre um caderno e uma obra finalizada... Mas existem apenas cadernos individuais?

Página do Caderno de atuação/Diário de montagem do espetáculo *Pais e filhos*, 2012. Arte de Natalia Zapella.

Não. A autoria dos cadernos não é sempre individual. Na Índia, por exemplo, os pintores do Rajastão passam de pai para filho seus cadernos com estudos de desenhos. Os cadernos tornam-se, assim, depoimentos coletivos, nos quais os esboços são partilhados e até mesmo dispostos em camadas sucessivas. O caderno demonstra o aprendizado da arte da pintura dentro do núcleo familiar; de tal forma que, na prática desses pintores, é o caráter pedagógico que transforma o registro em transpessoal. Paul Klee, também pintor, descobriu no caderno um recurso de transmissão de seus procedimentos criativos, publicando seu *Pedagogical sketchbook*. No Rajastão, contudo, o mestre não é uma pessoa só e, portanto, o aprendizado não tem um único destinatário, nem um projeto para o futuro.

O livro *Perfeito cozinheiro das almas deste mundo* é o diário coletivo da *garçonnière* do escritor Oswald de Andrade. No Brasil do ano 1918, os frequentadores do apartamento da rua Líbero Badaró, em São Paulo, escreveram

juntos detalhes de seis meses de encontros naquele endereço. O lugar, por onde circularam Vicente Rao, Guilherme de Almeida, Monteiro Lobato, Daisy⁷ (Miss Cyclone, codi-

A AUTORIA DOS CADERNOS NÃO É SEMPRE INDIVIDUAL. NA ÍNDIA, POR EXEMPLO, OS PINTORES DO RAJASTÃO PASSAM DE PAI PARA FILHO SEUS CADERNOS COM ESTUDOS DE DESENHOS.

nome da normalista Maria de Lourdes Pontes), Inácio da Costa Ferreira e Léo Vaz foi o espaço de convergência das vivências individuais. O caderno retrata a vida naquele apartamento, território de partilha de uma história coletiva, ainda que divisível em perspectivas individuais. Acima da existência dos autores das postagens, aparecem, em retalhos de textos e imagens, o contexto de uma época.

O projeto *Some guy* radicaliza a experiência coletiva e escolhe o mundo como cenário para a elaboração do caderno. Usando a internet como plataforma, o projeto criado em São Francisco, na América do Norte, distribuiu mil cadernos de esboços. Esses cadernos foram entregues a assinantes, ou abandonados em cafés e outros espaços públicos, convidando quem os encontrasse a deixar ali seu registro, com o compromisso de, a seguir, enviar o volume a outros destinatários. Os caderninhos, que reúnem todo tipo de registro imaginável (datas memoráveis, fatos midiáticos, esboços de desenhos, projetos, confissões íntimas, etc.) resultaram em exibição, documentário, livro e site. A contínua e crescente popularidade da ideia gerou ainda o *1000 Journals Project*, uma plataforma digital na qual os cadernos de esboços coletivos podem continuar a ser criados.

7. A experiência coletiva encerra-se com o falecimento da única mulher a registrar sua presença na *garçonnière*, Daisy.

O caráter do caderno de atuação da mundana companhia se inspirou nos diferentes cadernos de artistas exemplificados, reunindo uma lista de finalidades, entre elas:

- gerar um protocolo (a primeira nota sobre um processo, no sentido jurídico);
- anotar (sobre) um procedimento;
- notar um processo de trabalho;
- levantar repertório, num estágio no qual predomine a livre associação;
- compor uma “sopa primitiva”, fértil em sua potência de criação;
- ser espaço de trânsito entre a experiência individual (cotidiana) e a experiência de criação (com elementos extracotidianos, coletivos ou individuais);
- ser território de cruzamento entre linguagens (visual e escrita, em sua maior parte);
- ser atalho, que leva à troca de experiências;
- ser ferramenta para cercar-se de parceiros e de pessoas interessadas;
- convidar à mudança de perspectivas;
- ser rastro, revelando o que resta da experiência (não um só caminho, mas uma encruzilhada);
- ser ferramenta-depoimento de um autor que, mesmo que coletivo, reclama sua autonomia;
- forjar uma estratégia mnemônica (é preciso perdurar a experiência no tempo);
- “ser-se”; constituir uma obra em si;
- exercitar a criação de um “imagiário” ou o alargamento da imaginação;
- exercitar a integração entre a vida e a arte, dando sentido e organicidade ao caos de estar no mundo;
- entender os pontos de ancoragem;
- almoçar e jantar com a imprevisibilidade.

A feitura também determinou o caderno de atuação da mundana companhia. Sua forma foi, de fato, nascendo do processo. O passo a passo das atividades que integraram o projeto de aproximação com o sistema de Stanislavski, a partir da abordagem do diretor-pedagogo Adolf Shapiro e da adaptação teatral do romance de Turguêniev, foram registrados por cada ator e atriz em cadernos individuais. Por isso, as primeiras anotações datam de muito antes da montagem propriamente dita, e estendem-se até outubro de 2012. Ainda que a montagem da peça oferecesse o contexto, ela não encerraria o processo de escrita do caderno, tampouco a pesquisa registrada no caderno se terminaria nele.

Claro que, como me coloquei em situação, o estudo foi muito emocional. Falar da morte de um filho é muito dolorido. Mas, apesar dos jorros emocionais, gostei muito de me preparar para este estudo e de ter conseguido realizá-lo!¹²

Eu repetia uma frase, que saiu sem querer durante o estudo, que era: "as coisas mudaram por aqui". Essa frase simples, dizia tanta coisa dentro de mim. Quase como um moto contínuo, que passa sempre no mesmo ponto de dor e do qual não é mais possível se livrar: a memória!

Os pais de Bazárov são minhas personagens preferidas. São pessoas simples, mas que conhecem a vida e o lado humano das coisas.

Eles me fazem pensar o tempo todo em Guimarães Rosa e nas profundezas do sertão deste país. (Ser tão.) Lembro da Beatriz Azevedo, minha parceira artística de UNICAMP. Ela escreveu um dia "a Luísa é Chapada dos Guimarães. Ser tão Guimarães." Guimarães Rosa se aproxima tanto de Turguêniev e de Tchekhov!

À noite, a palestra de Fátima Bianchi, "As Personagens de Turguêniev", poderia ter recebido outro nome. Muito mais do que falar das personagens de Turguêniev, sua análise baseou-se na geração dos 40 na Rússia do século XIX, que tem como maior representante literário outro romance de Turguêniev chamado Rüdín.

Ela mal fala das mulheres, porque acredita que a correspondência deste período em Pais e Filhos está centrada nas figuras de Nikolai e, principalmente de Pável.

Depois da morte do Tzar Alexandre, em dezembro de 1825, a Rússia entra em longo período de obscurantismo. Impossibilitados de agir, os heróis deste tempo são mais vítimas do que propriamente heróis.

Este novo herói é considerado um "homem Superfluo" - uma linhagem, um gênero que não tem um lugar ao qual pertence. São absolutamente cativantes, inteligentes, mas incapazes de objetivar algo útil. Sem ação



12. Não dava muita importância para este tipo de estudo, mas pude verificar que ele realmente me preparou para ir para a casa mais tarde.



possível nesta era de obscurantismo na Rússia, tornam-se sonhadores. A inteligência aristocrática da época faz este herói ser de vida errante, incapaz de criar raízes.

A geração de 40 busca revelar os benefícios da aproximação com a Europa, porém, sua educação reforça sua característica inativa. O homem superfluo não é o homem ideal, mas seu papel histórico é o de devoção aos seus ideais; um homem crente na necessidade do conhecimento.

Já o homem da geração 60 é o homem de ação. Não consegue ver em seus antecessores aliados para as mudanças necessárias. Em Pais e Filhos, este homem novo está diretamente em oposição aos seus antecessores, de modo que os conflitos travados com a geração de 40 são claramente sociais e não exclusivamente conflitos de gerações.

Rüdín é o romance sobre a geração de 40 e Pável, seu representante direto em Pais e Filhos. Ele é um progressista liberal. Entende que a aristocracia é a única classe capaz de impor novos padrões.

Nikolai também faz parte da geração dos anos 40 da velha Rússia. Desloca sua atenção para a filosofia (Hegel, o Idealismo e o Romantismo Alemão). Sensível, consciente e nobre, de caráter e contra a desigualdade da sua sociedade.

Nikolai e Pável não reconhecem a força social na geração dos homens de 60. Bazárov, extremamente auto-confiante, é a própria personificação dessa nova força. Seu valor positivo está nas ciências naturais. Uma concepção materialista da história.

A formação de Bazárov é muito diferente da formação da nobreza; precisa de uma profissão para garantir seu sustento. Além disso, age sobre a noção de utilidade. Turguêniev fez dele um médico, utilitarista e sóbrio em suas convicções. Ele nega tudo. Admite o desejo, mas não a existência do amor (a grande ironia do romance).

Páginas do Caderno de atuação/Diário de montagem do espetáculo *Pais e filhos*, 2012. Arte de Natalia Zapella.

Foi preciso, como diz Flusser⁸, adequar a "coisa" ao "pensamento em superfície", valendo-se de todos os recursos conhecidos pelos atores e atrizes – desenhar, escrever, diagramar, etc. Após a estreia do espetáculo, os cadernos foram transferidos para um documento digital coletivo. Misturamos a "linha" à "superfície", gerando uma ficção que serviu para conhecermos a experiência imediata; sem precisar ser "como ela", passamos da

8. Vilém Flusser, Linha e superfície, in Rafael Cardoso (org.), *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*, tradução de Raquel Abi-Sâmara, São Paulo: Cosac Naify, 2007, pp. 102-125.

• 22 de agosto de 2012 •

De novo, na sala de ensaio.
Respiramos juntos com Sensei.

Na respiração, tudo acontece "dentro", para depois "aparecer" no movimento (expande-se de dentro para fora). Sensei não fala de imaginação, nem de sensação. Aliás, quase não fala. Ou, fala tão baixinho que o seu sussurro se parece com o silêncio. Mas, imaginação e sensação estão ali, fazendo o movimento acontecer.

Tenho dor no pé direito. O pé quebrado. Tão difícil fazer a segunda parte do treino. Parece que meu pé está bobo.

Depois, Sensei me diz:

– "Tente não afundar o pé no chão. Pose em ovos".

Shapiro chega e assiste a um pedaço do treino, do fundo da sala.

Ele começa falando do ensaio corrido de ontem. Nosso erro, do elenco e da direção: a BUSCA DO RESULTADO. Shapiro diz que estamos divididos entre dois objetos de atenção: o texto e o romance. E conclui: "Esqueçam o romance".

Vander se coloca, reclamando que não consegue estar preenchido e fixar as indicações, pois precisa de mais tempo vivendo a cena. Shapiro concorda e aconselha que passemos o texto, juntos, antes do ensaio.

Eu penso: é urgente fazermos qualquer coisa!

A questão não é passar o texto, mas fazer um ensaio para o ator. Quero dizer, um ensaio onde o ator esteja investigando sem o olhar externo (do diretor). O diretor já fez a sua parte, dando todas as indicações e, então, o ator precisa internalizá-las. Por causa do pouco tempo, minha sensação é de que só o diretor ensaia. Ele tem que nos dar o máximo de material e faz isso até as últimas consequências.

A tensão do ensaio aumenta. Shapiro diz que precisamos de outro ator para fazer Piotr. Resume seus motivos: "Não consigo acreditar que o Fredy possa fazer a personagem. Olhando para ele, não acredito que ele possa bater na mulher" (Piotr afirma que bate na mulher, no segundo ato).

Eu me pergunto como um diretor, sem me ver fazer nenhuma vez a personagem, pode dizer que



não acredita? Que tipo de realismo é esse? Um realismo estranho em suas opções... as personagens jovens são feitas por homens de quarenta anos! Se isso não é um problema (e não é mesmo, pois é possível acreditar nisso), porque eu não faria alguém acreditar que seria capaz de bater na minha mulher?

Mas não falei nada.

Ninguém falou nada.

Não falei mais nada hoje.

Já diria Nietzsche, meu nilista Guru favorito e único: "Às vezes, é preciso engolir sapos". Engoli.

Desde o início, quando ensaiava Piotr, eu percebi que o diretor já tinha uma ideia pronta dessa personagem e que nós não nos encaixávamos nela. Phisic du role. Lembrei-me de quando Antunes Filho estava ensaiando Medeia e cheguei a ensaiar o Egeu. Ele colocou uns enchimentos de algodão na minha boca para minha figura ficar mais grave. Depois desse ensaio, pedi para sair, porque percebi que ele queria outro ator. Ele não me via como Egeu. Ele chegou a me dizer isso: "Eu gosto de você, mas é muito delicado para o papel".

Para mim, Piotr é o oposto fisicamente de Sitnikov e de Vassili.



imagem ao conceito e, deste, à imagem. Assim, conforme Flusser, partimos dos fatos aos conceitos e dos conceitos à libertação dos conceitos, graças à imaginação.

O formato literário de diário foi o escolhido, legando ao percurso temporal comum a organização das diferentes perspectivas individuais. A plataforma digital possibilitou que as anotações fossem transferidas individualmente, ao mesmo tempo que em diálogo com as transcrições dos parceiros e parceiras de trabalho. O documento final deveria, dessa forma, resultar da negociação entre os depoimentos, desenhos, organogramas, colagens e outros tipos de inscrições.

O caderno de artista da mundana, publicado com o nome de *Caderno de atuação: diário da montagem de Pais e filhos, nas manhãs, tardes e noites de 18 de maio de 2011 a 29 de setembro de 2012*, tornou-se um procedimento de construção criativa em grupo, de caráter não hierárquico. Nutrido pela ideia de “artesanato intelectual” do sociólogo C. Wright Mills⁹, cultiva uma “imaginação teatral” que nasce da prática do ofício de interpretar. Manter um diário da “oficina”, da feitura, segundo Mills, é o caminho para estabelecer a relação entre a reflexão profissional e a vivência pessoal. Assim, o caderno de atuação evidencia um método de registro e de análise, porque indica um caminho para se chegar a um fim, mas o faz sem projetar a dimensão individual em leis gerais. O método e a técnica não viram fetiche, e a imprevisibilidade das combinações pode continuar a agir.

O *Caderno de atuação* porta uma fala *atoral*, mas no contexto da montagem de *Pais e filhos*. Sendo assim, *acorda* com as falas do encenador, do dramaturgo, da cenógrafa, dos iluminadores, da figurinista, do diretor musical e da preparadora vocal, mas não *concorda* com nenhuma delas. Os atores e atrizes, mesmo sendo parte de um plano de execução, definem no trabalho teatral uma esfera ativa independente. De fato, o tema central do caderno poderia ser lido como o diálogo entre todas essas vozes.

Em nosso caderno, a interpretação do processo permanece aberta. Ele não é, portanto, a crítica do processo; ainda que não seja possível estar ciente de uma experiência em primeira pessoa sem se colocar na vanguarda, ou seja, como “objeto-sujeito do questionamento”. Sua escrita teve a pretensão de devolver aos atores e atrizes da mundana o prazer de seu ofício. Sua leitura, por fim, talvez desperte em outros a consciência do valor do próprio fazer artesanal. “O trabalho do artesão é a mola mestra da única vida que ele conhece”, preconiza Mills¹⁰, nos lembrando que a integração entre a produção (a atuação e seus meios), o *design* (a cena e o livro da cena) e a fruição é uma forma não alienada de estar criativamente no mundo.

LÚCIA ROMANO é mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e doutora em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da USP; professora do Instituto de Artes na Unesp-SP; atriz fundadora dos grupos Barca de Dionisos e Teatro da Vertigem, atua como atriz-criadora e produtora na Cia. Livre de Teatro e na mundana companhia.

9. C. Wright Mills, *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*, tradução de Celso Castro, Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

10. *Ibid.*, p. 62.

Habitar o tempo na duração do espaço: medidas e desmedidas em Valère Novarina e Cildo Meireles

Claudio Serra

“D urante a matéria”, “pendurando a matéria”, “suspendendo a matéria”, “enforcando a matéria”. Eis algumas das traduções possíveis para o título do livro *Pendant la matière* de Valère Novarina – na verdade um caderno de anotações composto por 616 notas escritas durante o processo de montagem de sua peça *Vocês que habitam o tempo*¹. Observando os dois títulos – da dramaturgia e das anotações – pode-se estabelecer algumas relações importantes para o estudo de elementos recorrentes na obra de Novarina.

Considerando a preposição “durante” como tradução de *pendant*, fica redimensionada uma relação entre tempo (“durante” = “no espaço de tempo de”) e espaço (“a matéria” = “o que ocupa lugar no espaço”). Semelhantemente, no título da peça *Vocês que habitam o tempo*, o eixo espaço-temporal também fica problematizado ao se associar subordinativamente o verbo

1. Essa peça foi escrita e encenada por Novarina para o Festival de Avignon em 1989. Vinte anos mais tarde, em 2009, houve uma montagem no Rio de Janeiro com tradução de Angela Leite Lopes e direção de Claude Buchvald (encenadora de inúmeras peças de Novarina na França). Nessa montagem, fui assistente de direção, ator e intérprete entre as equipes francesa e brasileira. Valère Novarina, *O ateliê voador e Vocês que habitam o tempo*, tradução de Angela Leite Lopes, Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

“habitar” – normalmente empregado em situações espaciais – ao substantivo “tempo”. A primeira nota de *Pendant la matière* diz: “O ator entra para capturar o presente diante de mim”². Mais uma vez o tempo (“o presente”) e o espaço (“diante”) em diálogo.

Quatorze cenas, dez personagens: assim pode-se pensar uma primeira organização para *Vocês que habitam o tempo*. Por que não começar uma abordagem da peça a partir de seu tema, ou de sua relação com a obra do autor em vez disso, escolher iniciar pela divisão numérica (quicá burocrática) de cenas e personagens? A razão é clara: por um lado, *Vocês que habitam o tempo* não apresenta uma estrutura dramática sustentada por uma fábula, tampouco possui ação dramática. Patrice Pavis, ao fazer uma análise dessa peça, explica: “Não se encontra, na verdade, em uma peça como *Vocês que habitam o tempo*, nenhuma história, nenhuma ação, nenhuma lógica dos acontecimentos

e dos diálogos, nenhum personagem e, portanto, nenhum sentido, nenhuma direção da palavra”³.

Por outro lado, a peça parece insistir, em cada uma de suas quatorze cenas, em elementos que dialogam

com tentativas de mensuração, sobretudo por meio de números e quantidades. Antes de continuar desenvolvendo esta breve reflexão a propósito de certa insistência em elementos de cálculo e medida na peça de Novarina, convém dar exemplos objetivos do que se chama de mensuração aqui. Tomando, dessa maneira, certos extratos da cena V como exemplo, o personagem O Guarda de Pedrinha diz:

Qual é mesmo a data exata do dia em que fui parar na casa dos meus pais em número exato? 8.8.8.888. Com um ano menos um quarto de idade, eles me nutriram em dois para me morrerem à força. [...]

Altura oito metros; braço a vista; pernas a oito e quatro [...]

Já o tempo ia a todo vapor, já as estações de época iam. Em nome dos meses seguintes sucedeu exatamente a ronda das estações precedentes com cada dia datado levando a sua data de véspera envelhecida de um ponto. Oito vingança sete: o ano seguinte tocará o que foi todo truncado; e não ness’ano daqui do qual se ignora ainda a data exata. É o quanto dos dias que acontece hoje desde que o dia está sobre a terra? Quando digo

NO TÍTULO DA PEÇA *VOCÊS QUE HABITAM O TEMPO*, O EIXO ESPAÇO-TEMPORAL TAMBÉM FICA PROBLEMATIZADO AO SE ASSOCIAR SUBORDINATIVAMENTE O VERBO “HABITAR” – NORMALMENTE EMPREGADO EM SITUAÇÕES ESPACIAIS – AO SUBSTANTIVO “TEMPO”.

2. “L’acteur entre pour capturer le présent devant moi”. Valère Novarina, *Pendant la matière*, Paris: P.O.L., 1991, p. 7.

3. Patrice Pavis, *Le théâtre contemporain*, Paris: Nathan, 2002, p. 123.

“presente”, nenhum futuro segundo pode mais passar na minha lembrança... O quantésimo? será que já o exatamente bem serenamente calcularam? pode-se estar em vida de um dia do qual se ignora até a idade exata?⁴

Nessas três pequenas passagens da cena V, variações da palavra “exato” aparecem seis vezes. O número oito aparece nove vezes. Variações da palavra “data”, quatro vezes. Nessa pequena cena – bem como nas outras cenas que compõem a peça de Novarina, dentre as quais algumas serão citadas adiante – os personagens estão mergulhados em quantidades, datas e medidas. O tempo parece ora se atritar, ora se fundir com o espaço – e isso fica evidenciado na frase anteriormente citada “as estações de época iam”, em que as épocas (medidas temporais) passam como estações de trem (localidades urbanas).

Na cena XII, o personagem O Farejador de Babado relata:

Ontem já eu já estava cansado de ter que ir buscar hoje; o dia seguinte dava logo só uma sequência igual à antevéspera. Eu me alegrava tarde demais de não estar em morto mas em verdadeiro corpo. Eu descontava minha hora por nada: eu via tudo num péssimo dia. Quando eu dizia “Eis que o sino vai tocar” é que o ponteiro já tinha batido em mim. Os segundos sucessivos batiam suas idas depressivas.⁵

Na mesma cena, A Criança das Cinzas diz:

Com trinta e seis anos passados, nem mesmo sessentados, menos que aos setintas e bem mais louco que aos vintas, eu mesmo não vi mais nada em mim a não ser uma vida passada no tempo durante ao cabo da qual no final dos anos eu nem tinha crescido de uma cabeça.⁶

Ainda na cena XII, um diálogo entre O Homem de Ouros e A Criança das Cinzas:

O Homem de Ouros: Diga a lista dos meses vivos!

A Criança das Cinzas: Do mês da verde onde nasci, ao mês de sectante que foi seguido, depois mês de grama depois de mês de estação, depois veio a neve onde eu peguei meu fim funesto. Não, não, os meses verdadeiros são:

4. Valère Novarina, *op. cit.*, pp. 160-162.

5. *Ibid.*, p. 201.

6. *Ibid.*, p. 202.

janure, vectiambre, marcuelho, azul, dezolato, ginindre, treptante, nolim, bucrine, eluim, subismo, debismo.⁷

Assim como o Guarda de Pedrinha, citado anteriormente, aparecem, agora, indicações para marcar o tempo. As medidas temporais vão se acumulando em “anos”, “estações”, “meses”, “dias” e “segundos”. As medidas espaço-temporais vistas nas cenas V e XII são espelhamentos de inúmeras séries de

medições que se repetem “durante” o espaço da peça de Novarina.

Os personagens de *Vocês que habitam o tempo* – não apenas aqueles citados aqui, mas no conjunto da peça – compartilham um vocabu-

HÁ TODO UM EXCESSO DA LINGUAGEM EM NOVARINA – QUE AQUI É VERIFICADO POR MEIO DAS MENSURAÇÕES – QUE SE RELACIONA COM A PALAVRA TRATADA COMO BLOCO DE CONCRETO A SER TALHADO COM A MATERIALIDADE DA LINGUAGEM.

lário de cálculo do tempo e do espaço e o empregam desmesuradamente. Há todo um excesso da linguagem em Novarina – que aqui é verificado por meio das mensurações – que se relaciona com a palavra tratada como bloco de concreto a ser talhado com a materialidade da linguagem. A palavra em si é espaço, é corpo, e deve quebrar, cortar, esquartejar. No texto “Debate com o espaço” (parte do livro *Diante da palavra*), Novarina confronta a escrita de seus livros com uma imagem de esquartejamento da unidade em multiplicidade:

Os números sentem entre eles um desejo violento: há um combate no espaço, um corte. Uma sexualidade para com a matéria. Em tudo que é, há cômico de separação. Cada livro começa por essa cena de esquartejamento do homem que há na menor das palavras... E termina muitas vezes por um voo sem fim, uma fuga de adjetivos, a entrada de 2587 personagens, um estuário de 1708 rios. São figuras para sair do tempo.⁸

Nesse terreno em que a linguagem opera esquartejando, os números são armas para o “corte” do espaço, são ferramentas “para sair do tempo”. A travessia das páginas do livro e do palco da peça encenada é, em certa medida, uma trajetória dentro de um labirinto de números, grandezas e quantidades. Estar diante da palavra novariniana (no palco, na plateia, ou no ato da leitura) é deixar-se esquartejar por medidas desmesuradas.

7. *Ibid.*, p. 203.

8. Valère Novarina, *Diante da palavra*, tradução de Angela Leite Lopes, Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 39.

Quando o artista visual Cildo Meireles prepara a instalação *Fontes* (1992)⁹ na ocasião da Documenta de Kassel, constrói uma atmosfera que desestabiliza o público em seus paradigmas espaciais e temporais. Trata-se de uma sala cujo chão é preenchido por números embaralhados, as paredes estão repletas de relógios equidistantes que soam seus tique-taques, e há no centro da sala, uma espécie de coluna formada por milhares de metros (régua de medição de superfícies) formando espirais. Números acumulados, relógios acumulados, metros acumulados. Tempo e espaço. Medidas, grandezas, quantidades.

A propósito dessa obra, Cildo comenta:

No caso de outras obras, como *Fontes* (1992) – a peça da Documenta – utilizei régua e relógios, os símbolos mais universais para espaço e tempo, tentando com isso falar de algo individual. Mas os materiais tinham essa ambiguidade, porque eram ao mesmo tempo matéria constitutiva de trabalho e símbolos. Como os logaritmos. Nesse sentido, me interessa o excesso do material, um excesso de leitura. O que também é uma contradição, porque o símbolo é sempre uma leitura mais reduzida, mas no momento em que o utilizava, perdia esta unicidade anterior do símbolo e se estabelecia esta dicotomia entre matéria e símbolo.¹⁰

POR MEIO DO EXCESSO DO MATERIAL, AQUELE QUE ENTRA EM CONTATO COM A OBRA DE CILDO ABANDONA O CARÁTER SINTÉTICO DO SÍMBOLO (RELÓGIO-TEMPO, RÉGUA-ESPAÇO, NÚMERO-GRANDEZA) PARA DIALOGAR COM A MATÉRIA A SUA VOLTA.

Por meio do excesso do material, aquele que entra em contato com a obra de Cildo abandona o caráter sintético do símbolo (relógio-tempo, régua-espaço, número-grandeza) para dialogar com a matéria a sua volta. Trata-se de uma experiência plástica de choque com o excesso cotidiano, com o excesso de leitura. Entrar na matéria do espaço/tempo de *Fontes* é não interpretar mais os símbolos, é deixar em suspenso o significado para ter a sua volta o espaço/tempo como um bloco concreto.

9. O nome da obra é uma homenagem a Alfredo Fontes, artista e amigo de Meireles, falecido enquanto o projeto era feito. Há uma segunda versão de Fontes, produzida para a Tate Modern (Londres), cujas cores são o preto e o branco. Na versão original da Documenta as cores são o amarelo e o preto, inspiração a partir da tela *Campo de trigo com corvos* (1890) de Van Gogh. Cf. Felipe Scovino (org.), *Encontros: Cildo Meireles*, Rio de Janeiro: Azougue, 2009, pp. 119 e 282. As fotos da exposição da Tate podem ser visitadas em <http://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/cildo-meireles/cildo-meireles-explore-exhibition>. As obras aqui mencionadas estão situadas em *room 5*.

10. Entrevista de Cildo Meireles a Nuria Enguita, in Felipe Scovino, *op. cit.*, pp. 118-119.

Além disso – de trazer para o concreto unidades abstratas –, *Fontes* propõe um isolamento do receptor quando no centro da obra, ou seja, em meio ao acúmulo de réguas. Na parte central da sala, o espectador está ilhado entre as réguas, ouvindo o som dos relógios por meio de alto-falantes. Cildo diz: “essa sensação de ‘ilhamento’ do indivíduo era algo que só reconheci quando a obra estava terminada”. Envolvido pelos instrumentos de medição espacial, o sujeito pisa na “avalanche de números”, atravessando um espaço/tempo redimensionado, “como se o sujeito ficasse reduzido a um logaritmo a mais”¹¹.

TANTO O RECEPTOR DE *FONTES* COMO O LEITOR/ESPECTADOR DE *VOCÊS QUE HABITAM O TEMPO* SÃO CONVOCADOS A TRABALHAR MATERIALMENTE SOBRE A LINGUAGEM DA DESMEDIDA (DE MEDIDAS).

Tanto o receptor de *Fontes* como o leitor/espectador de *Vocês que habitam o tempo* são convocados a trabalhar

materialmente sobre a linguagem da desmedida (de medidas). Diante de obras como essas, é preciso se entregar a uma experiência espaço-temporal na qual o instante (o minuto, o centímetro) não é mais a passagem linear entre o antes e o depois, mas o ponto de atravessamento de inúmeros tempos e espaços.

Flora Süssekind, ao comentar essa instalação de Cildo Meireles, reconhece um “meio privilegiado de figuração da consciência contemporânea da multiplicidade de tempos e de que se compõem as horas históricas”¹². O padrão temporal da hora, aqui, está atravessado por tempos múltiplos, revelados no contato da obra com aquele que a experimenta. Uma experiência de tempo como essa é consonante com certa simultaneidade de tempos vista

A EXPERIÊNCIA QUE NOS É PROPOSTA ENQUANTO ESPECTADORES DE *FONTES* E DE *VOCÊS QUE HABITAM O TEMPO* PARECE SER AQUELA DO INSTANTE PONTUAL ATRAVESSADO PELA MULTIPLICIDADE DE ESPAÇOS E TEMPOS QUE NOS HABITAM.

no curto texto “Escavar e recordar”, de Walter Benjamin:

Assim, verdadeiras recordações devem muito menos proceder informativamente do que indicar o lugar

exato onde delas se apoderou o investigador. A rigor, épica e rapsodicamente, uma verdadeira recordação deve, portanto, também, fornecer uma imagem daquele que se recorda, da mesma forma que um bom relatório arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram penetradas anteriormente.¹³

11. *Ibid.*, p. 119.

12. Flora Süssekind, Relógios e ritmos, em torno de um comentário de Antonio Candido, in *A voz e a série*, Rio de Janeiro: 7Letras, 1998, p. 71.

13. Walter Benjamin, Escavar e recordar, in *Rua de mão única: obras escolhidas II*, São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 246.

O solo escavado é não somente uma imagem da simultaneidade de tempos, mas analogia da memória como meio (*medium*) da vivência. O tempo vivido oferece ao “escavador” descobertas em diversas camadas presentes nesse solo que é a memória. A experiência do tempo, nessa analogia do escavador diante do solo, se apoia em certo léxico espacial para revelar um léxico temporal. Isso quer dizer que o tempo, por ser, a princípio, menos palpável do que o espaço, encontra suporte em imagens espaciais. O espaço do solo, da escavação, é exatamente onde se realiza a articulação de tempos diversos da memória do escavador.

É possível pensar (em Meireles e em Novarina) uma crítica à ideia de tempo como instantes sucessivos – tal qual aparece na referência feita a Benjamin – a partir do momento em que ela se encontra na materialidade espacial. Ao lançar mão do excesso de elementos de medição, Meireles revela a multiplicidade de tempos e espaços no desgaste de signos como o relógio e o metro. Novarina, de seu lado, trabalha a palavra como instrumento de liberação de uma multiplicidade de instantes. Ambos dão a ver outras camadas, para além da informação, que permitem ao espectador acionar suas próprias cavernas biográficas¹⁴ a fim de reconstruir o eixo espaço-temporal diante do qual se encontra.

A experiência que nos é proposta enquanto espectadores de *Fontes* e de *Vocês que habitam o tempo* parece ser aquela do instante pontual atravessado pela multiplicidade de espaços e tempos que nos habitam. Seja em cena, na leitura, na plateia, ou na exposição, o que podemos fazer diante de tais obras é a travessia de nossas próprias medidas e desmedidas.

CLAUDIO SERRA é doutorando em teatro na Unirio. Foi professor no Departamento de Artes Corporais da UFRJ (2007-2012). Entre seus trabalhos, destaca-se a colaboração como ator, tradutor e assistente de direção em *Hoje somos jovens então vamos botar fogo no mundo*, de Vincent Macaigne (Tempo Festival das Artes, Rio de Janeiro, 2012). Em Paris, atuou na montagem de *Roberto Zucco*, sob a direção de Claude Buchvald (2009-2010).

14. Uso o termo “caverna biográfica” de Eugenio Barba, já que se relaciona com termos como “buracos”, “escavações”, vistos frequentemente em Novarina. Cf. Eugenio Barba, *Queimar a casa: origens de um diretor*, São Paulo: Perspectiva, 2010, p. 40.

Nós que gostamos tanto dela: um perfil de Maria Thereza Vargas

Jefferson Del Rios

Maria Thereza Vargas dá um pequeno sorriso e usa a expressão “Eu me impingi” quando se refere à sua inestimável colaboração com Alfredo Mesquita, o fundador da Escola de Arte Dramática de São Paulo (EAD), a Cacilda Becker e aos críticos teatrais Décio de Almeida Prado e, sobretudo, a Sábato Magaldi, quando este foi secretário municipal da Cultura de São Paulo. A amável autoironia da frase soa curiosa vinda de uma intelectual que prima pela discrição. O teatro paulistano inteiro, e boa parte do brasileiro, considera Maria Thereza fundamental na pesquisa de sua história. Com mais de sessenta anos de atividades, pouco se sabe de sua vida. Fiel a seu temperamento e a seus princípios, fala apenas da cena, absolutamente alheia a lendas ou qualquer coisa que se baseie no “ouvi dizer”. Senhorinha fiel a seu tempo – nasceu em 1º de abril de 1929 – quando ainda garoava na Pauliceia e as moças estudavam até o segundo grau (até hoje ainda se comenta a novidade da presença de Lygia Fagundes Telles no curso de direito do Largo de São Francisco, e isso já no início dos anos 1940).

Maria Thereza é filha do dr. Abel Vargas, primeiro diretor do Serviço Nacional da Malária, um dos pioneiros da epidemiologia no Brasil, na linhagem científica de Oswaldo Cruz. Como médico da antiga Light, realizou estudos e estabeleceu normas para se evitar focos do mosquito anófele, transmissor da doença, nas imediações das represas que começavam a ser construídas no Brasil. Thereza teve três irmãos, Nancy, Mabel e Milton Vargas, todos já falecidos. O engenheiro eletricitista Milton Vargas foi especialista

em mecânica de solos do Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) e professor emérito da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). Colaborou na elaboração dos projetos das usinas hidrelétricas de Jupia, Ilha Solteira, Tucuruí e outras.

Por força das atividades do dr. Abel, em 1942, Maria Thereza estava com a família no Rio de Janeiro, enquanto ele trabalhava na construção da represa de Ribeirão das Lajes no interior fluminense. Foi quando a mocinha tomou conhecimento dos programas de radioteatro de Anselmo Domingos, Celestino Silveira e Olavo de Barros, que “valorizava o teatro português”. Diz ela que um dia “ouve a entrevista da jovem atriz paulista Cacilda Becker, estreando no Rio”. Aos poucos, Thereza chegou ao Teatro do Estudante do Brasil, fundado, em 1938, por Paschoal Carlos Magno, onde conheceu Sônia Oiticica, destaque no grupo. “E aí fui me interessando e comecei a me impingir às pessoas.” A primeira pessoa, já em São Paulo e alguns anos depois, era justamente Cacilda Becker que, em 1946, tinha na Rádio América o programa *Jóias da literatura universal*, com adaptações de contos. “Enviei uma história envolvendo Joana d’Arc.” Cacilda gostou, convidou-a para ouvir no estúdio a apresentação do texto e falou à novata sobre a existência do Grupo Universitário de Teatro, de Décio de Almeida Prado, que iria representar o *Auto da barca do inferno*, de Gil Vicente, no Conservatório Dramático Musical de São Paulo. “E aí acabei me impingindo à Cacilda. Falávamos só de teatro, não de vida particular. Tanto é que me perguntam coisas pessoais dela e respondo: não sei. Que perfume ela usava, não sei. Que bebida tomava, não sei. Quem foi o namorado de Cacilda, não sei.”

Estamos em um tempo em que Cacilda Becker referia-se ao “senhor Ziembinski”, quando mencionava o diretor de *Vestido de noiva*, de Nelson Rodrigues. Silêncio elegante da reservada Maria Thereza. O máximo que avança é dizer que Cacilda estava casada no civil e no religioso com o jornalista e locutor Tito Lívio Fleury Martins, “muito importante na sua vida nessa fase inicial de rádio-atriz, pai do seu filho Luiz Carlos”. Mais tarde Cacilda se casaria com Walmor Chagas, companheiro de espetáculos memoráveis até a morte dela, em 1969, vítima de um aneurisma cerebral durante a representação de *Esperando Godot*, de Samuel Beckett. Ainda em 1946, Cacilda voltou ao Rio de Janeiro para sua estreia no cinema em *A luz dos meus olhos*, dirigido por José Carlos Burle (no elenco estavam Grande Otelo, o cantor Silvio Caldas e Manuel Pêra, pai de Marília Pêra). A temporada carioca ampliou-se com Cacilda contratada como redatora da Rádio Nacional, com uma participação no Teatro Experimental do Negro, de Abdias Nascimento, e na remontagem de *Vestido de noiva*, sucesso de Os Comediantes, para uma temporada em São Paulo. Enquanto isso, Maria Thereza terminava os



Foto de Sandra Mantovani

estudos de segundo grau. De volta a São Paulo, Cacilda resolveu estudar direito (Tito Fleury era advogado) e, antes do exame, foi assistir a matérias complementares no Colégio Rio Branco, quando ela e Maria Thereza voltaram a se encontrar. “E daí em diante ficamos juntas para sempre. Conheci a família dela, a mãe e as irmãs Dirce, que não era do teatro, e Cleyde Yaconis”. Cacilda desistiu do direito quando convidada por Alfredo Mesquita para ser professora na recém-criada EAD.

Salto no tempo e mudança de cenário: em 1950, enquanto Cacilda, já soberana no Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), interpretava *Entre quatro paredes*, de Jean-Paul Sartre, Maria Thereza vivia um lado menos conhecido de sua biografia, próxima aos frades dominicanos com militância social. Havia tomado conhecimento do ideário do padre e economista francês Louis-Joseph Lebret, que tinha uma importante atuação no Brasil com um planejamento urbano que levava em conta as condições dos menos favorecidos. Identificou-se também com Charles Péguy, poeta e filósofo que se dizia “católico sem Igreja” e pregava um socialismo não marxista e republicano. Por esses caminhos, Maria Thereza chegou ao frei João Batista dos Santos, adepto das ideias de Lebret e que estivera no movimento dos Padres Operários na região industrial entre Lyon e Marselha, no sul da França; e ao frei Benevenuto de Santa Cruz, que fundaria a livraria e editora Duas Cidades, um marco na vida cultural da cidade de São Paulo desde o seu início, em dezembro de 1954.

Os dominicanos iniciaram a construção da Capela do Cristo Operário na Vila Brasília Machado, no Alto do Ipiranga, empreendimento que uniu o círculo operário do bairro, religiosos e intelectuais ligados ao Museu de Arte Moderna (MAM). A Capela, hoje tombada pelo Patrimônio Histórico, é decorada com obras de Alfredo Volpi, Yolanda Mohalyi, Geraldo de Barros e com jardins de Roberto Burle Marx. Como extensão da igreja, surgiu o Centro Social Cristo Operário, com educação infantil, debates culturais, políticos e teatro. É ali que Maria Thereza atua com seu jovem amigo, o arquiteto, artista plástico e cenógrafo Flávio Império.

Nesse ir e vir contínuo, em 1956, Maria Thereza ingressa no notável Teatro Tablado, de Maria Clara Machado, no Rio de Janeiro, onde ajudou a editar os *Cadernos de Teatro* e outras atividades do grupo carioca. Foi notada pelo diretor José Renato, formado na primeira turma da EAD, que a convidou para ser secretária do Teatro de Arena que ele e seus companheiros criaram em São Paulo. Entre 1957 e 1958, atuou nessa companhia como assistente do dr. Alfredo Mesquita em *A falecida senhora sua mãe*, de Georges Feydeau, *Casa de velhos*, de Octave Mirbeau e trabalhou com Augusto Boal em *Junho e o pavão*, de Sean O’Casey. “Nessas temporadas, encontrei Oduvaldo Vian-

na Filho, uma pessoa fantástica, de uma integridade a toda prova. Nós nos demos muito bem pelo moralismo. Eu com o moralismo judaico-cristão, ele com o moralismo do Partido Comunista [*risos*]. Fomos muito amigos, mas muito amigos mesmo. O Vianinha queria me converter ao comunismo, me dava livros, jornais. Quando ficou doente e já estava mal, fui ao Rio e almocei com ele.”

Terminada a fase Arena, Alfredo Mesquita levou Maria Thereza para a EAD como bibliotecária. “Fiquei bibliotecando durante um ano, organizando os livros doados pela Patrícia Galvão, a Pagu. Em seguida, assumi toda a secretaria da Escola.” Quando a EAD, uma instituição particular e com justiça sempre louvada, passou para a USP, em 1969, Maria Thereza optou por não acompanhá-la. “Até houve briga na minha família. Diziam que eu estava louca ao não ir para a Universidade, mas eu não quis, não. Seria tudo muito diferente sem o dr. Alfredo.”¹ Enquanto esteve na EAD, foram dez anos (1958-1968) convivendo com futuros atores, diretores, pesquisadores, professores, críticos e dramaturgos como Ruthinéa de Moraes, Dorothy Leirner (professora da Escola), Assunta Perez, Odavlas Petti, João José Pompeo, Myriam Muniz, Ilka Marinho Zannotto (crítica), Sérgio Mamberti, Sylvio Zilber, Silnei Siqueira, Aracy Balabanian, Carlos Eugenio Marcondes

de Moura (sociólogo pesquisador da cultura afro-brasileira), Edgar Gurgel Aranha, Luiz Nagib (dirigiu o Teatro Municipal de São Paulo), Cláudia Gennari, Vanya Sant’Anna (atriz e socióloga que fez carreira na

NESSAS TEMPORADAS, ENCONTREI ODUVALDO VIANNA FILHO, UMA PESSOA FANTÁSTICA, DE UMA INTEGRIDADE A TODA PROVA. NÓS NOS DEMOS MUITO BEM PELO MORALISMO. EU COM O MORALISMO JUDAICO-CRISTÃO, ELE COM O MORALISMO DO PARTIDO COMUNISTA.

Fundação Getúlio Vargas), Lourdes de Moraes, Eloy Araújo (dramaturgo), Roberto Azevedo, Yara Amaral, Tereza de Almeida, Paulo Villaça, Benedito Silva, Afonso Gentil, Celso Nunes, Alberto Guzik (crítico e ator), Francisco Solano, Gabriela Rabello, Luís Carlos Arutin, Zanoni Ferrite, Anely Alvarez, Cecília Maciel, Dilma de Melo Silva (professora da Escola de Comunicações e Artes da USP), Umberto Magnani, Antonio Petrin, Aníbal Guedes, Antônio Natal, Isa Kopelman (professora na Universidade de Campinas – Unicamp), Célia Olga Benvenuti, Bri Fiocca, Claudio Lucchesi (diretor da EAD), Ney Latorraca, Esther Góes, Jandira Martini, Cléo Ventura e Paulo Hesse. Trata-se de uma lista inevitavelmente incompleta porque alguns formados não seguiram carreira ou foram para atividades culturais afins (pesquisa, ensino, dramaturgia, universidade, crítica, produção e administra-

1. Conheci Maria Thereza de perto nos meus dois anos de EAD (1966-1968), quando me desliguei da Escola ao optar definitivamente pelo jornalismo.

ção). Como ocorre em cada geração, há os que, depois do início, deixaram a profissão e os que morreram jovens quando começavam a alçar voo (duas lembranças: Maura Arantes, Maria Antonieta Penteado).

Nesse momento das evocações, Maria Thereza faz uma pausa, reflete e, em um excesso de autocrítica, acaba por dizer que não está segura de ter sido uma boa secretária da Escola. Dezenas de alunos que passaram pelo edifício da avenida Tiradentes (hoje uma ala da Pinacoteca do Estado) estão prontos para discordar. Exagero de um espírito contido e de solidariedade. Não ficou na USP porque Alfredo Mesquita não estava no comando². Prefere elogiar Geraldo Matheus, o primeiro secretário da EAD. “Era um ótimo ator e ajudou muito o dr. Alfredo.” Geraldo formou-se pela escola onde conheceu e se casou com a colega Moná Delacy (são os pais de Christiane Torloni). Enquanto Moná seguiu a carreira, Geraldo realmente tornou-se um administrador (dirigiu o Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em meados dos anos 1970).

Encerrado o ciclo EAD, Maria Thereza ocupou-se da organização do acervo pessoal de Alfredo Mesquita. Juntos, produziram e realizaram tele-dramaturgia de contos brasileiros para a TV Cultura.

Em seguida, tem início a sua longa e decisiva presença na consolidação do Departamento de Informação e Documentação Artística (Idart). Trata-se de mais uma grande obra de Sábato Magaldi enquanto secretário municipal da Cultura de São Paulo (1975-1979) ao avalizar e fornecer os meios para a execução da proposta de Maria Eugênia Franco, então responsável pela seção de arte da Biblioteca Mário de Andrade, que formulou um projeto de pesquisa da arte brasileira contemporânea, sobretudo aquela produzida e veiculadas na capital paulista (Lei 8.252, de 20 de maio de 1975). A meta multidisciplinar abrangia as seguintes áreas: artes cênicas (teatro, dança, circo), artes plásticas, artes gráficas, arquitetura, cinema, literatura, música, fotografia e comunicação de massa (publicidade, rádio e televisão). O Idart, na sua primeira fase, instalou-se na chamada Casa da Marquesa, sede da Secretaria de Cultura, ao lado do Pátio do Colégio. O trabalho estava centrado na Divisão de Pesquisa sobre Arte Brasileira, dirigida pelo poeta e ensaísta Décio Pignatari, e teve em sua equipe pioneira artistas e intelectuais de primeira linha, como o pintor e artista gráfico Fernando Lemos e a crítica de artes plásticas Radha Abramo.

Em 1982, o Idart foi transferido para o Centro Cultural São Paulo, com a denominação de Arquivo Multimeios. É a fase de maior participação de Maria Thereza à frente de uma equipe de alto nível: Mariângela Alves de

2. A biografia deste mecenas e animador cultural exemplar está em Marta Góes, *Alfredo Mesquita: um grã-fino na contramão*, São Paulo: Albatroz/Loqui/Terceiro Nome, 2007.

Lima, Linneu Dias, Maria Lúcia Pereira, Carlos Eugênio Marcondes de Moura, Isabel Garcia, Berenice Raulino e Tânia Marcondes, todos com sólidos conhecimentos nos setores pesquisados. O Arquivo Multimeios abriga mais de 900 mil documentos na forma de registros visuais (negativos, contatos, *slides*), audiovisuais (fitas de áudio, videoteipes, filmes 16 mm, super-8) e documentos escritos (roteiros, catálogos, cartazes, programas) disponíveis para consulta pública. Maria Thereza rememora o ponto de partida: “Maria Eugênia Franco deu um tema geral para todas as áreas: “São Paulo direito e avesso”. Lá fomos nós. No meu caso, [era responsável pelo] teatro consagrado e as atividades paralelas, como o teatro operário anarquista. Nos batemos para a periferia ver circo drama, como o clássico *E o céu uniu dois*

MARIA THEREZA, EM PARCERIA COM A HISTORIADORA DO TEATRO Nanci Fernandes, pesquisou e escreveu *UMA ATRIZ: CACILDA BECKER, A MAIS COMPLETA BIOGRAFIA DE UMA DAS MAIORES PERSONALIDADES DO TEATRO BRASILEIRO*.

corações. Mariângela Alves de Lima sugeriu, além das pesquisas escritas, a documentação visual dos espetáculos para o arquivo. Não havia vídeo, era tudo fotografia, gravação em fita e alguns filmes em 8 mm. Adquirimos o acervo do ator e fotógrafo Fredi Kleemann, que abrange desde a primeira turma da EAD ao TBC e, em seguida, o de Derly Marques³, que realizou a documentação fotográfica de uma fase intensa do Teatro de Arena.”

Maria Thereza trabalhou vinte anos na prefeitura. Aposentou-se em 1995. Sabe o valor desse arquivo, porém sem deixar passar uma observação crítica: “Não deveria ser feita a sua junção ao Centro Cultural São Paulo (CCSP), que é um lugar de ação, de espetáculos. As verbas serão destinadas mais para essas atividades imediatas, e não especificamente para um arquivo, um pensamento. Pagam mal os funcionários da burocracia interna, quando deveriam chamar pessoas de formação universitária na área de pesquisa. Mariângela e eu levamos o assunto ao comando da Secretaria. Não fomos ouvidas”.

Paralelamente ao CCSP, que exigia expediente integral, Maria Thereza, em parceria com a historiadora do teatro Nanci Fernandes, pesquisou e escreveu *Uma atriz: Cacilda Becker*, a mais completa biografia de uma das maiores personalidades do teatro brasileiro. Valendo-se de meticulosa documentação, depoimentos inéditos e fugindo do tom laudatório, o livro traça com profundidade não isenta de emoção o que Maria Thereza chama de “o legado humano e profissional de Cacilda”. A obra⁴, enriquecida

3. Derly Marques, fotógrafo da *Folha de S. Paulo* e de teatro, tem uma obra que merece edição em livro.

4. Nanci Fernandes; Maria Thereza Vargas, *Uma atriz: Cacilda Becker*, São Paulo: Perspectiva, 1984.

pelo prefácio de Sábato Magaldi e pelas visões de seus colegas de palco, parentes, amigos, críticos e colaboradores, compõe o retrato da mulher e artista que Carlos Drummond de Andrade resumiu em um verso do poema “Atriz”: “Era uma pessoa e era um teatro”. Maria Thereza voltaria ao encontro dessa vida fulgurante e breve em *Cacilda Becker: uma mulher de muita importância*⁵.

Há mais. Sempre há mais para esta senhorinha Maria Thereza de fortes princípios e capacidade de trabalho. Em 2011, com Sábato Magaldi, lançou o fundamental *Cem anos de teatro em São Paulo*⁶, um vasto levantamento da produção cênica da capital, desde 1875, quando a cidade contava com uma só casa de espetáculos, até 1974. Chamada para colaborar com o Teatro Oficina na encenação/recriação da vida de Cacilda, lá estava ela. Para levar sua experiência ao conselho do Teatro da USP (Tusp), lá estava ela.

Há conceito-tradição de se dizer que o teatro é efêmero. Pode-se pensar diferente. A representação de uma noite é, de fato, única e irrepetível. Mas a memória cria sedimentos em quem viu um espetáculo, e é possível repassar a emoção daquele momento a outras pessoas. Fato e lenda entrelaçados, encenação e intérpretes acabam inesquecíveis. Este é o lado da fantasia, ameaçada pelos *gadgets* eletrônicos (celulares e seus acessórios) que estimulam a compulsão por fotografar antes de sentir. Superficialidade que se alastra enquanto uma ala do teatro esquece o sentido do rito, a solenidade cênica, a beleza das grandes vozes, os textos de alta força emocional. Tudo o que esteve entre os gregos e Jerzy Grotowski (que foi cultuado ao limite do exagero e do qual hoje pouco se fala). O encenador e teórico polonês defendeu a introspecção do espectador. O silêncio do autoconhecimento. Se chegou a um radicalismo messiânico, mesmo assim deve-se muito à transcendência do seu teatro.

Maria Thereza Vargas ajuda a manter esta linha de eterno retorno e continuidade. O teatro brasileiro, e sobretudo o paulistano, não irão se desfazer em lembranças graças a lutadoras como ela.

JEFFERSON DEL RIOS VIEIRA NEVES é jornalista de cultura e política internacional. Foi crítico teatral da *Folha de S. Paulo* (1969-1984) e atualmente é crítico do jornal *O Estado de S. Paulo*; autor de *Bananas ao vento: meia década de cultura e política em São Paulo* (São Paulo: Senac, 2006) e *O teatro de Victor Garcia: a vida sempre em jogo* (São Paulo: Edições Sesc, 2012).

5. Maria Thereza Vargas, *Cacilda Becker: uma mulher de muita importância*, São Paulo: Imprensa Oficial, 2013.

6. Sábato Magaldi; Maria Thereza Vargas, *Cem anos de teatro em São Paulo*, São Paulo: Senac, 2001.

Un teatro de la muerte: iconografías del cuerpo roto y sus registros punitivos

Ileana Diéguez

...pero si la Foto me parece estar más próxima al Teatro,
es gracias a un mediador singular [...]: la Muerte.

ROLAND BARTHES, *LA CÁMARA LÚCIDA*

Las implicaciones, ex/posiciones y representaciones del cuerpo en las artes contemporáneas de una u otra manera han estado acotadas por el lugar que va ocupando el cuerpo real en los diferentes contextos culturales y en las escenas de la vida.

Acotada por la cronotopía, quiero hablar de las escenas que inciden en mi mirada, pensar el lugar desde el cual puedo mirar el cuerpo, sus representaciones y teatralidades; irremediabilmente contaminada por el lugar que tiene el cuerpo hoy en el territorio donde vivo.

Mis actuales percepciones sobre los cuerpos están determinadas por los desplazamientos de síntomas y patologías que emanan de una corporalidad hecha de restos y ausencias. Otra dimensión de la corporalidad se ha impuesto en el lugar donde vivimos, más allá de la verticalidad que define nuestra condición activa, o de la horizontalidad que alude a un cuerpo en descanso, meditación, caída, cansancio, derrota, enfermedad, o incluso muerte (esa que se define en el “aquí se extiende”, “aquí yace”)¹. Es la inevitable visión de los cuerpos rotos y su no-lugar. Los amontonamientos

1. En referencia al ensayo de Jean-Luc Nancy, *Corpus*, Madrid: Arena Libros, 2003, p. 44.

de cuerpos desmembrados y acéfalos, el vergonzoso crecimiento de cifras sobre las desapariciones y apariciones parciales de restos corporales, las apariciones de fosas comunes, la acumulación creciente de NN² son, desde hace seis años, la nueva representación de nuestra corporalidad, casi una especie de cínica fantasía anatómica.

Ante esta realidad se impone la pregunta de cómo representar la ausencia, la borradura total de los cuerpos. Considerando la propuesta de imaginar, como lo hace Nancy, “una escritura de los muertos” en el sentido de una “escritura de la horizontalidad de los muertos en cuanto nacimiento de la extensión de todos nuestros cuerpos”³, me he preguntado también sobre la urgencia de imaginar una escritura de los cuerpos no encontrados, una escritura de aquellos cuerpos que no se sabe dónde están, si realmente están muertos, que ni siquiera tienen un nombre, los NN, los espectros.

Pero la realidad ha ido aportando imaginarios ilimitados que amplifican la sorpresa y el reto. Las reinventiones de la corporalidad desafiando los designios de horizontalidad reservados al cuerpo del *rigor mortis* – aquel que para ser expuesto debería estar ex/tendido – emergen en las prácticas de conservación y exhibición de cadáveres en los funerales de jóvenes asesinados como parte de la ola de violencia por el tráfico de estupefacientes en Puerto Rico; prácticas que popularmente se conocen con el nombre de “el muerto parao”. Estas imágenes que aportan escenas de una perturbadora teatralidad, recuerdan las fotografías de *post mortem* que se comenzaron a realizar en Europa a finales del siglo XIX. En aquellas imágenes decimonónicas se impuso la costumbre de retratar a los difuntos no sólo sobre la cama o dentro del ataúd, sino en posiciones como sentados o parados, en las cuales simulaban estar vivos.

Me interesa el registro iconográfico del cuerpo roto y post-sufriente, ese que ha sido objeto de los más atroces actos y que cuando aparece expuesto ante la mirada pública ya no puede considerarse un ser sufriente, sino un cuerpo-cadáver que expone las huellas del dolor y el martirio del cuerpo. Me interesa lo que Javier Moscoso ha definido como “la materialización u objetivación de la experiencia lesiva”⁴ de los cuerpos-cadáveres expuestos en registro representacional en espacios no artísticos, y que son utilizados para producir un mensaje de terror. También hace parte de esta investigación⁵ la representación alegórica de estos cuerpos en los marcos del arte.

2. Do latim *nomen nescio*, sem nome (N. da E.).

3. Jean-Luc Nancy, *op. cit.*, p. 44.

4. Javier Moscoso, *Historia cultural del dolor*, Madrid: Santillana, 2011, p. 15.

5. Se trata de una investigación sobre el cuerpo roto y las alegorías del duelo, en la cual estuve trabajando hace cinco años. Por razones de extensión, el presente texto sólo aborda las teatralidades del cuerpo violentado en las escenas de la realidad y su transposición fotográfica.

Indago el doble registro del cuerpo: como objeto de representación artística pero también como emblema sobre el cual se instalan relatos de poder. Las imágenes que nos enfrentan a experiencias de sufrimiento a través de elaboradas técnicas de representación, nos enfrentan también – como ha señalado Wolfgang Sofsky⁶ – a la huella de una experiencia antropológica, que en los casos que abordo son sobre todo la huella de un acontecimiento violento inscripto en los cuerpos.

La antropología colombiana ha aportado importantes estudios sobre el tema, particularmente el realizado por Elsa Blair⁷ en torno a las teatralizaciones del exceso y las maneras de ejecutar y representar las muertes violentas. Interesada por reconstruir las “tramas de significación”⁸ en la manera de representar la muerte violenta – más allá del acto mismo de ejecución – Blair señala la ejecución como un “primer acto” efectuado en un único instante y lo distingue de las formas de representación o “segundo acto” desarrollado “a la manera de dramas puestos en escena en los que intervenían otros actores, y con ellos nuevas significaciones”⁹. En este segundo acto Elsa Blair observa “una secuencia de tres escenas: a) la *interpretación* que se hacía de la muerte desde distintos lugares y con distintas voces; b) la *divulgación*, donde el acto debía ser pensado a través de los medios – o las herramientas – con que cuenta la sociedad para divulgarlo y, c) la *ritualización*, a través de las formas rituales empleadas en la sociedad para afrontarla”¹⁰.

Los análisis de Blair se han ocupado fundamentalmente de las producciones colectivas de la barbarie, en particular las masacres. En las reflexiones que he ido desarrollando en torno a la representación de la violencia construida desde y sobre los cuerpos – en el contexto de la guerra desatada en México a raíz del llamado combate al narcotráfico declarado por el presidente Felipe Calderón (2006-2012) –, no he tomado como referencia única los escenarios de las masacres. La aparición sostenida de cuerpos individuales o en reducidos grupos en distintos espacios de las ciudades de México – inicialmente las del norte del país – fue generando esta investigación misma que necesariamente fue incorporando los escandalosos casos de muertes masivas y la aparición de grupos mayores de cuerpos masacrados y lanzados al espacio público¹¹, hasta las apariciones de las fosas

6. Wolfgang Sofsky, *Tratado sobre la violencia*, Madrid: Abada, 2006.

7. Elsa Blair, *Muertes violentas: la teatralización del exceso*, Medellín: Universidad de Antioquia, 2005.

8. Concepto de Clifford Geertz desarrollado por Elsa Blair en el texto anteriormente citado.

9. Elsa Blair, *op. cit.*, Introducción, p. XXV.

10. *Ibid.*, p. XXV.

11. Para citar un ejemplo, el 20 de septiembre de 2011 en horas de la tarde fueron arrojados a la vía pública en la zona metropolitana del puerto de Veracruz 35 cuerpos con huellas de



Gustavo Monroy, *La Última Cena Mexicana*, óleo sobre tela, 2010.
Cortesía do artista.

de San Fernando-Tamaulipas (agosto de 2010 y abril 2011) y todas las que se han seguido encontrando en diversos territorios del país. En la mayoría de los casos quedan sin esclarecer las condiciones en que se producen las ejecuciones. Los cuerpos que aparecen son asesinados de distintas maneras y en distintos lugares, para luego ser reunidos y lanzados a otros espacios¹².

Si la masacre, según María Victoria Uribe, es “la muerte colectiva de hombres, mujeres y niños provocada por una cuadrilla de individuos y caracterizada por una determinada secuencia de acciones” y donde las víctimas pueden ser de cuatro o más personas¹³, es posible considerar que algunos de estos grupos, “sembrados”¹⁴ en distintos espacios de un poblado o de una ciudad, pueden reunir cuerpos ejecutados en más de una masacre. Tales

tortura (Puede consultarse revista *Proceso*, n. 1821, septiembre 2011).

12. O fotógrafo Fernando Brito, detentor de importantes prêmios por seu trabalho de documentação, registrou essa “desova” de corpos durante um longo período. Suas impressionantes fotos, agrupadas sob o título *Tus pasos se perdieron con el paisaje*, podem ser visitadas no site http://v2.zonezero.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1235&catid=2&Itemid=7&lang=es# (N. da E.).

13. María Victoria Uribe, *Matar, rematar y contramatar: las masacres de la violencia en el Tolima, 1948-1964*, Bogotá: Cinep, 1996, p. 162.

14. Entre los términos introducidos por la violencia en México está el uso de “sembrado” para referirse a los cuerpos, objetos, sustancias o información colocada intencionalmente en determinado lugar por alguno de los grupos en conflicto.

escenas dan cuenta de la acelerada expansión del terror en el territorio mexicano, donde el cuerpo ha devenido un territorio resignificado para que a través de él hable determinado poder.

Las escenificaciones de la violencia alcanzan su punto más álgido en los cuerpos, que como señala Elsa Blair, devienen “vehículo de representación”¹⁵ pues la violencia habla a través de los actos ejercidos sobre el cuerpo. Los cuerpos de la violencia serán siempre cuerpos irreversiblemente dislocados, cuerpos que hablan a través de su descuartizamiento¹⁶. El texto corporal producido en estas circunstancias constituye el emblema más poderoso para el ejercicio del miedo.

Desde la experiencia de la violencia extrema desatada en México y teniendo como punto de partida y estudio los diversos textos en torno al cuerpo violentado¹⁷, me ha interesado reconocer el lugar y los usos del cuerpo en los despliegues y representaciones de poder que se libran entre los distintos grupos por el control de los territorios y la venta de estupefacientes. Los cuerpos expuestos en los espacios públicos de México, como también sucedió en Colombia, son sometidos a lo que Foucault planteó en “El castigo generalizado” como una “semiotécnica de los castigos” productora de “una nueva anatomía en la que el cuerpo, de nuevo, pero en forma inédita, será el personaje principal”¹⁸. El castigo extremo ejercido desde la tortura se expresa, como nos recuerda Foucault¹⁹, a manera de representaciones; de allí que el uso espectacular del cuerpo después de haberlo sometido al máximo sufrimiento es el que interesa en los despliegues de técnicas punitivas. El cuerpo devine un recordatorio, adquiere la función de mensaje y *memento mori*. El cuerpo en registro de castigo habla en presente y en futuro: es una advertencia, una siniestra forma de “prevención”.

Elsa Blair retoma la noción de *violence extrême* propuesto por la antropóloga francesa Véronique Nahoum-Grappe para estudiar las formas extremas de crueldad ejercida sobre los cuerpos. Esta noción fue introducida por Nahoum desde 1993, en sus reflexiones sobre las guerras yugoslavas de se-

15. Elsa Blair, *op. cit.*, pp. 47- 48.

16. Alejandro Castillejo *apud* Elsa Blair, *op. cit.*, p. 50. Destaco la frase citada por Blair: “El muerto no dice nada, es puesto a hablar a través de su descuartizamiento”. Para el texto de Alejandro Castillejo: *Poética de lo otro: antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*, Bogotá: Ministerio de Cultura – ICANH, 2000, p. 24.

17. Particularmente los textos producidos por los antropólogos colombianos, algunos de ellos aquí referenciados. El estudio de estas problemáticas en el contexto mexicano ha sido abordado más ampliamente por periodistas y escritores. Creo que aún están por aparecer las reflexiones que desde la antropología pueden hacerse sobre el tema, como ha sucedido en el caso de Colombia.

18. Michel Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, México: Siglo XXI, 1976, p. 107.

19. *Ibid.*, p. 99.

EL CUERPO DEVINE UN RECORDATORIO, ADQUIERE LA FUNCIÓN DE MENSAJE Y *MEMENTO MORI*. EL CUERPO EN REGISTRO DE CASTIGO HABLA EN PRESENTE Y EN FUTURO: ES UNA ADVERTENCIA, UNA SINIESTRA FORMA DE “PREVENCIÓN”.

cesión. Interesada en indagar los usos políticos de la crueldad en las sociedades contemporáneas, diferenciándola de la violencia política de las guerras, retoma el término en un artículo del 2002²⁰ para abordar los crímenes que desbordan las violencias históricas. La violencia está irremediablemente vinculada al sufrimiento, como especifica Nahoum y como también retoma Blair, pero “la crueldad agrega una intención de hacer sufrir todavía más,

y ese ‘más’ agrega un coeficiente de envilecimiento al dolor”²¹.

Esta es también la práctica desarrollada sobre los cuerpos en la guerra librada desde el 2007 entre el Estado mexicano y los cárteles que se dispu-

tan el control territorial. Dadas las insidiosas prácticas de mutilación y profanación de los cuerpos, considero importante destacar las relaciones planteadas por Nahoum entre cuerpo-sacralidad y crimen-violación-profanación; de manera que mutilar, violar lo más sagrado de lo humano – el cuerpo –, implica su profanación, no sólo su destrucción. Al otro, al enemigo, no sólo se le quita la vida. Como si el propósito fuera borrarle su identidad, al cuerpo se le descabeza y se le hace aparecer siempre de manera separada²²; o incluso se le intenta degradar su condición sexual, cortándole los genitales. O se busca su desaparición lanzándolo a fosas comunes; o su disolución total, sumergiéndolo en ácidos. Pero los usos del cuerpo rematado, mutilado o desfigurado sirven para otros propósitos, más allá de rematar o desaparecer al enemigo: buscan exponer su degradación a la vista de otros y darle a ello un sentido, utilizando la disposición de esos fragmentos para hacerlos hablar y producir un mensaje corporal que expanda el terror.

Al analizar las masacres y las mutilaciones en Colombia, Elsa Blair retoma la triple función que estos eventos cumplen, partiendo de las consideraciones integradas por Gonzalo Sánchez en el Informe de la Comisión de Memoria Histórica sobre la masacre de Trujillo. Esa triple función “es preventiva (garantiza el control de poblaciones, rutas y territorios); es pu-

20. Véronique Nahoum-Grappe, *Anthropologie de la violence extrême: le crime de profanation*, *Revue Internationale des Sciences Sociales*, n. 174, 2002, pp. 601-609. Disponible en: <www.cairn.info/revue-internationale-des-sciences-sociales-2002-4-page-601.htm>. Fecha de acceso: 30 jul. 2014.

21. Véronique Nahoum-Grappe *apud* Elsa Blair, La política punitiva del cuerpo: economía del castigo o mecánica del sufrimiento en Colombia, *Estudios Políticos*, Medellín, n. 36, 2010, pp. 47-62.

22. Más allá de las noticias diariamente publicadas en los distintos medio de prensa en México, puede consultarse la información en Decapitaciones, técnica propagandística del narco, *El Universal*, Ciudad de México, 28 oct. 2012. Disponible en: <www.eluniversal.com.mx/nacion/201338.html>. Fecha de acceso: 30 jul. 2014.

nitiva (castiga ejemplarmente a quien desafíe la hegemonía o el equilibrio; y es simbólica (muestra que se pueden romper todas las barreras éticas y normativas, incluidas las religiosas)²³. Y esa triple función observada en los acontecimientos de violencia extrema desarrollada en Colombia es también aplicable a los propósitos que parecen perseguir los acontecimientos de extrema violencia en México, donde la muerte es multiplicada por los actos de encarnizamiento sobre el cuerpo, o por lo que Foucault llamó – aplicado a otros contextos y acontecimientos – “el aparato teatral del sufrimiento”²⁴.

En las primeras páginas de *Vigilar y castigar*, Michael Foucault dispone una relación de escenas en las que el suplicio corporal era ofrecido como espectáculo. La muerte de los condenados en los sistemas penales y punitivos del siglo XVIII estaba ferozmente atada al arte de hacer sufrir.

Mucho después de la llamada “era de la sobriedad punitiva”²⁵ marcada por la decadencia y prohibición de las representaciones de la pena tortuosa de muerte, en la Europa de

LA REALIDAD DE ESAS ESCENAS HA SIDO EL PUNTO DE PARTIDA PARA ABORDAR ESTAS REPRESENTACIONES COMO ESCENIFICACIONES, PERFORMATIVIDADES O TEATRALIDADES DE LA VIOLENCIA.

las últimas décadas del siglo XVIII y principios del XIX – particularmente en Francia –, regresamos a las exhibiciones de la violencia punitiva: podemos decir que el “poder de castigar” se ha impuesto como *teatro* en México durante el llamado *sexenio de la muerte*²⁶.

Si la disposición de los restos corporales en un espacio determinado busca hacer hablar a los cuerpos para representar y comunicar ciertos mensajes, tales acontecimientos expuestos a la mirada del otro devienen escenas en las que se configuran relatos de terror. La realidad de esas escenas ha sido el punto de partida para abordar estas representaciones como escenificaciones, performatividades o teatralidades de la violencia. Apelo a la teatralidad como aquella voluntad de poner ante los ojos convocando imaginarios – imaginarios del terror –, apropiándose del recurso nemotécnico para coaccionar y aleccionar. Retomo la posibilidad de pensar la teatralidad como mirada que enuncia prácticas producidas en espacios absolutamente desmarcados del arte²⁷. Lo que abordo como teatralidades de la violencia

23. Gonzalo Sánchez *apud* Elsa Blair, La política punitiva del cuerpo: economía del castigo o mecánica del sufrimiento en Colombia, *op. cit.*, p. 58.

24. Michel Foucault, *op. cit.*, p. 22.

25. *Ibid.*, p. 22.

26. Una de las ediciones especiales de *Proceso*, publicada en el 2012, tuvo por título *El Sexenio de la Muerte: memoria gráfica del horror*.

27. En investigaciones anteriores (*Escenarios liminales: teatralidades, performances y política*, Buenos Aires: Atuel, 2007) he indagado la posibilidad de pensar una teatralidad fuera del teatro, siguiendo propuestas como las de Nicolás Evreinov, Víctor Turner y Georges Balandier, entre otros.

son aquellas escenificaciones que convierten los acontecimientos reales en acontecimientos de representación para comunicar relato del terror y transmitir determinados mensajes de poder a través de construcciones icónicas y corporales absolutamente vinculadas al martirio y suplicio del cuerpo.

El suplicio, en palabras de Foucault, es una técnica destinada a producir un sufrimiento extremo y cuyo el fin es mucho más que producir la muerte de una persona: “La muerte es un suplicio en la medida en que no es simplemente privación del derecho a vivir, sino que es la ocasión y el término de una gradación calculada de sufrimientos [...] La muerte-suplicio es un arte de retener la vida en el dolor”²⁸.

Los rituales de sufrimiento producen marcas y transforman los cuerpos; implican la producción de representaciones que transforman lo expuesto en algo más que una corporeidad mortal, evidenciando un propósito que no es sólo matar sino ejecutar un ritual de exterminio que sirva a otros como evidencia aleccionadora y que genera una cultura del miedo. Dada la construcción metonímica que caracteriza estas escenas – restos en contigüidad –, ellas son precisamente la constatación de una realidad; una representación que no opera por sustitución metafórica, sino por la representación de “una parte de”, sin mediación poética, pero sin duda construyéndose como escenificaciones de lo real, de lo real vinculado al síntoma social – desde la perspectiva de Žižek²⁹ –, exponiendo esa parte que aún está por ser razonada, nuestra parte más siniestra que escapa a toda explicación en el orden del lenguaje.

De manera muy diferente al doble escénico que se constituye por medio de una representación poética, los cuerpos rotos instalados en el espacio de lo real y del cual son parte – metonimia pura –, son también la solicitud de otro doble, de un espejo entre presente y futuro inmediato: esos cuerpos que desplazan y diseccionan la anatomía son el fantasma de un cuerpo por aparecer, son el doble de aquel para el cual han sido contruidos: “esto te pasaría si no...”, es un mensaje corporal a otro cuerpo: ellos son el modelo de lo que está por aparecer o suceder. *Memento mori*.

Pero estas escenas buscan siempre ser multiplicadas, para poder cumplir ampliamente el propósito de advertencia y punición. Y si bien podemos ocasionalmente llegar a ser espectadores directos de tales escenificaciones, es a través de la imagen fotográfica y mediática que tales acontecimientos son mayormente expandidos. De ninguna manera quiero decir con ello que las fotografías de tales acontecimientos sean la amplificación de un estado de cosas. Pienso que son sobre todo un testimonio, una evidencia, un docu-

28. Michel Foucault, *op. cit.*, p. 39.

29. Slavoj Žižek, *Bienvenidos al desierto de lo real*, Madrid: Akal, 2005.

mento de un estado de cosas. Son sin dudas imágenes punitivas que buscan degradar más allá de la muerte a los sujetos implicados en ellas, especies de *immagini infamanti* y sus formas radicales de *executio in effigie* como las que eran practicadas en la Edad Media italiana³⁰. Pero tales imágenes cumplen una doble función punitiva: además del castigo sufrido por los cuerpos expuestos, la punición también apunta hacia quienes se dirigen los mensajes como advertencia del horror que puede caer sobre sus propios cuerpos.

Esas imágenes nos instalan en un escenario fúnebre de alta espectacularidad. Se trata de escenas construidas con restos corporales que evidencian las marcas de las crueldades ejercidas sobre el cuerpo. A diferencia de la teatralidad de las fotografías de *post mortem* que comenzaron a realizarse desde finales del siglo XIX, estas fotografías de la muerte violenta no permiten reconstruir identidades ni afectos. Las fotos *post mortem* popularizadas en Europa a partir del surgimiento de la fotografía eran tomadas como recordatorio familiar y por ello eran encargadas a determinados fotógrafos que debían trasladarse hasta el lugar del funeral para tomar la foto³¹. Es decir, las fotografías eran tomadas durante el ritual funerario de despedida a los muertos, y como demuestran las imágenes en ocasiones eran escenas de una elaborada teatralidad en la que los familiares posaban junto al muerto o simulaban una escena cotidiana de la vida en familia. En todo caso, tales fotos *post mortem* eran recordatorios que mostraban el entorno familiar y afectivo del difunto³².

La fotografía siempre nos instala frente a un *teatro de la muerte* en el sentido de que a través de ella hacemos culto a los muertos. Para Susan Sontag “todas las fotografías son *memento mori*”. Hacer una fotografía es participar

30. Román Gubern, *Patologías de la imagen*, Barcelona: Anagrama, 2004, p. 95.

31. Alberto Riera, Introducción a la fotografía post mortem. Disponible en: <<http://101room.wordpress.com/2006/03/21/introduccion-a-la-fotografia-post-mortem>>. Fecha de acceso: 30 jul. 2014.

32. “Las fotografías *post mortem* son aquellas que se realizan tras un fallecimiento, pudiendo tratarse de retratos directos del fallecido en su lecho, generalmente entre sábanas, o posteriormente ya preparado para el funeral, vestido en su ataúd y rodeado de flores y crespones, pero también ataviado de las más diversas maneras o en posturas asemejando seguir vivos, incluso mirándonos con los ojos abiertos. Obviamente las imágenes más frecuentes son del cuerpo tumbado, pero no son tampoco infrecuentes en actitud sentada junto a algún familiar e incluso de pie, para lo que se diseñaron sujeciones específicas con este fin. Toda la parafernalia que puede rodear a un velatorio puede ser también objeto de la fotografía, incluidos los allegados y acompañantes en formación circunspecta rodeando al finado o dando el último adiós en el cementerio. También se imprimían recordatorios de todo tipo, incluyendo retratos manipulados junto a motivos florales y religiosos o accesorios evocadores de su dedicación mundana.” Oscar Martínez Azumendi, *Fotografías post mortem, Imágenes de la psiquiatría*, 30 oct. 2008. Disponible en: <www.psiquifotos.com/2008/09/fotografias-post-mortem.html>. Fecha de acceso: 30 jul. 2014.

de la mortalidad, vulnerabilidad, y mutabilidad de una persona a cosa. “Precisamente porque seccionan un momento y lo congelan, todas las fotografías atestiguan la despiadada disolución del tiempo”³³.

Para Roland Barthes “la fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetirse existencialmente”³⁴. Lo fotografiado o el *spectrum* es un simulacro del referente y está vinculado al espectáculo y a “algo terrible que hay en toda fotografía: el retorno de lo muerto”³⁵. Incluso, antes que a la pintura, la fotografía se ha vinculado al teatro, al “teatro de panoramas animados por movimientos y juegos de luz”³⁶ que Daguerre explotaba en la Plaza del Château. Pero el vínculo real entre fotografía y teatro, según Barthes, está en la muerte³⁷. Aproximación ésta que, en el escenario filosófico

de Tadeusz Kantor, nos adentra en la paradoja que también determinó su obra: “la noción de vida no puede ser reivindicada en arte más que por la ausencia de vida”³⁸.

HACER HABLAR A LOS MUERTOS POR SUS RESTOS: ELLOS
HABLARÁN EL RELATO DE PODER QUE ALGUNOS CONSTRUYERON
CON SUS CUERPOS PARA QUE SEAN LEÍDOS POR OTROS.

Las fotografías *post mortem* que dan cuenta del martirio que pesa sobre los cuerpos violentados en México desde hace seis años, son sin duda un teatro de la muerte, de la muerte violenta. Pero a diferencia de aquellas imágenes solicitadas a los fotógrafos como recordatorio familiar en las despedidas fúnebres, las actuales imágenes que muestran una doble punición, están más cercanas por su conformación residual a las naturalezas muertas que desde las *vanitas* barrocas tenían la función de ser *memento mori*. Extrañamente cercanas a las imágenes realizadas por Joel-Peter Witkin utilizando restos de morgues dispuestos en otra escena, a manera de un teatro que evoca imaginarios y relatos³⁹. Los restos que muestran las fotografías de la violencia punitiva en México, también son dispuestos en escenas para que comuniquen, para que teatralicen y hablen. Hacer hablar a los muertos por sus restos; ellos hablarán el relato de poder que algunos construyeron con sus cuerpos para que sean leídos por otros.

La extraña relación entre las imágenes de Witkin y las actuales imágenes de la violencia que vivimos en México, fue premonitoriamente atada en

33. Susan Sontag, *Sobre la fotografía*, Ciudad de México: Santillana Ediciones Generales, 2006, p. 32.

34. Roland Barthes, *La cámara lúcida*, Barcelona: Paidós, 1989, p. 29.

35. *Ibid.*, pp. 35-36.

36. *Ibid.*, p. 64.

37. *Ibid.*, pp. 64-65.

38. Tadeusz Kantor, *El teatro de la muerte*, Buenos Aires: La Flor, 2004, p. 267.

39. A menudo las fotografías de Witkin recrean escenas bíblicas o de la historia del arte.

una fotografía realizada por el fotógrafo norteamericano en una morgue de la Ciudad de México: *Cabeza de hombre*, en 1990. ¿Una imagen que devino “objeto profético”? según la noción que desarrolla Didi-Huberman⁴⁰ en su estudio sobre las imágenes desde la visión warburgiana. En su doble condición de *imagen-profecía* e *imagen-síntoma*, la foto de Witkin evoca y reúne varios tiempos: desde las iconografías sacrificiales prehispánicas registradas en mitos y códices que exponen la celebración iconofílica de una cultura, pasando por los martirios barrocos que hicieron del fragmento corporal un objeto sagrado – como aquella cabeza del San Juan Bautista paradigmática por Caravaggio –, hasta prefigurar esa *imagen-fantasma* por la que se cuentan los cuerpos y que ha devenido una neobarroca alegoría del miedo, dada la insistencia de su multiplicación y la forma espectacular de sus reiteradas apariciones, especialmente en México.

Una buena parte de los cuerpos de la violencia actual en México podrían contarse por el número de cabezas producidas, dispuestas, instaladas en distintos espacios públicos, como si se propusieran reproducir una nueva versión de “naturalezas muertas”, una puesta en escena de cabezas parlantes. Cuando se encuentra la cabeza se sabe que habrá que encontrar el resto del cuerpo. La cabeza en su decir sinecdótico, la parte que vale por el todo y que en varias culturas alcanza una dimensión de símbolo ascensional por su verticalidad, si tenemos en cuenta la reflexión de Gilbert Durand:

los esquemas verticalizantes desembocan en el plano del macrocosmos social en los arquetipos monárquicos, como en el macrocosmos natural desembocan en la valorización del cielo y las cimas, vamos a comprobar que en el microcosmos del cuerpo humano o animal la verticalización induce varias fijaciones simbólicas de las cuales la cabeza no es la menor.⁴¹

Para los pueblos que nos precedieron, la cabeza es el centro y principio de la vida, contenedora de la fuerza física, psíquica y espiritual. Y lo sigue siendo en todos los tiempos. La práctica de cortar el cuerpo por la cabeza y de ritualizar como trofeo esta parte corporal ha generado otra serie de prácticas antiguas y contemporáneas.

Desde los tiempos de las ejecuciones públicas administradas por la Inquisición o por los sacrificios de fundación durante la Revolución Francesa

40. Georges Didi-Huberman, *La imagen superviviente: historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*, Madrid: Abada, 2009, p. 260.

41. Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas del imaginario: introducción a la arquetipología general*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 146.

– y desde mucho antes en las ceremonias públicas sacrificiales del mundo prehispánico –, las escenificaciones del horror están vinculadas a la expectación de las decapitaciones, mutilaciones o liquidaciones corporales. Las decapitaciones convocan las teatralidades corporales, disparan los flujos del cuerpo en una incontenible espectacularidad; implican un acontecimiento capaz de transformar irreversiblemente la disposición corporal anulando de inmediato la vida y generando un objeto que más allá de ser un resto metonímico, es también una alegoría de lo por venir.

La cabeza, separada del cuerpo como imagen-resto de un supremo ejercicio de poder. La cabeza rodando después del corte con guillotina (se estima que fueron 20 mil los cuerpos acéfalos producidos en Francia bajo el Terror) y reiteradamente representada por los artistas franceses. Las cabezas ensartadas en tzompantli y representadas en los templos prehispánicos. Las cabezas lanzadas sobre la pista de baile en un centro nocturno de Uruapan en septiembre de 2006 en México, a modo de escena iniciática de una guerra que ha tenido su réplica más terrible en las cabezas comunes de miles – o cientos de miles – de personas. Y en muchas representaciones del arte contemporáneo, la cabeza – en lugar de aquellas calaveras que alimentaba

las *vanitas* barrocas, observadas por Walter Benjamin⁴² como alegorías de la historia y el devenir humano – es el icono por excelencia.

CUALQUIER REFLEXIÓN SOBRE EL CUERPO ROTO O AUSENTE Y LAS
ESTRATEGIAS DE SU DES/FIGURACIÓN, SUGIEREN EXPERIENCIAS
DE DOLOR Y NOS CONFRONTAN CON LOS TERRITORIOS DEL
PADECIMIENTO, Y DE LA VIOLENCIA PROPIA DE LA REPRESENTACIÓN.

En circunstancias donde los excesos determinan otro estado de la

corporalidad, dadas las intervenciones violentas que el cuerpo sufre a través de cortes y despedazamientos para ser expuestos como mensajes de terror, la figura de la alegoría y del alegorista es la misma del sádico – como diría Benjamin, del verdugo que martiriza para producir atrocidades que impliquen una firma de poder. Los decapitados, las fantasmales cobijas, los cuerpos desmembrados aportan el registro iconográfico del cuerpo roto por el cual será reconstruido el sufrimiento y el pulso de este tiempo; un tiempo que está marcado por extrañas escenas fúnebres que han dislocado los ritos de duelo.

Hablo de un cuerpo roto dadas las evidencias expuestas a la mirada pública: la prolífera aparición de cuerpos visiblemente fragmentados, mutilados, deshechos o desmontados de su anatomía tradicional; restos de lo que ya es un cuerpo a/gramatical. El cuerpo roto como motivo iconográfico: la representación de imágenes corporales residuales atravesadas por una *pathosformel* que las relaciona inevitablemente a situaciones de martirio

42. Walter Benjamin, *El origen del Trauerspiel alemán: obras*, libro I, vol. I, Madrid: Abada, 2007.

o sufrimiento y que les otorga un estado fantasmático, como si convocara dobles de otra corporalidad. Pienso en una *pathosformel* en el sentido que la planteara Aby Warburg cuando se preguntaba “¿Cuáles son las formas corporales del tiempo superviviente?”⁴³; o como nos interrogaríamos hoy: ¿Cuáles son los trazos gestuales del dolor, los padecimientos del cuerpo que sobreviven en las imágenes de cualquier tiempo y que especialmente invaden nuestro tiempo?, ¿Cuáles son las cargas emotivas, las pulsiones, las relaciones fenomenológicas y simbólicas que habitan las iconografías?, ¿Cuáles son, como dijera Warburg los “*engrammas* de la experiencia emotiva, las que sobreviven como patrimonios hereditarios de la memoria”⁴⁴?

Mirar o enfrentarse a las escenas fotográficas de los cuerpos rotos implica exponerse a ser contaminado por su *pathos*. Nos regresa a un terrible teatro de la muerte, a los mataderos enunciados por Bataille⁴⁵ donde prolifera *lo informe*. No como aquello que no tiene forma, sino como lo que ya no se reconoce, no responde a ningún modelo y rompe los parámetros del consenso representacional, esa materia indefinida que tanto perturba. El amontonamiento de restos y órganos sometidos, caídos, rompiendo todos los límites de significación.

Cualquier reflexión sobre el cuerpo roto o ausente y las estrategias de su des/figuración, sugieren experiencias de dolor y nos confrontan con los territorios del padecimiento, y de la violencia propia de la representación. Y nos regresan a la realidad donde vivimos, contaminados por el miedo a no saber si será posible preservar nuestros afectos, nuestra propia integridad psíquica y anatómica. ¿Quién puede estar seguro hoy de la posibilidad de conservar su anatomía?

En la tensión que hoy libran la estatuaría, la construcción escultórica de la presencia con las prácticas de despedazamiento emblemático, me he estado preguntando: ¿Cómo se ha conmocionado o contaminado una práctica como la escénica que durante siglos ha hecho tributo y monumento al cuerpo? ¿Cómo dialoga el arte escénico con este estado del cuerpo? ¿Cómo se ha contaminado la práctica teatral con esta rotura y disolución corporal?

ILEANA DIEGUEZ é professora da Universidade Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, no México; pesquisa Arte Contemporânea e Processos de Performatividade e Desmontagem; autora de *Escenarios liminales: teatralidades, performances y política* (Buenos Aires: Atuel, 2007) e de *Cuerpos sin duelo: iconografías y teatralidades del dolor* (Córdoba: DocumentA/ Escénica, 2013), entre outros textos.

43. *Apud* Georges Didi-Huberman, *op. cit.*, p. 181.

44. Aby Warburg, *Atlas Mnemosyne*, Madrid: Akal, 2010, p. 140.

45. Georges Bataille, El arte, ejercicio de crueldad, in *La felicidad, el erotismo y la literatura: ensayos 1944-1961*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001, pp. 117-125.

PARA LER



Myrian Muniz: uma pedagoga do teatro

Maria Thereza Vargas

Difícil retratar Myrian Muniz em papel e letras quando ela, personalidade ímpar, era um todo. As palavras ditas por ela em entrevistas e depoimentos perdem um pouco quando se acham bem longe de sua maneira de falar e de seus gestos muito próprios. Descendente de portugueses e italianos, deu primazia à velha Itália, e nunca deixou que se apagasse um dos vestígios de sua raça: a eloquência trabalhada em riso.

Marcelo Braga, ator, diretor, aluno (e estimado!) de Myrian Muniz, presta, nas duzentas páginas do livro *Myrian Muniz: uma pedagoga do teatro*¹, sua homenagem à mestra, recordando-a e mostrando ao leitor quem era a professora, qual a raiz de seu método de ensino e, o mais importante de tudo, a sua generosidade. Como bem observa Marcelo, era um dom natural da atriz saber dividir, sem grandes gestos teatrais, não somente o conhecimento de sua arte, mas sua própria existência com todos aqueles que estavam a sua volta. O autor desvela, portanto, o cerne de sua arte como atriz, como diretora de atores, como pedagoga.

Um dos méritos dessa publicação é, sem dúvida, conseguir nos transmitir – sem a fala e sem os gestos – um retrato de Myrian Muniz. Para Marcelo Braga, a opção dela por ensinar não era o remate final de uma brilhante carreira teatral, mas o início de uma segunda etapa, enriquecida pelo tudo “que tinha sido”. Fez bem Marcelo em recuar no tempo e nos dar a conhe-

1. Marcelo Braga, *Myrian Muniz: uma pedagoga do teatro*, São Paulo: Giostrì, 2013.

CURIOSA E INTELIGENTE, ABRIU OS OUVIDOS PARA O SABER DOS GREGOS NAS AULAS DE HISTÓRIA DO TEATRO, MAS, MUITO VIVA, UNIU OS NOVOS SABERES À VOCAÇÃO DE TRABALHADORA INCANSÁVEL.



Foto de Marcelo Kahn.

cer os rumos desse caminhar. Myrian não vinha só ao se tornar professora. Trazia em seu *curriculum* lembranças de trabalhos árduos: vendedora de cosméticos Elizabeth Arden, vitrinista de perfumaria, enfermeira, até chegar à misteriosa Escola de Arte Dramática de São Paulo (EAD), “propriedade” do enigmático dr. Alfredo Mesquita. Lá descobriu seu valor como pessoa por

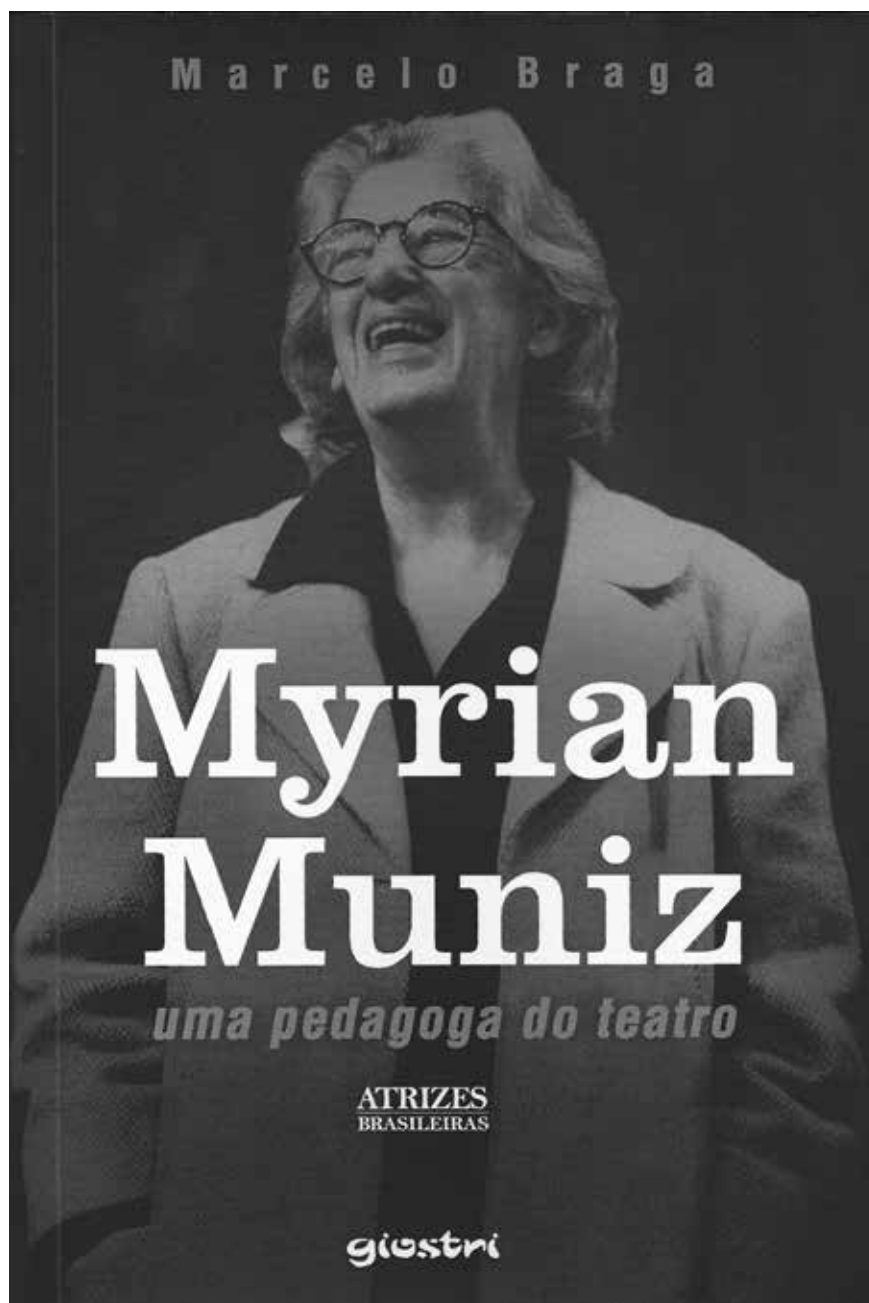
meio de um elogio breve e sisudo do diretor: “‘É, Mello², você é competente!...’ Nunca ninguém tinha falado ‘você é competente’. Ninguém tinha falado nada. Tinham falado

[só] alô e bom dia...” Deveu-se o elogio ao fato de Myrian, logo ao ingressar, ter comandado uma limpeza e uma pintura da escola para uma festa comemorativa. E Alfredo Mesquita era obcecado por pessoas com iniciativa. Na EAD, ela conheceu a prática, a teoria e a disciplina. Para o mestre, era indispensável dar cultura aos alunos. Seguiu o que pregava o homem de teatro Jacques Copeau: “Só uma cultura geral restituirá ao intérprete as altas qualidades humanas e a dignidade do nome de artista”³. E Myrian instruiu-se. Curiosa e inteligente, abriu os ouvidos para o saber dos gregos nas aulas de história do teatro, mas, muito viva, uniu os novos saberes à vocação de trabalhadora incansável. Na Escola, fez de tudo: limpou, pintou paredes, ajudou na iluminação dos espetáculos, passou roupa, fez sonoplastia. “Eu fiz um espetáculo do Shakespeare na EAD, *A tempestade*, que era muito engraçado... Eu dançava de ninfa, escorregava por trás de um rochedo, entrava num buraco e punha o disco. Saía tudo tremido. Depois, eu saía daquele buraco e fazia várias outras coisas. Fazia tudo que eu podia! Eu aprendi como é ser atriz fazendo toda a parte prática e também a parte teórica.” Da Escola, já formada, passou pelo Teatro Oficina, substituindo Etty Fraser na peça *José, do parto à sepultura*, de autoria de Augusto Boal, sob a direção de Antônio Abujamra. A breve passagem serviu para que ouvisse falar pela primeira vez em distanciamento e gesto social, difundidos por Bertolt Brecht. Mais um adendo aos seus conhecimentos como recém-formada na profissão. Açou graça quando lhe disseram que era muito brechtiana. É que, na verdade – como afirma o autor do livro –, “a combinação de dois elementos essenciais de sua maneira de ser: intuição e apurado senso crítico”⁴ aproximavam-na das teorias que tomavam de assalto o teatro brasileiro.

2. Mello é o sobrenome paterno de Myrian (N. da E.).

3. Mariângela Alves de Lima, A formação do ator, *Dionysos*, Rio de Janeiro, MinC, Fundacen, n. 29, 1989, pp.79-95 (Número dedicado à Escola de Arte Dramática de São Paulo).

4. Marcelo Braga, *op. cit.*, p. 29.



PARA LER

Esteve em seguida na Cia. Nydia Lícia e no Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), antes de chegar, em 1963, ao Teatro de Arena, local onde lhe prometiam um elenco fixo, estabilidade e, conseqüentemente, continuidade de trabalho. Na verdade, condições primordiais para o pleno desenvolvimento de um intérprete. O Arena, conduzido por animados jovens de esquerda, trazia para a cena as condições fundamentais das questões relacionadas

à realidade social, política e econômica do país. Myrian, em depoimento transcrito por Marcelo Braga, diz ter começado a se interessar por política: “Não me interessar por fazer, me interessar por conhecer”⁵. Não deixava, no entanto, de ser mais uma riqueza adquirida.

O conjunto – e muito bem demonstra o autor – era o avesso da querida EAD. Pediam-lhe que esquecesse o que havia aprendido nos bancos e palcos escolares. Procurava-se um teatro brasileiro, um modo de representar brasileiro que facilitasse de pronto a passagem de ideias para um público predominantemente de jovens universitários que frequentavam o teatro. E Myrian saiu-se muito bem nessa busca.

Uma coisa fazia lembrar a Escola: atividades compartilhadas, tão a gosto da atriz. Lá reencontra Flávio Império, cenógrafo e animador. Ambos, trabalhadores quase doentes, formam uma dupla ideal nas produções do grupo. “Trabalhar com o mínimo de recursos e um máximo de criatividade”, era uma espécie de lema, de diretriz. Percorrem a rua 25 de Março, os espaços destinados a roupas usadas e vasculham velhos guarda-roupas. Cortam, costuram e fazem, do nada, peças vistosas que compartilham da interpretação e da ação dos textos.

As entidades nada significariam se não cultivassem corpo e alma de alguns de seus participantes. E Marcelo dá espaço para que Myrian se recorde de algumas delas. Da EAD, lembra com respeito a figura de Alfredo Mesquita: “Eu beijava a mão dele e ele queria me matar! Ele falava que não era nem padre nem santo! Eu era teimosa. Ele tinha salvado a minha vida, se não fosse o Alfredo, eu não podia fazer a EAD. Era de graça!”⁶. Mas quem marcou verdadeiramente sua carreira foi o diretor italiano Alberto D’Aversa, contratado pela Escola em 1957. D’Aversa esmiuçava o texto, as personagens, nas prolongadas leituras de mesa. E foi, sem dúvida, esse seu primeiro importante aprendizado. Paciente, amigo dos alunos-atores, infundia-lhes segurança durante o processo de criação, sempre aliando teoria e prática para melhor informar o aluno durante os meses de trabalho interpretativo: “O D’Aversa me despertou para o que era o ator. E sobre quem era eu, como eu era [...] que habilidades possuía para fazer as coisas de ator, como era a minha intuição! ‘Você tem uma intuição valiosa, e o que vale no artista é a intuição!’ dizia”⁷. Depois de D’Aversa, já profissional, na Cia. Nydia Lícia, encontra-se com a figura de Dulcina de Moraes, o próprio teatro brasileiro vivo, que a impressiona pelo talento e entrega total à

5. *Ibid*, p. 96.

6. *Ibid*, pp. 80-81.

7. *Ibid*, p. 90.

profissão exercida em épocas muito mais sofridas do que as vividas agora por Myrian. Em sequência, Marcelo Braga reproduz com sensibilidade o encontro que, segundo a artista, seria decisivo em sua vida: Flávio Império, figura marcante nos destinos do Arena. Está claro que Myrian já era uma personalidade quando chegou ao TA. Sua inteligência, sua sabedoria em reconhecer o que de importante estava ao seu redor, tornaram-na alguém que se fazia notar. Impressionou-a certamente a cultura do cenógrafo, seu conhecimento profundo das artimanhas da cena e seu trabalho, como o mais consciente dos operários.

Flávio – e está bem nítido no livro essa ideia – reforçou o lado generoso dela, ensinando-a a doar-se

inteiramente ao trabalho que estava sendo feito. Olhá-lo bem, descobrir o invisível no que estava visível e conseguir criar a partir desse mistério. Corrigiu-a muitas vezes no Arena e na montagem de *Os fuzis de senhora Carrar*, quando ela foi sua assistente de direção. Houve discussões e algumas vias de fato. Mas, como ser amigo é dividir a vida, tudo terminava em santa paz.

Myrian declara que teve uma enorme curiosidade de descer do palco e olhar o ator da plateia. Foi assim que se tornou diretora e professora. Compartilhar enorme experiência de vida com audácia e quase inconsequência da mocidade produziu uma pedagoga singular, assustadora, mas atraente, apta a responder aos jovens suas indagações nos mutantes e terríveis anos 1970. É essa a segunda parte do livro e o mais importante dos relatos. Descrever para o leitor processos do ensino teatral é tarefa das mais difíceis. Não participamos daquele momento e não vivenciamos o seu dia a dia. Marcelo Braga, no entanto, por ter feito parte desse mundo de instruções, descreve-o e interpreta-o com precisão e clareza, tornando cada etapa, cada evolução, perfeitamente compreensível para quem o ler. As aulas de Myrian eram únicas, porque mestra e aluno percorriam juntos perigosos caminhos. Vidas paralelas. Ambos fugindo de angústias e equívocos, em direção batida ao que poderíamos chamar de “dias felizes”.

Sim, porque a alegria é de Deus. E Myrian, em sua religiosidade também muito própria, buscava, evidentemente, a reunião dos contrários.

Qual seria a porta de entrada para um curso voltado para formação de atores? Ela mesma nos explica: “Eu vou ensinando o que a vida me ensina. Por isso é sempre meio renovado [...] E sempre tento olhar para o aluno

PARA LER

COMPARTILHAR ENORME EXPERIÊNCIA DE VIDA COM AUDÁCIA E QUASE INCONSEQUÊNCIA DA MOCIDADE PRODUZIU UMA PEDAGOGA SINGULAR, ASSUSTADORA, MAS ATRAENTE, APTA A RESPONDER AOS JOVENS SUAS INDAGAÇÕES NOS MUTANTES E TERRÍVEIS ANOS 1970.

AS AULAS DE MYRIAN ERAM ÚNICAS, PORQUE MESTRA E ALUNO PERCORRIAM JUNTOS PERIGOSOS CAMINHOS. VIDAS PARALELAS. AMBOS FUGINDO DE ANGÚSTIAS E EQUÍVOCOS, EM DIREÇÃO BATIDA AO QUE PODERÍAMOS CHAMAR DE “DIAS FELIZES”.

com muito amor. A primeira coisa que eu faço é ser generosa com eles para estimulá-los. Para eles serem alguma coisa, para eles se descobrirem”⁸. Consciente ou inconscientemente, Myrian repetia a frase alfrediana: “É, Mello, você é competente!”. E a aluna Eliane Giardini percebeu isso muito bem, reafirmando: “Myriam tinha a percepção exata de quanto as pessoas eram maiores do que aparentavam ser”⁹.

Braga, nessa segunda parte, como é seu costume, não traz Myrian sozinha. Relembra o curso na Escola Macunaíma, sua primeira experiência pedagógica junto com Sylvio Zilber, Flávio Império e Roberto Freire, introduzindo Wilhelm Reich: desbloquear-se, tornar-se livre para conseguir

olhar para si mesmo e para o outro. Cita o belo exercício de Flávio, estimulando o lado sensorial dos alunos, descrito pela mestra: “[...] a gente armava caminhos. De olhos

E A ALUNA ELIANE GIARDINI PERCEBEU ISSO MUITO BEM,
REAFIRMANDO: “MYRIAM TINHA A PERCEPÇÃO EXATA DE QUANTO
AS PESSOAS ERAM MAIORES DO QUE APARENTAVAM SER”.

vendados você ia descalço passando por diversas etapas: pisava na areia, no pedregulho, na água fria, na água quente. Para a sensibilidade do rosto, a gente fazia penduricalhos, por exemplo, ventiladores que faziam voar pedacinhos de papel que batiam no seu rosto. Enfim, mil estímulos e sensações. Nós sensibilizávamos. Acabava sempre pisando na terra, tirava a venda e você estava na terra, perto de uma árvore que você abraçava. Geralmente as pessoas choravam porque eram muito sensibilizadas”¹⁰.

Praza a Deus que esse livro seja lido por aqueles que se dedicam ao ensino do intérprete. Nele encontrarão o caminho em direção ao mistério do teatro, descrito em tão simples e puras palavras.

MARIA THEREZA VARGAS é teórica e pesquisadora, formada em Dramaturgia e Crítica pela Escola de Arte Dramática de São Paulo; participou do Seminário de Dramaturgia do Teatro de Arena de São Paulo e integrou a primeira turma de pesquisadores do Departamento de Informação e Documentação Artística (Idart), da Secretaria Municipal de Cultura; é responsável pela publicação de diversas obras de referência e recebeu importantes prêmios nacionais por sua produção.

8. *Ibid*, p. 122.

9. Eliane Giardini, Depoimento, in Maria Thereza Vargas (org.), *Giramundo: Myrian Muniz o percurso de uma atriz*, São Paulo: Hucitec, 1998, p. 202.

10. Marcelo Braga, *op. cit.*, pp. 108-109.

JÁ VISTO



Uma experiência no Directors Lab, do Lincoln Center Theater

Sofia Etcheverry

O Lincoln Center é um complexo cultural nova-iorquino, localizado no bairro Upper West Side, em Manhattan, que abriga instituições como o Metropolitan Opera, o Ballet e a Ópera da cidade de Nova York, a Juilliard School e o Lincoln Center Theater. O complexo foi construído na década de 1960.

Desde 1985, funciona o Lincoln Center Theater, produzindo peças de teatro e musicais. Seu diretor artístico é André Bishop. O complexo teatral conta com três salas: Vivian Beaumont Theater, Mitzi E. Newhouse Theater e Claire Tow Theater. A instituição promove, desde 2012, o programa LCT3, dedicado a promover o trabalho de novos dramaturgos, diretores e cenógrafos.

Em 2013, fui convidada a participar de seu laboratório para diretores, o Directors Lab, que tem o espírito de um laboratório teatral e de um acampamento de verão combinados. O laboratório acontece já há dezenove anos, e em cada edição a temática é diferente. Houve anos em que se estudou o teatro como experiência transcendental, e/ou metafísica, e sua origem ritual; em outro, teatro político; interpretou-se Shakespeare e se trabalhou sobre uma determinada obra (*O sonho*, de Strindberg, por exemplo). Em outras edições, privilegiou-se um gênero em particular (a comédia, por exemplo), e também se estudou a relação ator-dramaturgo e diretor-dramaturgo.

Na edição de 2013, a questão central foi como melhorar o entendimento e o desenvolvimento de obras inéditas, algo bem diferente de como dar novas versões às obras, que é a tendência mais forte e compulsiva que acomete um diretor.

Partindo dessa questão, durante três semanas de verão ocorreram palestras e mesas redondas, e se trabalhou de maneira coletiva. Paralelamente, cada diretor-assistente podia propor uma sessão compartilhada sobre um tema de sua preferência, independentemente da temática central do laboratório.

PALESTRAS E MESAS REDONDAS

Desde o primeiro dia, e graças a um grande painel no qual se encontravam publicadas todas as atividades disponíveis, era possível escolher a qual palestra ou sessão assistir. No caso das sessões, como elas se repetiam, a escolha era menos problemática, pois, se você não fosse na primeira semana, podia ir na seguinte. No caso das palestras, entretanto, era preciso escolher entre duas opções que sempre pareciam igualmente apetitosas, sobretudo devido ao grau de desconhecimento com que se

chegava no momento de decisão, já que muitas delas eram oferecidas por pessoas ou instituições do teatro norte-americano que a maioria parecia não conhecer – ainda que houvesse uma atualização perma-

NA EDIÇÃO DE 2013, A QUESTÃO CENTRAL FOI COMO MELHORAR O ENTENDIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DE OBRAS INÉDITAS, ALGO BEM DIFERENTE DE COMO DAR NOVAS VERSÕES ÀS OBRAS, QUE É A TENDÊNCIA MAIS FORTE E COMPULSIVA QUE ACOMETE UM DIRETOR.

nente das informações sobre as pessoas, grupos e/ou instituições expostas, muitas vezes os mais distraídos ou preguiçosos não se davam ao trabalho de se informar. Menciono algumas das mesas: a do Circle Repertory Company, um grupo com 27 anos de trajetória, composta pelo elenco fundador e seu diretor, Marshall W. Mason; a do New Dramatists e 13P, duas instituições de dramaturgos, sendo que a primeira tem um programa de residência que existe há sete anos; a dos representantes do Sindicato de autores; a de Graciela Daniele e Bartlett Sher, dois diretores de musicais; a da Albarwild's Playwrights Unit¹; a do Watermill Center, de Robert Wilson; a da Quatrienal de Praga, dedicada à *performance*, espaço e desenho; a de Chen Shi-Zheng, diretor da ópera *Monkey, journey to the west*; e a de apresentação de portfólios dos cenógrafos do Lab, que ilustraram com fotos e desenhos os seus trabalhos.

1. Fundada por Richard Barr (produtor das obras de Albee), Edward Albee e Clinton Wilder, na década de 1960. Promoveu autores como Sam Sheppard e Lanford Wilson, em lugares como Caffè Cino e La Mama, berços do teatro *off-off Broadway*.

Os diretores também podiam dirigir sessões compartilhadas, e nelas a temática era bem variada, porque respondia à realidade de cada um dos assistentes. O diretor jordaniano Mohammad Monihani apresentou seu coletivo Jasad for Performing Arts, integrado por um grupo de *performers* que trabalha em Amã, capital da Jordânia. Suas *performances* se baseiam fundamentalmente na guerra como realidade com a qual se convive todo o tempo e na defesa do espaço cênico como espaço de liberdade. A diretora ugandesa Hope Azeda compartilhou a experiência de criação de sua *performance Africa's Hope*, com a qual marcaria os dez anos do genocídio em Ruanda, já que a performance foi realizada a partir de testemunhos das vítimas. O diretor alemão Alexander Frank, que foi assistente de René Pollesch durante dois anos, apresentou a metodologia de trabalho de Pollesch e compartilhou textos e vídeos de espetáculos. Houve também oficinas mais práticas, como a de máscara da *commedia dell'arte*, a cargo de Mace Perlman, e a sessão sobre “escuta”, na qual exercitamos, durante uma hora e meia, essa capacidade tão necessária nos processos de colaboração. Por fim, o diretor estadunidense Bostin Christopher compartilhou sua experiência no uso de novas tecnologias na pesquisa artística, e o roteirista e diretor de cinema Tomax Aponte ofereceu uma palestra sobre como motivar projetos de grupo.

DINÂMICA DE TRABALHO

O núcleo duro de trabalho contou com a participação de 18 dramaturgos, 36 atores, 72 diretores e 18 cenógrafos, divididos em 18 subgrupos, que cumpriram um processo em duas etapas de uma semana cada. Se você fosse diretor escalado para trabalhar na primeira semana, na segunda participava como ouvinte e ia circulando aleatoriamente por todas as salas nas quais se realizavam trabalhos.

Cada grupo e sua respectiva sala de trabalho tinha um nome, que era o de um dramaturgo retirado dos formulários de admissão ao Lab dos diretores. Nesse ano, os grupos dos dramaturgos eram nomeados pelos nomes: Ivan Vrypaev, John Guare, Stephen Adly Guirgis, Martin McDonagh, Lasha Bugadze, Francis Imbuga, Sarah Ruhl, Lisa D'Amour, Moisés Kaufman, Terence McNally, David Mamet, Guillermo Calderón, Fernando Arrabal, Eve Ensler, Roland Schimmelpfennig, Caryl Churchill, James Rabe e Suzan Lori-Parks.

Cada sala recebia quatro diretores, sendo que um deles atuava apenas como relator (*recorder*) e não podia emitir juízo sobre qualquer aspecto do

trabalho. Em cada sala havia ainda quatro diretores, dois atores, um dramaturgo, um cenógrafo, mais os diretores ouvintes que circulavam.

A dinâmica era a seguinte: além de sua própria obra, o dramaturgo escolhia uma obra que fosse inspiradora de sua escrita e a repassava aos dois atores. No primeiro dia, toda a sala trabalhava essa obra. No segundo dia, discutia-se a nova obra do dramaturgo, mas ele não podia se manifestar. Na terceira jornada de trabalho, todos podiam trabalhar e refletir sobre o processo. Depois de um dia livre, os diretores se juntavam ao cenógrafo do grupo e propunham um possível conceito de encenação. No dia seguinte, cada um dos diretores apresentava a proposta ao dramaturgo, e a semana de trabalho era finalizada com os *records* expondo como se havia trabalhado em cada sala.

Em meu grupo, a obra estudada foi *Sunk*, que significa “afundado” ou “deprimido”. Seu autor é Cory Finley, um jovem dramaturgo nova-iorquino que, por sua vez, havia escolhido como obra inspiradora *The skriker*, de Caryl Churchill. *Sunk* mostra a convivência de um jovem casal. Ela é executiva e ele, pintor, embora, na realidade, trabalhe como web designer. Ele passa muito tempo dentro do apartamento e começa a escutar ruídos que vêm das tubulações, algo como vozes ou uivos, e esse é o ponto de partida para uma espécie de viagem psicodélica, na qual o jovem Matt mergulha dentro de seu vaso sanitário e descobre um mundo submarino onde vivem seres da mitologia nórdica conhecidos como *trolls*.

Paralelamente, um homem chama à sua porta fazendo-se passar por encanador: é o Homem, que ao longo da peça se apresentará a Matt, sob diferentes aspectos e circunstâncias, com a missão clara de fazer com que ele abandone sua vida de pintor de meio expediente e se afaste de sua noiva, para unir-se ao festim dos *trolls*, que o esperam para ser algo assim como um messias ou salvador. A proposta parece tentadora, até que o Homem se torna excessivamente abusado e começa a lhe falar de sua noiva, Ann, como se a conhecesse. Em um dos encontros entre Matt e o Homem, que ocorre em um supermercado, Matt acaba por lhe dar uma surra. A partir desse estouro de violência, ocorre o ingresso em um novo território, no qual domina a paranoia e a realidade se torna confusa. As três personagens (Matt, Ann e o Homem) se tornam intercambiáveis, e nem o leitor nem as próprias personagens podem distinguir quem é quem.

O elemento comum a ambas as obras (a inspiradora e a obra inédita) é a presença de um mundo submarino subterrâneo, a convivência do mundo real com esse outro mundo, e uma lógica onírica na qual os opostos convivem de maneira não contraditória. A obra de Cory Finley propõe viver em estado de arte, e isso implica abraçar a realidade total, a que conjuga a realidade, os sonhos, a fantasia e a imaginação.

Durante as três semanas, pusemos em jogo os conhecimentos adquiridos em nossa tarefa como diretores a serviço do desenvolvimento de novas obras recém-nascidas. O que nos exigiu esse exercício? Em princípio, a capacidade de escutar e colaborar em equipe, como conjugação de muitas vozes, em um jogo de descarte de egos e autoridades. Foi necessário tempo para aprofundar essa metodologia de trabalho, nova para todos os presentes. Isso deixou evidente a diversidade e as diferenças, os distintos caminhos empregados. Muitas vezes tentamos dar as respostas o mais prontamente possível, antes de o texto ir para o palco. Outras vezes, recusamos a possibilidade de fechar os sentidos da peça no trabalho de mesa, preferindo deixar que a cena cedo ou tarde resolva: que a inter-relação

dos atores em ação seja o que torne visível os sentidos possíveis do texto.

Algo que me chamou atenção foi a presença do ator, do dramaturgo,

do diretor e do cenógrafo, juntos desde o primeiro dia trabalhando em um mesmo material, convertendo visões e aproximações, ser uma novidade para o modelo de produção nos Estados Unidos. Essa experiência evidenciou a grande liberdade com que trabalhamos na América do Sul, como aqui estão presentes o jogo e o prazer. A tradição norte-americana prima o enfoque psicológico das personagens e situações, e, definitivamente, é o modelo estadunidense que destoa diferente do resto do mundo. Encontrei mais semelhanças em como se trabalha na Europa, onde o teatro também é pensado em termos conceituais e estéticos.

Durante os últimos dias do laboratório, nós, os diretores internacionais, tivemos uma hora e meia para falar sobre o teatro em nossos respectivos países. Em tais palestras, ficaram ainda mais evidentes as semelhanças entre nós, mais do que as diferenças. O fecho dessa convivência de vinte dias foi absolutamente folclórico: no salão de uma das principais alas do complexo, uma *pizza party*, na qual cada um dos participantes acrescentou uma canção de seu país à lista de músicas que se escutou na festa.

O QUE NOS EXIGIU ESSE EXERCÍCIO? EM PRINCÍPIO, A CAPACIDADE DE ESCUTAR E COLABORAR EM EQUIPE, COMO CONJUGAÇÃO DE MUITAS VOZES, EM UM JOGO DE DESCARTE DE EGOS E AUTORIDADES.

SOFÍA ETCHEVERRY vive em Montevideú; é atriz, diretora, docente e mestre em Teoria e História do Teatro pela Universidad de la República.

Tradução de Silvana Garcia

NESTE NÚMERO

Ponto de Convergência – Pedagogia do Teatro

Teatro ± pedagogia do teatro: correspondências entre
teatro e pedagogia do teatro – Florian Vassen

Texto e cena: um caminho teatral para a escrita de si – Sidmar Gomes

Corporalidades no fazer teatral na escola: a observação
como experiência corporal – Paulina Maria Caon

Ação cultural, ação artística e políticas públicas: notas para
um debate – Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

RODA DE CONVERSA

Ingrid Koudela, Aglaia Pusch, Sura Berditchevsky e
Marici Salomão conversam sobre pedagogia e pedagogia
do teatro, com a mediação de Joaquim Gama

Primeira Fila

Notas sobre relevância, coerência e continuidade no repertório
da Cia. Teatro Esplendor – Daniele Avila Small

A velha: a melancolia superada pelo teatro – Ruy Filho

Ensaio Geral

O caderno de atuação – Lúcia Romano

Habitar o tempo na duração do espaço: medidas e desmedidas
em Valère Novarina e Cildo Meireles – Claudio Serra

Nós que gostamos tanto dela: um perfil de Maria
Thereza Vargas – Jefferson Del Rios

OUTRO OLHAR

Un teatro de la muerte: iconografías del cuerpo roto
y sus registros punitivos – Ileana Diéguez

Para Ler

Myrian Muniz: uma pedagoga do teatro – Maria Thereza Vargas

Já visto

Uma experiência no Directors Lab, do Lincoln
Center Theater – Sofia Etcheverry

