URÂNIA AUXILIADORA SANTOS MAIA DE OLIVEIRA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia na área de Teatro-Educação (2007), Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2002), graduada em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal da Bahia (1998). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás da EMAC - Escola de Música e Artes Cênicas, Coordenadora do Curso Licenciatura em Artes Cênicas EAD/PARFOR/UAB e Coordenadora do subprojeto Artes Cênicas - PIBID. É pesquisadora do núcleo de pesquisa interdisciplinar e experimental em Artes Cênicas – NUPIAC/UFG. Tem experiência na área de teatro e encenação, criação artística, direção e interpretação teatral, teatro-educação, educação e atuação, estética e história da arte.

VALÉRIA MARIA CHAVES DE FIGUEIREDO

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp na área de Arte e Educação (2007), Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unicamp (1997), licenciada em Educação Física pela Universidade Gama Filho - RJ (1988) e formação técnica em dança pela atual Faculdade Angel Viana no Rio de Janeiro (1990). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás, atua nos cursos de dança e de teatro. Pesquisadora do Lhaco – laboratório de estudos do corpo e história e do núcleo de pesquisa interdisciplinar e experimental em Artes Cênicas – NUPIAC/UFG. Desenvolve projetos de extensão e de pesquisa que relacione os processos educacionais aos processos de criação através de ações artísticas diversas, que envolva alunos, a comunidade em espaços formais e não formais.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM TEATRO E DANÇA: CONSTRUINDO UMA REDE DE SABERES E MÚLTIPLOS OLHARES

Este livro trata-se de uma coletânea de textos, composto por vários autores, organizados entre a temática dos processos de criação em teatro, dança e música e a construção de uma rede de saberes e de múltiplos olhares.

Quando pensamos este livro, vislumbramos a possibilidade de organizar e registrar uma série de intensos processos que vivemos ao longo dos anos na universidade. A ideia central é refletir sobre a prática artística em teatro, dança e música e as inúmeras relações que se estabelecem entre a arte e a educação. A partir das diferentes experiências, reflexões e sínteses percebe-se a necessidade de oferecer aos professores dessa área um contato com realidades diversas, propostas artísticas e estéticas múltiplas, textos originais e atuais que discutam, prioritariamente, o fazer artístico, a construção de espetáculos, as metodologias e as teorias presentes nestas relações.

ISBN 978-85-8083-106-1

PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM TEATRO E DANÇA: CONSTRUINDO UMA REDE DE SABERES E MÚLTIPLOS OLHARES

UFG

PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM TEATRO E DANÇA:

CONSTRUINDO UMA REDE DE SABERES E MÚLTIPLOS OLHARES

O projeto deste livro foi concebido e desenvolvido no curso de Licenciatura em Artes Cênicas/EaD da UFG, Universidade Federal de Goiás em parceria com as universidades UFRN, UNICAMP, UFU e o CIAR, Centro Integrado de Aprendizagem em Rede/UFG. A proposta central é democratizar um conjunto de saberes em forma de artigos acessíveis aos discentes e ao público de modo geral, apresentando e discutindo a prática artística-pedagógica sob vários pontos de vista, mostrando caminhos e metodologias de trabalhos diversos. São reflexões sobre espetáculos construídos em parcerias com o teatro, a dança e a música.

Chamamos pesquisadores e professores-artistas que muito estimamos para participar do projeto e eles responderam prontamente ao nosso convite com textos inéditos.

A educação e a arte nos comovem e com certeza o elo de ligação entre elas é esse. Por essa razão, este projeto retrata aquilo que acreditamos e que fazemos em nossa prática docente; é uma possível extensão de nossas experiências com a prática artística -- experiências vividas no cotidiano da universidade e que, muitas vezes, não são compartilhadas na escrita. Cada autor expõe suas ideias e vivências à sua maneira, mas juntos no propósito de construir conhecimento em arte e ensinar com paixão em um campo de fundamental importância na formação humana e ainda pouco reconhecido como área de conhecimento.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM TEATRO E DANÇA:

CONSTRUINDO UMA REDE DE SABERES E MÚLTIPLOS OLHARES

Governo Federal
República Federativa Do Brasil
Ministério da Educação
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Universidade Federal de Goiás

PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM TEATRO E DANÇA:

CONSTRUINDO UMA REDE DE SABERES E MÚLTIPLOS OLHARES

ORGANIZADORAS
Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira
Valéria Maria Chaves de Figueiredo

FUNAPE Fundação de Apoio à Pesquisa - UFG
CIAR CENTRO INTEGRADO DE APRENDIZAGEM EM REDE
UFG UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

2013

REITORIA
Edward Madureira Brasil

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
Sandramara Matias Chaves

DIREÇÃO DA ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS
Ana Guiomar Rego Souza

COORDENAÇÃO GERAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS/EAD
Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS/EAD
Rosane Christina de Oliveira

ORGANIZADORAS
Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira
Valéria Maria Chaves de Figueiredo

AUTORES
Dante Augusto Galeffi
Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Heloísa Helena Pacheco de Sousa
Keila Sírio Campanel
Marcia Maria Strazzacappa Hernández
Nara Salles
Narciso Telles
Sandro Souza Silva
Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira
Valéria Maria Chaves de Figueiredo

DIREÇÃO DO CENTRO INTEGRADO DE APRENDIZAGEM EM REDE • CIAR
Leonardo Barra Santana de Souza

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO E COMUNICAÇÃO IMPRESSA
Ana Bandeira

DESIGN GRÁFICO - PROJETO EDITORIAL
Equipe de Publicação CIAR

IMAGEM DA CAPA
Dante Augusto Galeffi

CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Leandro Abreu

EDITORAÇÃO
Laryssa Tavares

REVISÃO LINGUÍSTICA
Ana Paula Ribeiro Carvalho

TRATAMENTO DE IMAGENS
Leandro Abreu

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

U588p

Universidade Federal de Goiás.
Processos de criação em teatro e dança / Universidade Federal de Goiás; Organizadoras, Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira, Valéria Maria Chaves de Figueiredo; Felipe Henrique Monteiro Oliveira ... [et al.]. – Goiânia : FUNAPE; UFG/CIAR, 2013.
100 p.

Inclui referências.
ISBN 978-85-8083-106-1

1.Teatro – Processo de criação. 2. Dança – Processo de criação I. Oliveira, Urânia Auxiliadora Santos Maia de. II. Figueiredo, Valéria Maria Chaves de. III. Oliveira, Felipe Henrique Monteiro. IV. Título.

CDU: 792:793.3

SUMÁRIO

PREFÁCIO
Dante Augusto Galeffi 13

APRESENTAÇÃO 19

OS LUGARES DA ARTE E DA EDUCAÇÃO:
o que muda quando a dança e o teatro estão em cena
Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira
Valéria Maria Chaves de Figueiredo 23

DAS PALAVRAS (TEXTO) E DOS SONS (MUSICALIDADE) NA CRIAÇÃO EM DANÇA
Marcia Maria Strazzacappa Hernández 35

ENTRE REDES DE SABERES:
a comédia mágica, "a loteria do diabo" e as relações entre teatro, música e dança)
Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira
Valéria Maria Chaves de Figueiredo 47

A AULA DE TEATRO:
entre premissas e procedimentos
Narciso Telles 59

INTEGRANDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO:
instaurações cênicas urbanas como processos de criação da encenação "Carmin"
Nara Salles
Sandro Souza Silva
Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Heloísa Helena Pacheco de Sousa
Keila Sírio Campaneli 73

EPÍGRAFE

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, e sim em ter novos olhos.

Marcel Proust

DEDICATÓRIA

Dedicamos aos nossos pais, que cedo, nos deram a possibilidade de encontrar na arte um lugar de movimento, de inquietação, de criação, de superação, de boas histórias que se descobrem juntos, com amigos e nos encontros inesperados e duradouros.

AGRADECIMENTO

Muitas pessoas queridas certamente estiveram envolvidas na elaboração deste livro, a todos gostaríamos de muito agradecer, pessoas que estão sempre trabalhando conosco, acreditando em nossa caminhada, ajudando nas nossas realizaões. Também aos nossos alunos que são fonte e inspiração em nossas produções, a eles dedicamos nosso esforço, estudo e acertos. Um agradecimento especial a Ana Bandeira (CIAR) que acreditou no projeto e tornou realidade nosso sonho.

PREFÁCIO

Ressonâncias de uma escuta do que se diz e do que se faz em teatro, dança e música

> Ouvir não a mim, mas o Logos, e assim alcançar o sentido: Tudo Um!
> (Heráclito de Éfeso)

O livro *Processos de criação em teatro: construindo uma rede de saberes e múltiplos olhares*, se oferece ao público como forma de difusão do trabalho acadêmico de professores e pesquisadores em teatro, dança e música. Ele reúne algumas linhas de fuga nas encruzilhadas da formação em artes, configuradas como processos abertos de criação e aprendizagem continuada do ser-no-mundo e suas circunstâncias. Os autores deste livro têm trabalhado na formação por uma crescente ampliação de perspectiva existencial. Tomam a arte como meio interdisciplinar do desenvolvimento humano ampliado, que inclui a dimensão estética como fundante de toda construção social e cultural que possa projetar a humanidade em possibilidades sempre desconhecidas, mas sempre abertas à liberdade compartilhada e aprendente. O que indica uma ampliação de consciência coletiva em relação às potencialidades humanas para a criação infinita, a partir de uma política do cuidado em uma docência feita com arte e aberta ao acontecimento da formação humana e artística criadora.

Em sua intenção de difundir e partilhar o conhecimento construído em âmbito acadêmico, este livro reúne cinco trabalhos que discorrem sobre experiências levadas a termo na formação acadêmica, apontando para o necessário empenho transdisciplinar que cumpre realizar para que a formação em artes seja integrada ao todo do processo existencial vivido pelos que têm o privilégio de uma formação criticamente instruída.

E, com o intuito de prefaciar uma obra que convida ao trabalho criador, descrevo um pouco do que fui capaz de reunir para compor esta forma de introdução que é um prefácio. Minha intenção não é apenas a de apresentar o livro em suas partes e no conjunto, mas viso exprimir por escrito as ressonâncias afetivas vividas durante o movimento de leitura dos cinco capítulos que o compõem. Estabeleço, então, um diálogo intempestivo com os textos, compreendendo por intempestivo o diálogo que nos põe diante de acontecimentos inesperados e atemporais, ou melhor, atemporais porque são acontecimentos distanciados do tempo geometrizado e aderentes à temporalidade existencial da duração. Compus então cenas ressonantes escritas a seguir, com a intenção de mergulhar o leitor no imaginário discursivo da obra.

O primeiro capítulo é o resultado de um trabalho que destaca o teatro e a dança em um experimento que os reúne em diálogo. Urânia Maia e Valéria Maria Chaves de Figueiredo apresentam o relato metodológico de um trabalho realizado na graduação com a disciplina "Oficina do Espetáculo", através da qual o teatro e a dança dialogam mirando o desvelamento da Ação Cênica, permitindo a vivência da incorporação dos dois registros expressivos como meios de formação do ator.

O resultado é um estimulante acontecimento de encenação em que são experimentados limites expressivos inspirados em uma fusão do teatro e da dança, com a utilização de um su-

porte teórico e poético consistente (Darcy Ribeiro, Constantin Stanislavsk, Michael Chekhov, Ariano Suassuna, Eugênio Kusnet, Viola Spolin, Rudolf Laban, Angel Vianna, Klauss Vianna).

O texto da encenação foi uma construção inspirada em peças de Ariano Suassuna, resultando na ***performance*** nomeada de "E o diabo que lhes carregue", exprimindo o estado tônico do processo de construção cênica envolvendo a formação de atores encarnados em suas próprias máscaras identitárias. A expressão que nomeia a encenação final se revela um "desabafo" humano, simplesmente humano.

Quem pensa que formar atores no mundo globalizado contemporâneo é coisa simples e de pouco empenho se engana radicalmente. O trabalho árduo de formação do ator é o acontecimento da maleabilidade aprendente e da força desejante com a qual nos dirigimos ao "fora de nós", como condição da existência encarnada dos implicados.

Há no acontecimento relatado o frescor da invenção pelo meticuloso trabalho que envolve uma encenação, reunindo em diálogo a coreografia das dinâmicas cênicas e todo o trabalho de construção das personagens por parte dos atores em formação. Fica em evidência o estado criador de toda aprendizagem incorporada. Tudo para afirmar um compromisso com a transformação humana através da aprendizagem artística.

Uma transformação que requisita outra disposição para o viver, pois não se contenta mais com respostas acabadas, mas pergunta: "O que muda quando a dança e o teatro estão em cena?" Bem, é uma questão de experiência, um convite à vivência estética ativa, um ato também crítico e político, além, claro, de ter de ser artístico.

O segundo capítulo, escrito por Márcia Maria Strazzacappa Hernández, partindo do filósofo e pesquisador de dança Michel Bernard, procura apresentar o caráter coreográfico das ***performances*** pedagógicas dos professores da educação básica. O foco é a criação em dança, a construção coreográfica como criação.

O texto procura tratar especificamente das palavras e dos sons, do texto escrito e de suas formas sonoras na criação em dança. A relação da dança com a musicalidade é problematizada com o destaque da autonomia da dança em relação à música, autonomia conquistada por coreógrafos modernos e criadores, que compreenderam o próprio gesto como marcador do corpo no espaço, independente da música, mas com a musicalidade própria do espaço corporal no tempo que é sua dinâmica conjuntiva.

A autora compreende, enfim, a dança como "movimentos humanamente organizados segundo uma intenção estética". Sim, aqui se firma a dança como arte plena, no sentido de uma finalidade estética inerente à constituição humana total. A arte da dança, pois, se faz na dança que se faz arte.

Da mesma forma que a dança se distingue da música, podendo manter com ela uma relação dialógica intensa, sem que uma coisa anule a outra, há na nossa cultura ocidental uma espécie de primazia do texto em relação às coisas mesmas. Um traço tão marcante que não adianta querer desfazê-lo sem a devida maturação humana para a compreensão dos acontecimentos implicados no acontecimento fático dos projetos ontológicos aí lançados. Se primeiro estamos acostumados às palavras por processo histórico e cultural, montando nas palavras como se pode montar em um camelo, pode-se propor o exercício da imaginação cênica nascida delas.

A proposta tem uma radicalidade muito cativante por proporcionar uma experiência de acesso ao espaço do dançar em sua temporalidade gestual a partir das palavras, uma arte de

transposições em que o gesto se torna a palavra reconhecida por todos os falantes de uma comunidade linguística qualquer.

Mas, não é só isso, pois coreografar e dançar se encontram na trama da estilística artística e mesmo realizando o gesto correspondente a algo conhecido pela língua comum há gestos que exprimem estados inexprimíveis, só exprimíveis nesta espécie de "fazer de conta" que a arte é em sua essência de obra cuja função é o que é: nada. Sim, porque a arte não é a expressão da realidade universal das ideias puras, mas o acontecimento singular do gesto criador em um contexto concreto, uma encarnação do jogo do viver e morrer.

A dureza do fazer artístico. A dança como a espacialidade do tempo: um corpo sem órgãos nascido da própria organização de uma vitalidade imperante. Um corpo que ***dura*** no gesto incorporado, e daí a sua inevitável musicalidade.

O terceiro capítulo trata das relações entre teatro, música e dança, a partir da Comédia Mágica, especificamente a obra "A loteria do diabo". Escrito a quatro mãos, suas autoras, Urânia Maia e Valéria Maria Figueiredo, relatam a construção da encenação da complexa comédia musical escrita por Joaquim Augusto de Oliveira no século XIX.

Teatro, música e dança se reúnem para dar expressão ao poder agregador do espaço-tempo teatral com seus artifícios polilógicos, ***policênicos*** e polifônicos na voz humana e nos instrumentos musicais, com suas vozes marcadas pela imitação do gesto caligráfico, caricatural, propriamente mágico enquanto fenômeno estético e artístico.

É também uma oportunidade de difusão da práxis pedagógica em teatro. A oportunidade dada aos estudantes de vivenciarem processos formativos de imersão no árduo trabalho do ator em sua construção de personagens ao tempo em que trata o texto histórico escolhido para a modelagem da encenação como obra de arte circunscrita em seu contexto existencial.

Há aí um debruçar-se no acervo da memória estética da história do próprio teatro moderno, evidenciando um traço hermenêutico característico do trabalho de ator, que deve sempre interpretar e construir os meios para a expressão artística de uma personagem. O ato de escolher um texto teatral e de interpretá-lo é necessariamente também um ato único e também potencialmente criador. O desafio de encenar a peça escolhida em uma perspectiva que reúne o respeito pelo texto em seu contexto e a ousadia em fazê-lo de algum modo falar para o instante presente é tomado pelas autoras como compromisso político e público. A complexidade da encenação levada a termo mostra o árduo trabalho interdisciplinar realizado com maestria, graças ao plano afetivo que é o motor vital da experiência estética construída coletivamente. Um acontecimento feliz e inspirador. A experiência mágica do Teatro Mágico revela-se um acontecimento produtor de novos sentidos e conhecimentos atinentes à arte como criação humana.

A junção, portanto, do teatro, da dança e da música abre a perspectiva de uma arte voltada para o instante de seu acontecimento em uma dialética da temporalidade na qual o passado do Teatro Mágico se atualiza no agora da magia de sua execução estética cuidadosa e grávida da aprendizagem criadora na formação do ator e na educação artística do público. E para o público, o privilégio assistir um espetáculo que reúne com vigor o talento e a técnica, proporcionando uma experiência artística inusitada no devir criador da arte em sua magia incorrigível.

O quarto capítulo desenvolve-se na reflexão arguta feita por Narciso Telles, abordando a aula de teatro em suas ***premissas*** e ***procedimentos***. A começar pela premissa do professor

de teatro como bricoleur, quer dizer, de acordo com Lévi-Strauss, "um artesão que conjuga, reagrupa, reordena a partir de um conjunto finito de materiais".

Nesse sentido, um professor de teatro é um contínuo experimentador de soluções para a ação cênica, sendo por isso um desconstrutor das soluções dadas. A aula é assim pensada como o lugar em que ideias fixas sofrem o movimento da experimentação e da investigação criadora. É o espaço em que se pode reunir a teoria teatral e a sua realização no plano didático. E é também o lugar apropriado para se ultrapassar a dicotomia existente entre o teatro didático e o profissional, pois sendo um agenciador de múltiplas experiências vividas e viventes o professor de teatro tem pela frente o desafio de fazer-aprender teatro como teatro, e não como mera história ilustrativa inútil em todos os sentidos.

Como ***bricoleur,*** o professor de teatro deve necessariamente ser um fazedor de teatro, um inventor e executor de possibilidades artísticas, no caso, cênicas. É, assim, um ***artista-docente,*** um artesão diante de muitos materiais para a plasmação de configurações expressivas condizentes com o plano dinâmico da ação teatral criadora. Assim, o autor defende que o ensino de teatro deve considerar a práxis pedagógica em seu acontecimento criador, devendo deixar de lado o caráter formal e professoral da aula e a aura de austeridade e dogmatismo diante da tarefa de proporcionar ao estudante uma aprendizagem teatral criadora. O desafio do autor é tornar a pedagogia teatral um movimento aprendente crítico, ultrapassando com vigor os umbrais da interdição simbólica do ato criador na cena da aula.

Saído das premissas e alcançando os ***procedimentos***, o autor fala a partir de sua prática docente nos cursos de teatro em que atua na Universidade Federal de Uberlândia, lecionando em disciplinas de improvisação e trabalhando a partir dos ***viewpoints*** (pontos de vista), que são procedimentos de improvisação utilizados para a prática de criação em artes cênicas. Trabalhando distintamente com o Tempo e o Espaço, as improvisações aprofundam aspectos específicos da criação teatral. Isto favorece algo semelhante ao que seria uma fenomenologia dos atos intencionais por camadas distintas, referentes ao Tempo e ao Espaço como correlatos distintos e complementares dos atos intencionais de perceber, memorizar, imaginar, antecipar e intuir acontecimentos existenciais, portanto, que dizem respeito ao ser humano em seu modo de ser-no-mundo-com, enquanto acontecimento espaciotemporal heterogenético.

A amplitude da práxis teatral do autor é aliada à didática teatral em sua ação criadora de formas artísticas nascidas de experiências vividas e transpassadas pelo contínuo movimento aprendente, constituído como uma respiração de idas e vindas de um fluxo, expansões e recolhimentos da materialidade plasmante.

Evidenciando o traço pedagógico de seu trabalho com a improvisação teatral, o autor apresenta um exemplo de "tarefa de composição" bastante esclarecedora da metodologia desenvolvida por ele em sua práxis pedagógica. A tarefa visa proporcionar ao estudante a aprendizagem do teatro pelo fazer artístico, mediado pelo planejamento do professor, que escolhe os meios e instrumentos para permitir o acontecimento da aprendizagem artística pelo próprio fazer artístico.

Assim, não importa a origem dos meios selecionados pelo professor para o acontecimento do trabalho de improvisação cênica, porque o diferencial está na atitude dinâmica aprendente, na disposição para seguir aprendendo pelo fazer e desfazer, o produzir e o desmontar a produção. Uma aventura criadora metodologicamente armada, visando também formar criticamente para a atividade artística como componente fundamental do desenvolvimento humano feliz.

O quinto capítulo coroa o livro com a apresentação de um trabalho investigativo e artístico eminentemente interdisciplinar, entrelaçando pesquisa, ensino e extensão na encenação de "Carmin", nome escolhido para a espécie de "obra aberta" em construção, que resulta de uma intenção formativa e performativa metodológica, tendo em vista a formação de pesquisadores e de *performers* multiartísticos.

Escrito a dez mãos, o capítulo aborda uma pesquisa em andamento, envolvendo seus autores seguramente em diferentes papéis na investigação de questões atinentes à memória corpóreo/vocal experimentada em "Laboratórios de Processos Criativos", por meio de uma série de "instaurações cênicas urbanas". Seus autores, Nara Salles, Sandro Souza Silva, Felipe Henrique Monteiro Oliveira, Heloísa Helena Pacheco de Souza e Keila Sírio Campaneli, seguindo a hierarquia instituída, escrevem sobre um trabalho de instauração performática urbana que se constitui a partir de certos referencias operativos dos processos de criação da encenação. "Carmin" é, pois, a palavra para nomear um processo criador, marcado por uma linhagem da arte contemporânea, que toma o corpo como o âmbito da encenação, abarcando várias matrizes criadoras, como a Dança Teatro, o Teatro da Crueldade e o Teatro Pós-Dramático.

É bastante apropriado o termo "Laboratórios de Processos Criativos" para caracterizar o que se passa no construto cênico "Carmin". Laboratório é, em geral, qualquer "lugar de trabalho" ou ambiente que propicia observar, experimentar e/ou produzir algo, tendo em vista um determinado domínio sistemático. Portanto, nos laboratórios são feitas experiências sistemáticas que resultam sempre em instaurações cênicas urbanas, para dizer que instauram em espaços urbanos processos de criação da encenação. Assim, a ***performance*** artística se dá como acontecimento único e efêmero, tornando-se uma obra-corpo em movimento com outros: um convite para que todos os que participam do evento como espectadores possam se permitir atuar no acontecimento performático, em um estado de ritual coletivo, que celebra o acontecimento da arte como atividade de doação de si sem justificação além de pôr-se adiante no fluxo performático instante. A instantaneidade do ritual do encontro, que se caracteriza pelo desnudamento das máscaras representacionais e enlaçamento afetivo aberto ao fluxo criador.

A densa trama construída pelos autores entrelaçados visa à precipitação de uma experiência artística no acontecimento performático instaurado na cena urbana, provocando uma descontinuidade do habitual, podendo ser visto como uma mostração da arte cênica em sua dinâmica de instauração do ato poético vivido coletivamente em instantes únicos. É o encontro com o inusitado, o inesperado, tudo sistematicamente e arduamente preparado. Um ritual instaurador da aproximação do ato artístico com a existência fática, que se vê transpassada em cada participante pela conjunção de um agir coletivo capaz de maravilhamento e regozijo.

Há também no texto a promessa de uma "análise dos dados" recolhidos ao longo das experiências performáticas, o que justifica o caráter de uma pesquisa científica no campo da criação artística. Seguramente em uma modelagem que não deve se submeter aos métodos ditos positivos de objetividade, porque se trata de acontecimentos que nunca podem ser reduzidos ao campo estrito das palavras e das representações, justamente porque a arte nunca pode ser explicada, mas pode ser mostrada e, assim, pode ser partilhada como acontecimento estético sempre radicalmente desconhecido, por isso mesmo criador.

* * *

Tendo, então, ressoado em escrita os cinco capítulos deste livro, procurando dialogar com cada um sem cair em uma descrição linear, penso que posso também afirmar que encontrei um elo comum invisível que reúne seus autores em uma mesma perspectiva de abertura criadora em suas atividades de pesquisa, formação e criação. Encontrei este elo invisível e percebo que se trata de uma emergência colaborativa: o florescimento de atividades pedagógicas coladas com a arte como atividade fundamental para o pleno desenvolvimento humano sem fim.

É um livro também promissor porque mostra a força que se amplia pela reunião de pessoas-artistas que se doam ao labor poético com a finalidade de transformar o mundo com a arte, e levam a sério suas atividades produtivas como caminhos humanos poeticamente habitados. Ser promissor já significa a promessa de uma continuidade de florações e frutações como compromisso político por uma formação artística liberadora de modos de ser sempre mais criativos e surpreendentes.

Que este livro possa ser lido com proveito por todos os estudantes, professores e profissionais engajados no fazer artístico radical e que outros livros possam surgir como plano de difusão das pesquisas e realizações estéticas de seus autores e que novos autores se reúnam para tornar ainda mais potente o acontecimento da dádiva poemática libertadora da malquerença existencial.

Com todos os melhores augúrios e força de propagação do que se expande para além de si mesmo: a arte como criação coletiva construtora do devir doador de vida abundante – um devir sempre instante nas intensidades dos acontecimentos conjunturais criadores.

Dante Augusto Galeffi[1]
Salvador, 2013

1. PROFESSOR DOUTOR ASSOCIADO IV DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA. PROFESSOR PERMANENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DO DOUTORADO EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA.

APRESENTAÇÃO

Processos de criação em teatro e dança: construindo uma rede de saberes e múltiplos olhares

Quando pensamos este livro, vislumbramos a possibilidade de registrar uma série de intensos processos que vivemos ao longo de nossos encontros. Aproximamo-nos por afinidades, mas também quase que por descuido, um encontro que se deu de repente, aqueles acasos que estavam escritos em algum lugar. Com personalidades muito diferentes, achamos nosso jeito de trabalho e aprendemos muito uma com a outra, principalmente nos respeitando e descobrindo uma grande rede de conhecimentos que precisamos compartilhar.

A educação e a arte nos comove, nos interessa, nos une, por isto pensamos neste livro como uma possível extensão de nossas experiências práticas artísticas vividas e que, muitas vezes, não são compartilhadas na escrita. Experiência é cara; aquilo que vivemos como artistas, professoras e amantes do teatro e da dança é um presente cheio de conhecimentos adquiridos e riquezas a serem aprendidas com os outros. Cada uma do seu jeito, mas juntas no propósito de construir conhecimento em arte e ensinar com paixão um campo pouco reconhecido ainda.

Os velhos mestres mediam saberes que penetram e alargam as possibilidades da vida. É na partilha de conhecimento que o tempo sobrevoa as gerações e traz novas possibilidades de educação para a arte. Ecoam-se, portanto, os dizeres de Paulo Freire (*apud* OLIVEIRA, 1999. p. 24), "ninguém educa ninguém – ninguém educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

A produção acadêmica, no que tange ao conhecimento artístico e cientifico, é da maior importância no conjunto das atividades universitárias, pois é através dela que o conhecimento produzido é difundido e democratizado.

Uma das finalidades do fazer universitário é a produção de saberes que tragam transformação, ampliação e possibilidades novas para as pessoas. O livro é um dos instrumentos de que dispomos para prestar contas à sociedade, mostrando os resultados, a pertinência e a relevância de nossas ações. Certamente é também o espelho, o resultado do desempenho dos docentes e discentes envolvidos em projetos, programas, disciplinas, enfim, nas atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão. Estas são eixos estruturantes de nossa universidade, traduzindo o esforço institucional para que as produções científicas cheguem à sociedade.

Este livro vem preencher uma lacuna importante na produção do conhecimento para a área de artes cênicas da nossa região. Os professores, em especial, têm dificuldade de acessar trabalhos que discutam diretamente os processos de criação em arte e as possibilidades de aplicação na área da educação formal e não formal.

O curso de licenciatura em Artes Cênicas, na modalidade a distância, tem nos proporcionado experiências, reflexões e sínteses instigantes que reforçam a necessidade de materiais atualizados e diferentes a serem oferecidos ao professor de teatro com realidades diversas nas condições de trabalho. Por isto, pensamos ser fundamental esta publicação, pois possibilitará ao professor acesso a textos originais e atuais que discutam o fazer artístico, a construção de espetáculos, as metodologias e as teorias presentes nestas relações.

A proposta deste livro é trazer um conjunto de artigos que discutirá a prática artística sob vários pontos de vista, mostrando caminhos e metodologias de trabalho. São reflexões sobre espetáculos construídos em parcerias com o teatro, a dança e a música.

Chegamos até aqui com a certeza de que ainda existem muitas experiências artísticas pedagógicas, porém, deixamos em um instante, o possível do revelado.

Urânia Maia e Valéria Figueiredo
Goiânia, 2013

OS LUGARES DA ARTE E DA EDUCAÇÃO: o que muda quando a dança e o teatro estão em cena

OS LUGARES DA ARTE E DA EDUCAÇÃO: o que muda quando a dança e o teatro estão em cena

Profª Drª Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira[1]
Profª Drª Valéria Maria Chaves de Figueiredo[2]

Observando o cenário da dança e do teatro no contexto escolar, constatamos que existe uma disposição gradual para que essas linguagens se tornem áreas do conhecimento tão legítimas quanto as outras disciplinas formais, apesar das naturais dificuldades que o novo sempre traz. É desnecessário, portanto, neste artigo, apontá-las, pois nosso intuito é discutir sobre o papel da dança e do teatro na escola, suscitando reflexões, aproximações e contradições teóricas na tentativa de alargar o horizonte das duas expressões artísticas. Por fim, descreveremos um processo artístico pedagógico, no qual a dança e o teatro entram em cena.

O universo escolar parece ser o local do aprendizado "formal", do conhecimento "sistematizado" e, certamente, é um dos ambientes de interação humana no mais amplo sentido da palavra. A importância e a contribuição da dança e do teatro devem passar pela formação, na sua ampla possibilidade, seja investindo em novos artistas, conhecendo os diversos espaços da

1. PROFESSORA ADJUNTA DA ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. COORDENADORA DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS EAD/PARFOR/UAB - UFG.
2. PROFESSORA ADJUNTA DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. EDITORA DE SEÇÃO DA REVISTA PENSAR A PRÁTICA DA FEF/UFG.

arte, os espaços físicos, os afetivos, os técnicos, as várias narrativas e linguagens, estabelecendo relações com o professor, o aluno, o diretor, o coordenador e outras figuras presentes na escola.

A dança e o teatro são campos que se desenvolvem no contexto das transformações da sociedade, das novas necessidades e de novas sínteses e interesses que emergem. Na perspectiva de se constituir novos campos do conhecimento, Gamboa (1994) aponta para as condições materiais históricas que propiciam gestação, crescimento e independência como fontes que não se repetem e são únicas. Daí a dificuldade de se pensar algumas áreas do conhecimento e dificuldades frente aos conflitos de identidade epistemológicas.

Quando olhamos para a dança, em especial na escola, como um campo novo de conhecimento, há uma recente preocupação em definir alguns rumos importantes na produção teórica. Sem a reflexão crítica, é difícil emergir novas sínteses para o crescimento da área. A nova e recente produção brasileira vem contribuindo significativamente para estas questões. Fazendo uma breve busca no diretório da Capes, no catálogo de teses e dissertações do Instituto de Artes da Unicamp e outras produções que temos fácil acesso, podemos constatar as mais diferentes possibilidades no trato com o conhecimento da dança. Em síntese, apontam para uma significativa diversidade de enfoques e concepções metodológicas e epistemológicas.

O mesmo se pode dizer do teatro na educação; o tema antes restrito e limitado se amplia para GTs (grupos de trabalhos) de trabalhos em congressos sobre Artes Cênicas, dissertações e teses, cujo enfoque se direciona para a importância do teatro na formação do sujeito e como área do conhecimento. Sim, o teatro e a dança devem ser considerados conhecimentos integradores de diferentes saberes, não sendo uma expressão apenas teórica ou executora de técnicas.

Dessa forma, surgem infinitas possibilidades de estruturação de trabalhos com o teatro e a dança, sem dúvida, transdisciplinares, ou seja, devem circular em outros conhecimentos, embora, muitas vezes, sejam vistos apenas como "possibilitadores" de desenvolvimento da criatividade. No entanto, sabemos que a arte pode ir mais além, principalmente quando inserida no contexto educacional, possibilitando a valorização e o respeito à diversidade das culturas, dos valores e dos contextos, questões comuns e importantes na heterogeneidade escolar.

Pensar e refletir a realidade permitem abertura para a subjetividade. Esse é o papel da arte: levar o aluno a construir significados sobre a realidade de forma ontológica em sua cultura, sendo assim uma maneira do sujeito situar-se como indivíduo, possuidor de racionalidade e emoção, características estas que o distingue dos outros animais. Para Morin (2004):

> O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (mind), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. (p.52)

Desse modo, sabemos que a arte integra a cultura, que está em constantes transformações. Isto possibilita a ampliação da produção e da ressignificação do conhecimento. Por isso, o desenvolvimento de conhecimentos artísticos, integrados aos já existentes na matriz curricular da escola, é primordial para uma formação global que visa todas as áreas dos saberes. A pretensão da proposta dos conteúdos de arte, segundo o próprio PCN (Parâmetro curricular nacional), é valorizar a diversidade cultural do aluno e perceber, assim, a

arte como manifestação ideológica cultural. Desta forma, a contextualização é relevante no processo de construção do conhecimento.

Destarte, consideramos importante o relato de experiências práticas, no qual o conhecimento sobre as relações interpessoais e sobre a arte perpassa todo o processo educativo. Por isso, descreveremos e analisaremos a seguir os processos operacionais artísticos e pedagógicos adotados na disciplina Oficina do Espetáculo III e IV do curso de Teatro da Universidade Federal de Goiás.

A base metodológica da disciplina foi a montagem teatral "E o diabo que lhes carregue", realizado em 2010, adaptação livre de algumas obras de Ariano Suassuna. Na nova versão das obras, integramos o teatro e a dança para a construção do espetáculo. Nesta perspectiva, buscamos a elaboração de uma proposta para criação de espetáculos híbridos de teatro e de dança a partir de técnicas de interpretação e de práticas corporais integrativas e investigativas.

Uma das questões importantes foi a tentativa de utilizar as duas linguagens artísticas no processo de criação do espetáculo, cuja temática estava voltada para o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos. As aulas, de acordo com o planejamento pedagógico por nós elaborado, foram estruturadas em torno dos exercícios de dança e exercícios teatrais.

A temática central era a cultura popular, portanto, os estudos corporais se voltaram em experiências com as danças populares brasileiras, mas de forma integrada as abordagens de consciência corporal, tendo como base os trabalhos de Angel e Klauss Vianna, base de formação da pesquisadora.

As identidades da cultura nordestina se misturaram à própria cultura goiana. Fizemos estas escolhas, pois percebemos que estas aproximações trouxeram importantes relações e descobertas para a cena e para os alunos. As culturas sertanejas goianas e nordestinas revelaram a brasilidade, a mistura e as particularidades tão bem discutidas por Darcy Ribeiro em sua obra **O povo brasileiro** (1995), que estudamos na disciplina.

Já no teatro nos embasamos no livro **A preparação do ator**, de Constantin Stanislavski (2006). **Para o ator**, de Michael Checov (2003), e para a construção do texto, recorremos à obra de Ariano Suassuna. Além de exercícios de corpo, voz, interpretação e criação, o foco era sempre articular com discussões e reflexões sobre a prática do teatro e da dança, cuja finalização culminou no espetáculo "E o diabo que lhes carregue", elaborado e contextualizado por Hélio Maia[3], parceiro nessa empreitada.

O nosso objetivo no processo de montagem foi integrar a dança e o teatro de maneira simbiótica, valorizando igualmente cada linguagem artística. Assim, concebemos um espetáculo a partir de textos bases, mas considerando a história de vida dos alunos participantes, respeitando sua cultura, seus valores sociais e a comunidade em que estão inseridos. Mas, ao mesmo tempo, os sensibilizamos para a valorização de culturas distintas, uma vez que nos valemos de um autor nordestino em pleno coração do Brasil, o Centro- Oeste.

A disciplina Oficina do Espetáculo III e IV acontece ao longo de um ano letivo com dois encontros semanais, um de duas horas e o outro de três. Foi nesse espaço de tempo que preparamos os alunos, conhecemos Ariano Suassuna, lemos algumas de suas peças e optamos em montar fragmentos de sua obra com uma adaptação rica, livre, mas bastante responsável com a obra original, como se vê no texto abaixo, de Hélio Maia, escrito para peça.

3. PROFESSOR MESTRE PELA UNB - FORMADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTE CÊNICAS EAD/PARFOR/UAB UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.

> Os tipos humanos de Ariano Suassuna nos remetem os mais profundos temperamentos da alma. É o picaresco que desnuda sem piedade os mais torpes e nobres sentimentos da alma humana. Em sua obra aparecem mentirosos, avaros, punguistas, aproveitadores, soberbos, malandros, valentões, frouxos, benévolos, piedosos, inocentes, virtuosos, enfim, um imenso balaio de sentimentos e padrões do comportamento exposto que nos levam às gargalhadas ou às lagrimas... Ariano é assim. E pensando em sua obra, vamos ver fragmentos que bem ilustram essa riqueza de sentimentos humanos traduzidos por sua pena. Vamos começar pelos avaros. A peça "O Rico Avarento", nas palavras do próprio Ariano, é um entremez popular, escrito a partir de uma peça tradicional, anônima, do mamulengo nordestino... Nesta obra aparecem características marcantes da sua têmpera, os mamulengos, os avarentos, os julgamentos. (Prólogo da adaptação feita por Hélio Maia, 2011)

Assim, trabalhamos com os textos: **O rico avarento, O auto da compadecida, A pena e a lei, O santo e a porca e O casamento suspeitoso.** Os fragmentos foram intercalados pela figura de dois palhaços que, como no coro da tragédia grega, comentavam, participavam e conduziam as histórias. A figura do palhaço foi pensada em alusão ao próprio personagem Palhaço, que aparece no prólogo da peça O Auto da compadecida.

A coreografia feita para a atuação dos palhaços, que abriam o espetáculo e diziam o prólogo de todos os fragmentos, foi concebida considerando as experiências corporais circenses das alunas, mas trazendo novas experiências de composição coreográfica para a cena. Esta foi baseada em um trabalho de improvisação e investigação corpo/voz, de forma que a composição se desse em conjunto, não surgisse apenas a partir do ator/dançarino e/ou não apenas do diretor/coreografo. Este trabalho dialógico e dialético foi fundamental para uma composição que valorizasse a experiência do aluno e do diretor.

Além do trabalho de corpo, priorizamos a construção do personagem e nosso enfoque foi na "ação cênica" e nos preocupamos que esta fosse convincente. A ação, segundo Stanislavski, é movimento, a base da arte que o ator persegue, sendo preciso que o ator aja exterior ou interiormente. O trabalho do ator é imprescindível para que a verdade cênica[4] apareça. Informávamos ao aluno que toda ação tem um propósito elaborado e concebido anteriormente. Sobre isso, Stanislavski destaca que:

> o que quer que aconteça no palco , deve ser com um propósito determinado. Mesmo ficar sentado deve ter um propósito, um propósito especificado e não apenas o propósito geral de ficar visível para o público. Temos de ganhar nosso direito de estar ali sentados. E isso não é fácil. (STANISLAVSKI, 1994, p. 63)

Nosso diálogo com os alunos se direcionava no sentido de fazê-los entender que naquele momento eles agiam como outras pessoas. Segundo Kusnet (2003), não se deve deixar o ator desaparecer, mas o personagem precisa ter objetivos claros, senão, o que se destacam são os objetivos do ator. O que existe é a vida de um personagem na interpretação do ator. O ator, conforme Kusnet, é dotado de sentimentalismo, portanto, é preciso atenção e vigilância para que o ator não seja vítima desse sentimentalismo, para que não confunda suas emoções com as emoções do personagem.

4. PARA STANISLAVSKI (1994), É A BUSCA INCESSANTE DO ATOR PELA CUMPLICIDADE DO PÚBLICO.

> O sentimentalismo é próprio do ator. É preciso que haja muita vigilância para que o ator não seja sua vítima. É tão tentador fazer uma cena que provoque lágrimas na plateia! Ao fazer essa cena o ator admira a si próprio, e fica comovido com sua interpretação, a ponto de chorar lágrimas de verdade. Mas o que essas lágrimas têm a ver com os problemas do personagem? Nada! O ator sai completamente da ação do personagem, mesmo sem percebê-lo. Mas o espectador percebe! Ele percebe que naquele momento presencia um melodrama barato em vez de um profundo drama humano em que as lágrimas talvez nem devessem ter lugar. (KUSNET, 2003, p.17)

Durante o trabalho de construção de personagem, chamávamos a atenção para a própria vida do personagem e apontamos os perigos de se usar excessivamente a memória emotiva[5], pois a verdade que deve aparecer em cena é a do personagem[6]. Desta maneira, é necessário apontar definições dos objetivos do personagem através da análise ativa, como mencionado acima. Os objetivos do ator não interessam ao espectador, nem seus problemas, suas conquistas, suas alegrias etc., mas apenas os sentimentos do personagem.

Sobre a interpretação dos personagens, o ator deve refletir consoante Kusnet (2003) sobre a ação e o pensar, que ela expressa de duas maneiras: a ação exterior e a ação interior. A primeira ação é mental, e a segunda ação, física. Estas são comungadas, não existindo separadamente. Nos nossos ensaios, questionávamos os alunos acerca do entendimento das ações interiores e exteriores, repetindo muitas vezes a mesma cena para que essa diferenciação ficasse clara. Trabalhamos muito com repetição de cenas e ajuste do que solicitávamos. Os objetivos são necessários para que as ações ocorram. De acordo com Kusnet (2003, p. 27), "[...] podemos dizer que ao construir seu papel, o ator nunca deve perder de vista a coexistência natural desses dois aspectos de ação, porque só assim seu personagem será realmente um ser humano".

Sobre a questão dos objetivos, achamos importante ressaltar como Stanislavski atribuía um valor imenso a estes. O ator precisa ter consciência de sua importância e se interessar pelos objetivos de seu personagem, pois só assim o personagem aparecerá e será consistente e convincente. A partir desta premissa, conversávamos com os alunos no sentido de demonstrar a importância de se pensar no personagem, descobrindo seus objetivos, suas particularidades corporais, elevando-os para as ações físicas.

Assim, realizamos exercícios de preparação e criação, aplicando o "quem", "que", "quando" e "onde", sugeridos por Viola Spolin (2001) no seu livro **Improvisação para o ator.** Fizemos vários exercícios sugeridos por esta autora, bem como utilizamos princípios de Laban (1879-1958), propostos por Jean Newlove (ano?) no livro *Laban for actors and dancers*, e Klauss Vianna (ano?), no livro **A dança.**

Para a construção dos personagens, experimentamos a proposta metodológica de Viola Spolin (2001), considerando o "onde" (espaços geográficos do seu personagem onde vivia, onde estavam, de onde vem e para onde vai); o "quem" (Quem era o seu personagem na sociedade em que vivia, na sua família, na sua vida cotidiana); o "que' (o que o personagem está fazendo da cena e o que ele deseja nela); o "quando" (qual o tempo da ação, em que momento

5. MEMÓRIA PESSOAL DO ATOR.
6. O DESEJO, A VONTADE DE UMA PERSONAGEM.

ela se passa). E também as ideias de Rudolf Laban (1978), que se dedicou a conhecer as inúmeras possibilidades do movimento humano e os organizou. Escolhemos alguns princípios e noções fundamentais de seus estudos sobre espaço, tempo, peso e fluência e as possibilidades inúmeras de relacionamentos com os objetos e as pessoas. Também as ideias e propostas de Klauss e Angel Vianna como fundantes de uma nova forma de se conceber o movimento, a cena e o corpo do ator/dançarino.

Para a construção do personagem, o ator pode recorrer, de acordo com Stanislavski (2006), às circunstâncias propostas, que seriam, na verdade, a realidade da vida do personagem nas situações em que o autor da obra ou do exercício propõe. Seria, portanto, a verdade cênica.

À medida que as cenas iam se intensificado, criávamos mais situações até chegarmos ao texto final. Desta maneira, aumentávamos os exercícios focalizados na interpretação, recorrendo sempre a Stanislavski e seus conceitos principais, assim que utilizávamos a visualização – utilização da imaginação para visualizar as circunstâncias propostas e as ações que precisa desenvolver. "O ator cria, em sua imaginação, o modelo e depois, exatamente como o pintor, toma cada um dos traços e o transfere não para a tela, mas para si" (STANISLAVSKI, 1994, p.50).

Procuramos manter a estrutura teatral trabalhando as cenas separadamente, em equipes e durante os ensaios; enquanto uma se apresentava, a outra assistia, experiência fundamental para o ator. No final, fazíamos uma avaliação sobre a coerência do texto, o trabalho de interpretação, a voz e o corpo em cena, sempre com a preocupação de tornar o trabalho o mais orgânico possível e o mais próximo de uma comunicação eficaz e interessante com o público.

O processo de encenação iniciou-se a partir da leitura branca dos textos, sem comentários. Em seguida, foi feita outra leitura, desta vez refletindo a obra e dramatizando-a. Aproveitamos para destacar alguns elementos característicos do gênero, estimulando a identificação destes pelos alunos. O intuito era reconhecer no texto o argumento, o enredo, os personagens, o conflito principal e aparente, o diálogo, as ações e a tensão. Para as leituras e seleção do elenco, utilizamos quatro encontros.

Após esse processo, durante nossas aulas, sugerimos aos alunos/atores que criassem cenas livremente – tendo como ponto de partida a peça –, individualmente e em grupos, improvisando várias situações apresentadas. Neste processo, procuramos não interferir e perceber como os alunos tinham sentido a representação teatral e como imaginavam montá-la. Fizemos vários exercícios de improvisação com as cenas e vários personagens foram representados pelo mesmo ator. Propomos ainda a improvisação coletiva a partir do entendimento do texto. Esses exercícios tiveram o objetivo de ajudar na seleção do elenco e, principalmente, deixá-los mais espontâneos, permitindo uma maior e melhor compreensão do material escrito, e também trazendo aos alunos momentos de descontração, relaxamento e descoberta dos potenciais de concentração.

Utilizamos como aquecimento e treino durante os ensaios práticas corporais que envolvessem todo o corpo, integrando movimento e voz. Aplicamos exercícios que aquecessem o corpo e a voz e desbloqueassem a energia criativa. Exercícios que aquecessem a musculatura da face e do pescoço, envolvendo os maxilares, a língua, o rosto, contraindo e descontraindo, emitindo sons diversos, canções e pequenos fragmentos da peça.

A preparação da montagem se deu obedecendo aos seguintes passos: leituras e comentários das obras, leituras e interpretações subjetivas, improvisações livres das cenas, ensaio com

falas memorizadas, ensaios com marcação[7] e ensaios gerais da peça completa – e também com figurino, música e iluminação.

Sobre a concepção cênica, imaginamos um cenário condizente com o texto e a proposta. Criamos painéis feitos de muitos retalhos de tecido e colamos no contorno do corpo de cada aluno, desenhado em tecido rústico, deixando vazado apenas o local da cabeça. Os alunos utilizavam esse espaço em várias cenas para ensaiarem seu texto, criando uma imagem cênica interessante.

O figurino também foi concebido em grupo e optamos pela utilização de roupas do cotidiano simples, porém relacionadas com o caráter de cada personagem.

As coreografias foram criadas no decorrer do processo, em uma perspectiva aberta e coletiva, mas onde as experiências pessoais eram a base do trabalho. Como base significativa, as propostas de Angel e Klauss Vianna, que priorizaram o sujeito, os seus saberes, as diferenças e os potenciais de cada corpo. Para Katz (2009), o casal Angel e Klauss Vianna descobriu, cada um a seu modo, como chegar aos ossos, às articulações, ao contato, à pele, ao tempo, peso, à resistência, às oposições, aos apoios, à observação, atenção, ao toque, à presença e consciência.

Sobre a maquiagem, decidimos pela sua exclusão. Não objetivamos criar uma máscara através de uma pintura colocada no rosto do ator. Escolhemos a neutralidade e a naturalidade, nas quais cada aluno concebeu o rosto do seu personagem representando tipos característicos da obra de Ariano Suassuna. A Iluminação utilizada foi básica para a visibilidade da cena, não para criar efeito subjetivo e nem atmosferas.

Para concluir esse artigo, gostaríamos de acrescentar que, durante os ensaios, frisamos nossa preocupação com o ritmo e o tempo do espetáculo e, com o intuito de criarmos certo dinamismo, recorreremos a exercícios de interpretação como foco, ensaio acelerado, ensaio lendo, ensaio rápido, ensaio mudo etc. Nestes momentos, nos reportamos aos conceitos e técnicas dos autores que fundamentaram nosso trabalho e utilizamos: exercícios de imaginação de Michael Chekhov; noções de tempo-ritmo, efeito emocional do tempo-ritmo, tempo ritmo-interior e exterior, concentração de Eugênio Kusnet; jogos do Teatro Fórum de Augusto Boal e exercícios de memória, improvisação, imaginação e interpretação de Constantin Stanislavisk.

O espetáculo aconteceu durante o III FUGA – Festival Universitário de Artes Cênicas de Goiânia, no mês de novembro de 2010, realizado pelo curso de teatro em parceria com o curso de dança da UFG. Os alunos demonstraram total envolvimento e entendimento do que foi trabalhado ao longo do semestre. A integração do teatro e da dança aconteceu de forma orgânica, e o resultado foi uma montagem híbrida, dialógica e sinérgica. Como consequência deste trabalho, restou-nos a questão: o que muda quando a dança e o teatro estão em cena?

7. DESLOCAMENTOS DO ATOR. A MARCAÇÃO ENGLOBA OS MOVIMENTOS EXECUTADOS PELO PERSONAGEM, INCLUSIVE ENTRADAS E SAÍDAS DE CENA. REFERE-SE TAMBÉM À LINGUAGEM GESTUAL QUE NÃO PERTENCE À CARACTERIZAÇÃO DO PERSONAGEM. (VASCONCELLOS, 2001, P.122)

REFERÊNCIAS

ADLER, Stela. **Técnica da representação teatral.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

BOAL, Augusto. O **arco-Íris do desejo:** método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.** 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Jogos para atores e não-atores.** 7. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005a.

_____. **Stop:** C'est magique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

CHEKHOV, Michael. **Para o ator.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GAMBOA, Silvio. Teoria e pratica, uma relação dinâmica e contraditória. In: **Revista motrivivência**, n. 8, dez. 1995, pp 32-45.

JANUZELLI, Antonio Janô. **A aprendizagem do ator.** São Paulo: Editora Ática, 1986. (Série Princípios).

KUSNET, Eugênio. **Ator e método.** 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1985.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

LANGER, Suzane. K. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MIRANDA, Regina. **O movimento expressivo**. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.

NEWLOVE, Jean. ***Laban for actors and danncers.*** NY: Rouotledge, 2010.

OSTROWER, Faya. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1987.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro e o sentido do Brasil.** SP: Companhia das letras, 1995.

SALDANHA, Suzana. **Angel Vianna:** sistema, método ou técnica? RJ: Funarte, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **A preparação do ator.** 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **A construção da personagem.** Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SUASUNA, Ariano. **Seleta em prosa e verso.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

_____. **Uma mulher vestida de sol.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

_____. **Auto da compadecida.** Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2001.

_____. **O casamento suspeitoso.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

_____. **O santo e a porca.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

VIANNA, Klauss. **A dança.** SP: Siciliano,1990.

DAS PALAVRAS (TEXTO) E DOS SONS (MUSICALIDADE) NA CRIAÇÃO EM DANÇA

DAS PALAVRAS (TEXTO) E DOS SONS (MUSICALIDADE) NA CRIAÇÃO EM DANÇA

Profª Drª Marcia Maria Strazzacappa Hernández[1]

A partir dos pensamentos do filósofo e pesquisador de dança francês Michel Bernard, presentes no livro ***De la création chorégraphique*** (Da criação coreográfica) (2001), mais especificamente na parte II intitulada ***Le processus de la création corégraphique*** (O processo da criação coreográfica), busquei sintetizar algumas pistas dos princípios por ele destacados que servirão de referencial para a discussão que se segue. Na referida obra, o autor apresenta uma reflexão minuciosa e detalhada sobre o ato de dançar e os processos de criação coreográfica ao analisar, ao longo de mais de 30 anos, alguns espetáculos de renomados coreógrafos contemporâneos de diferentes partes do mundo. Com seus estudos, Bernard delineou esboços de uma possível classificação dos distintos processos criativos, segundo os seguintes aspectos/aproximações: dança e texto; dança e imagem; dança e musicalidade e,

1. É DOCENTE DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP, ATUANDO NAS GRADUAÇÕES DE PEDAGOGIA, DE DANÇA E DE TEATRO E COLABORANDO EM DISCIPLINAS DE HUMANIZAÇÃO DO CURSO DE MEDICINA. DESENVOLVE PESQUISA NOS CAMPOS DA ARTE E DA EDUCAÇÃO, TENDO COMO FOCO OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA E TEATRO, A FORMAÇÃO DO ARTISTA-PROFESSOR, A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A EDUCAÇÃO SOMÁTICA. DOCENTE DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, É COORDENADORA DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS SOBRE ARTE, CORPO E EDUCAÇÃO (LABORARTE). COORDENADORA DO GT EDUCAÇÃO E ARTE DA ANPED (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO) E MEMBRO DA ABRACE (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM ARTES CÊNICAS).

por último, dança e acaso. Para a presente reflexão, deter-me-ei em apenas dois aspectos que se referem ao texto e à musicalidade.

No que toca à produção da dança a partir de textos, uma das vertentes que, segundo o autor, está muito presente na dança contemporânea, as formas como os coreógrafos trabalham o texto como fonte para a criação cênica-coreográfica são inúmeras, destacando cinco abordagens: semântica; estética; poética ou ficcional; pragmática e rizomática.

A abordagem semântica busca:

> figurar, ilustrar, imaginar os sentidos traduzindo-os em uma rede de formas ou figuras visíveis imediatamente identificáveis; seja para significar e/ou simbolizar estes sentidos pela concretização de um processo cognitivo indireto de associação de ideias suscitado na consciência do espectador. (BERNARD, 2001, p. 127)

Por sua vez, a abordagem estética é aquela que busca o prazer do texto, o belo das palavras que se transmutam em gestos, inspirando passos. A abordagem poética ou ficcional difere da estética por ultrapassar a dimensão do prazer sensorial e afetivo do texto e buscar nele o que Bernard intitula "poder de indução imaginário" (2001, p. 128).

O conceito de abordagem rizomática é inspirado nos filósofos Deleuze e Guatarri (2004) que, na obra ***Mil Platôs,*** descrevem um novo modelo de aproximação de todos os fenômenos, considerando:

> o conjunto do mundo natural e cultural, mineral, vegetal, animal e humano como uma multiplicidade conectada, heterogênea e a-significante em um devir perpétuo, análogo às ramificações laterais ou circulares de suas hastes subterrâneas que chamamos na Botânica de 'rizomas'. Em outros termos, o que se acredita ser real se reduz a um agenciamento instável, híbrido e, dizem os autores, mecânico de fluxos multidirecionais de intensidades múltiplas. (BERNARD, 2001, p. 130)

O segundo aspecto a ser analisado aqui, compreendido como "dança e musicalidade", merece atenção. É muito comum, no imaginário das pessoas, a vinculação da dança com a música. Herança histórica dos ***ballets*** da corte, das óperas e das representações populares, a ligação estreita entre estas duas linguagens nos faz questionar quem surgiu primeiro, se o ritmo ou o movimento. Balanchine, coreógrafo russo radicado nos Estados Unidos, afirmava que seus dançarinos deveriam se movimentar com tamanha precisão rítmica, a ponto de "tornarem a música visível ao público". Destaca-se que Bernard não se refere à música apenas, mas também à musicalidade. Não podemos nos furtar de que foi pelo divórcio com a música que a dança ganhou seu estatuto de autonomia. Por outro lado, também não podemos olvidar que foram das inquietações de um músico suíço, Jaques-Dalcroze, que surgiram vários expoentes da dança moderna europeia. Bernard (2001) destaca, dentre um dos mais representativos coreógrafos da relação musicalidade e dança, o norte americano Merce Cunnigham, cuja parceria de muitos anos com o músico John Cage foi fundamental para a estruturação de sua poética. Segundo o autor, ambos seriam os precursores do ***happening, da performance.***

A partir das reflexões de Bernard acima expostas, ficava a vislumbrar, nos espetáculos de companhias brasileiras, quais haviam sido (ou têm sido) as opções dos coreógrafos nacionais,

"antropofágicos por natureza"? Haveria como classificá-los? Ou, no conjunto da obra de um único coreógrafo, não teria este realizado mais de uma opção estética coreográfica? No presente texto, não realizarei um estudo sobre as criações dos coreógrafos nacionais. Interessa-me aqui compreender quais pontes posso estabelecer entre as contribuições de Bernard (2001) e os processos de criação realizados por estudantes em formação de professores.

Como docente em cursos de licenciaturas, seja na formação do professor especialista (de dança, de teatro ou de artes visuais) ou do não-especialista (pedagogo, professor de sala), parto do princípio de que faz parte do ensino/aprendizado de dança conceber coreografias para turmas escolares, criar apresentações e organizar festividades. Porém, isso não é o mesmo que formar coreógrafos, nem intérprete-criadores. (Aliás, aqui no Brasil, os coreógrafos se tornam profissionais no exercício de sua profissão, na lida, na prática. Não há formações específicas, com raríssimas exceções, como especializações oferecidas esporadicamente e algumas oficinas em festivais, nas quais coreógrafos dividem seus processos criativos.) Minha preocupação em dar subsídios para os futuros professores para a criação coreográfica junto a crianças e jovens justificava-se ao identificar, em investigações anteriores, que é no espaço escolar que ocorre o primeiro contato concreto com a dança, independente das críticas que podemos tecer quanto à qualidade dos trabalhos aí realizados. Os dados da pesquisa indicam ainda que o espaço escolar só perde em relevância para os programas televisivos.

A investigação citada se refere ao projeto intitulado "Profissão: professor de dança" (CNPq/2007), em que um dos aspectos analisados interrogava artistas da dança quanto à sua opção pela dança como profissão, trazendo sua memória mais remota de aproximação com a dança. A grande maioria afirmou que seu primeiro contato físico com esta linguagem havia ocorrido na escola formal por ocasião da apresentação de final de ano ou da quadrilha da Festa Junina. Assim, por mais severas que sejam as críticas quanto às "dancinhas escolares" (o diminutivo aqui é proposital), verificamos que, nestes anos todos, isso não impediu o surgimento de artistas da dança no país. Mesmo que a formação especializada não tenha ocorrido no ambiente escolar, este espaço serviu de estopim para a busca posterior de formação e aperfeiçoamento em escolas especializadas, academias, conservatórios e/ou casas de cultura. Pelo sim ou pelo não, estas apresentações escolares ainda são uma das poucas referências e um dos principais acessos que a grande maioria das crianças tem à arte da dança. Daí decorre minha atenção quanto à formação de professores capazes de, no mínimo, compreender os processos inerentes à criação cênico-coreográficos, ampliar seu repertório estético no que se refere à arte do movimento e, assim, qualificar os trabalhos de dança aí realizados.

Mas, estaríamos falando da mesma dança quando nos referimos ao público leigo (professores da educação básica) e ao público especializado (artistas da dança, atores e professores de arte)? Afinal, que dança é esta?

Para continuar a discussão, apresento a definição de dança sobre a qual me apoio, presente na comunicação oral realizada na sessão especial da 30ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), intitulada "Dança: outra dimensão da/na formação estética dos indivíduos" (STRAZZACAPPA, 2007). No referido artigo, apresentei, pela primeira vez, um esboço de acepção para a dança que vinha adotando nos últimos anos, talvez por acreditar ser esta a que mais se aproximava do mundo contemporâneo, qual seja: "movimentos humanamente organizados". Como afirmado no artigo supra-

citado, essa definição foi inspirada em Jean-Marie Pradier (1996), criador da etnocenologia, uma nova disciplina que buscava estudar os comportamentos espetaculares humanamente organizados. Com o passar dos anos, lendo e relendo a definição, discutindo em sala de aula com estudantes de graduação e pós-graduação, interlocutores que muito contribuem para minhas pesquisas, complementei a definição para "movimentos humanamente organizados segundo uma intenção" e, por último, qualifiquei o substantivo "intenção", acrescentando-lhe um adjetivo, "estética". Assim, compreendemos que dança é composta por "movimentos humanamente organizados segundo uma intenção estética". É com esta definição que convido o leitor a seguir refletindo comigo.

O que leva alguns indivíduos a se expressar por meio de movimentos organizados segundo uma intenção estética?

A artista da dança Denise Stutz, cuja trajetória e obra foram analisadas por Lilian Vilela em sua tese de doutorado, afirmou que "Dançar não é uma escolha, é uma necessidade. Eu me sinto viva dançando" (STUTZ ***apud*** VILELA, 2010, p. 176). Esta artista ilustra, com maestria, a ideia de que a dança espetacular[2] não tem nenhuma função concreta. Dança-se por dançar. Faz-se arte pela necessidade de criar. A arte tem fim em si mesma. Em outras palavras, arte não serve para nada, sobretudo se tomarmos por referência as produções imateriais e efêmeras, como a dança e o teatro. Por outro lado, como produção humana, artistas seguem produzindo suas obras pela simples necessidade de responder àquilo que é característico de sua humanidade: criar.

Sim, a produção em arte é exclusivamente da ordem do humano. Implica no momento em que o indivíduo coloca em ação o exercício da imaginação, com o aguçamento da percepção, das sensações, dos sentimentos e das possibilidades de expressão. Nas artes cênicas, o produto da criação é efêmero, mais na dança, fugidia por natureza, que no teatro, cuja dramaturgia deixa rastros concretos, mesmo que considerados do campo da literatura. É justamente desta característica da produção efêmera da dança que decorre sua importância na formação dos indivíduos: a dança que ocorre no indivíduo que dança e naquele que a aprecia, momento de experiência único e inscrito num determinado tempo e espaço. É por esta via que pego pelas mãos os estudantes e convido-os a "entrar na dança", mostrando-lhes que eles também podem dançar. Eles também podem criar por meio do corpo em movimento.

Ao atuar como docente dos cursos de teatro, de dança e de formação de professores (licenciaturas e pedagogia), tenho observado as aproximações e os distanciamentos destes distintos profissionais no que toca aos processos de criação em artes cênicas. O que haveria em comum entre estes diferentes sujeitos quando estão envolvidos com processos de criação e/ou estão vivenciando a produção de uma criação artística pautada no movimento, seja ela teatral ou coreográfica?

Percebo como um dos primeiros pontos em comum a presença do texto (de onde decorre a aproximação com os princípios trazidos por Michel Bernard), que opto em denominar de "palavra". Em segundo lugar, a música, que chamarei de sons, como base ou inspiração. O uso de imagens é mais frequente junto a artistas plásticos e dançarinos, embora não exclusivamente.

Não é por acaso que o texto aparece em primeiro lugar. Como professores ou futuros professores, a voz é soberana. Percebe-se o texto, a narrativa e a palavra presentes em suas

2. FAZENDO UMA DISTINÇÃO EM RELAÇÃO ÀS DANÇAS POPULARES QUE TÊM OBJETIVOS FESTIVOS, SACROS, PROFANOS E/OU RITUALÍSTICOS, POR EXEMPLO.

criações, de forma mais perceptível em professores da educação básica e atores que em artistas plásticos e dançarinos. Mesmo quando não pronunciada, a palavra aparece como subtexto das criações. Para os artistas plásticos, suas criações com gestos e movimento pautam-se em se imaginarem desenhando no espaço, da folha de papel bidimensional para a tri-dimensão espacial.

Tenho lançado mão de textos como mote para processos criativos junto à formação de professores, sobretudo na disciplina "Educação, Corpo e Arte"[3], por identificar o quanto o fato de já estarem familiarizados com enredos e histórias colaboram com a introdução dos estudantes ao universo da cena. Os textos podem ser de vários estilos: ditados populares, poesias, lendas, contos de fadas, trava-línguas, trechos de obras literárias, entre outros. O desafio é posto ***a posteriori*** quando, findo um primeiro esboço da criação, peço para substituírem a palavra, que sugere uma ação concreta por gestos e movimentos mais abstratos, seguida ou não por sons ou, ainda, por ritmos ou melodias. Da ação ao movimento, os estudantes vão construindo suas cenas coreográficas. Para desmembrar ainda mais a palavra do gesto criado, após memorizarem uma sequência de movimento que estava atrelada a uma poesia, por exemplo, solicito ao grupo criador que refaça a sequência e peço a outro grupo e/ou estudante que leia um trecho literário, narre um episódio qualquer de improviso ou mesmo recite uma receita de bolo concomitantemente à cena que se desenrola. Os estudantes, tanto aqueles que estão na condição de artistas quanto os que estão na condição de público, se surpreendem com as diferentes leituras que decorrem da alteração do texto. Seguimos fazendo esse exercício, porém, alterando outros fatores, como: a forma do movimento, isto é, sua dimensão, ampliando ou reduzindo o máximo possível sua extensão; o ritmo, acelerando, ralentando ou incluindo uma pausa; a direção espacial, realizando o mesmo movimento de frente para a plateia, de costas, em diagonal, e assim por diante. Quantas leituras decorrem de uma sutil alteração de direção?

Este exercício criativo demanda, necessariamente, a presença de, no mínimo, dois grupos: um protagonista (artista) e outro observador (público). Por vezes, utilizamos o registro em vídeo, que permite, logo após a apresentação do grupo, a apreciação instantânea do resultado, em que os protagonistas se colocam na condição de ser seu próprio público e, assim, analisam criticamente o resultado cênico. O exercício permite uma dupla formação: a compreensão da composição cênica-coreográfica e a educação do olhar crítico.

O processo se completa quando as sequências memorizadas são realizadas com músicas selecionadas a partir de um repertório trazido pelos estudantes ou produzidas exclusivamente para a cena. Soma-se ainda figurino, adereços e cenário, quando for o caso. Os estudantes ensaiam sua criação e fazem a apresentação pública em sala de aula ou em outros espaços dentro da universidade.

Quando o processo de criação tem a musicalidade como foco, realizo, em sala de aula, alguns jogos rítmicos, como inspiração e motivação para o grupo de estudantes. Baseio-me no trabalho de percussão corporal do grupo "Barbatuques", não por acaso. O que há de interessante no trabalho deste grupo paulista é, justamente, ter mostrado e comprovado que, com recursos mínimos, isto é, com apenas nosso corpo, somos capazes de produzir os mais variados sons e ritmos, permitindo a criação de inúmeras músicas. Isto é fundamental quando se pensa na escola pública que, muitas vezes, é desprovida de qualquer tipo de material. A aula sobre musicalidade vem acompa-

3. DISCIPLINA OBRIGATÓRIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP E ELETIVA PARA AS DEMAIS LICENCIATURAS, OFERTADA NO SEGUNDO SEMESTRE DE CADA ANO LETIVO.

nhada da apreciação de uma das músicas do grupo Barbatuques, intitulada ***Barbapapa's Groove***, presente no DVD "Corpo do Som ao Vivo". O que eles estão fazendo: música ou dança? Seria possível produzir essa música sem esses movimentos coreografados? – interrogo os estudantes.

Inspirados pelos jogos e pelos vídeos, sugerimos outro exercício em que sons com a voz são explorados como promotores de estímulos para os movimentos. Um estudante posicionado ao centro de um círculo, de olhos fechados, responde corporalmente aos sons provocados pelos colegas. De sons tímidos, no início, chega-se a grandes paisagens sonoras. Por vezes, os estudantes não sabem se foram eles que provocaram os movimentos do colega ou se foram os movimentos do colega que lhes inspiraram os sons que emitiram, tamanha simbiose entre som do coro e o corpo do estudante-artista. Após a vivência desta experiência, em duplas ou em trios, os estudantes são convidados a recuperarem alguns dos movimentos realizados a partir dos estímulos sonoros e a memorizá-los. Todo este material vai se configurando como um repertório de movimentos para criações futuras.

É comum termos na turma alguns estudantes que sabem tocar um instrumento ou ainda alguém que canta em coral. Por vezes, eles são chamados a colaborar com o processo, tocando ou cantando uma canção. Isso tem não apenas enriquecido as aulas, como incentivado os demais estudantes a buscarem uma formação específica, seja em cursos de extensão, seja na participação da banda ou do coral universitário.

As avaliações realizadas na disciplina "Educação, corpo e arte" ao longo destes anos têm mostrado a eficiência da forma como a dança e o teatro têm sido trabalhados em sala de aula. Verifica-se a construção de uma mudança no olhar do estudante, a ampliação de seu repertório de movimento e, sobretudo, a apropriação do ato de criar. Muitos estudantes relatam o quanto começaram a frequentar espetáculos após terem participado das aulas, sendo capazes de tecer comentários e críticas substanciados, isto é, para além do corriqueiro "gosto ou não gosto". Outro ponto que me faz crer no êxito desta disciplina é o aumento na procura por parte de estudantes oriundos de outros cursos de licenciatura, como Letras, Ciências Sociais e História, a ponto de termos aberto mais uma turma para dar conta da demanda. Mesmo sabendo que estes futuros professores especialistas não irão trabalhar com a primeira fase do ensino fundamental, acredito que ter contato com o próprio corpo e com os processos de criação em dança poderia fazer destes profissionais indivíduos mais sensíveis.

Percebo que meu processo criativo pessoal acabou sendo influenciado por estas práticas metodológicas realizadas com os estudantes das licenciaturas. Meu trabalho mais recente, intitulado "Sobre mulheres e lobos", dirigido pelo artista da dança e coreógrafo gaúcho Paulo Guimarães, foi inspirado em quatro contos presentes na obra de Clarissa Pinkola Estès (1984). Não descreverei o processo criativo desta obra, pois ele já foi esmiuçado no capítulo intitulado "Daquilo de que somos feitos. Debruçando-me sobre um processo cênico-coreográfico".[4] Interessa-me aqui compartilhar com o leitor uma análise sobre qual aproximação do texto nos pautamos para a composição da cena.

Após a leitura da obra ***Mulheres que correm com os lobos*** (ESTES, 1994), cada artista da dança selecionou um conto, a partir do qual foram criadas pequenas cenas, individuais, para mostrar aos outros em processo de laboratório. O texto que selecionei foi "Pele de foca, pele

4. IN: ALBANO, ANA ANGÉLICA E STRAZZACAPPA, MARCIA (ORG). *ENTRELUGARES DO CORPO E DA ARTE*. CAMPINAS: FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2011.

da alma". Trata-se da história de um homem solitário que rouba a pele de uma mulher-foca, fazendo-lhe uma promessa de que, se ela permanecesse com ele por sete anos, devolver-lhe-ia a pele e ela poderia retornar ao seu lugar. Ela aceita viver com ele e tem um filho, Ooruk. Com o passar do tempo, no entanto, longe de seu mundo, a mulher-foca vai se ressecando, perdendo seu brilho, empalidecendo. Ao término do período prometido, ela pede sua pele ao homem para partir, porém, ele, temendo ficar só e seu filho sem mãe, se recusa. Em um ato de sobrevivência, a mulher-foca toma sua pele e foge. Seu filho corre atrás dela e ambos mergulham nas profundezas do mar. O menino permanece por sete dias, mas, por ser um humano, é devolvido à Terra. Ele cresce e se torna um cantor, tocador de tambor e contador de histórias.

Na coreografia, o texto referente ao conto não está presente de forma literal, semântica, nem estética. Aponta-se mais como inspiração poética-ficcional. O conto nutriu a criação de uma personagem, servindo de mote para a criação de figurinos e adereços. Na última versão do espetáculo, apresentado no Teatro do SESI Amoreiras, em Campinas[5], a cena se abre com a "mulher-com-pele-de-foca", introduzindo as outras duas personagens da peça: "a velha sábia que mora perto do rio", Valéria Franco, e a "mulher dos ossos", Rosana Baptistella. Cada uma em um ponto do palco com seu elemento: a mulher do rio com moringa e bendir[6], representando a água, e a mulher da colina, com bambus representando ossos. O texto narrado mesclava trechos dos referidos contos com trechos de outra obra de Estès, ***Ciranda das mulheres sábias*** (1998).

> Vocês conhecem a velha que mora perto do rio? A velha sábia? Nunca subestimem a sabedoria de uma velha. Dizem que ela tem um outro eu escondido por debaixo do seu eu que sofre. Ela tem uma asa com envergadura de seis metros escondida por debaixo de seus cabelos. Ela guarda uma floresta inteirinha dobradinha no fundo do bolso de seu casaco. Seu xale quando aberto pode evocar os mais terríveis cães do inferno ou a mais bela noite estrelada. [...] A velha, ela mora perto do rio ou ela é o rio? (ESTÉS, 1998)

Mais adiante, referindo-se à velha da colina:

> Ela tem o hábito de recolher ossos [...]. Seu animal predileto é o lobo, por isso é conhecida como *La Loba*. Quando ela tem um esqueleto completo ela se põe a cantar e canta cada vez mais alto até que sobre os ossos, surge a carne e sobre a carne, pelos. E ela canta mais alto, e ainda mais alto, que o lobo volta à vida, se levanta, se põe a uivar e a correr para todos os lados. Ele corre cada vez mais rápido e, quando atravessa o rio, se transforma em mulher. (ESTÉS, 1998)

Findo o texto, as mulheres deixam seus elementos e se deitam ao chão, realizando sons com a voz e com percussão corporal. As mulheres portam máscaras que cobrem parte do rosto e, em suas roupas, missangas e sementes ajudam a produzir sons.

Ao longo do espetáculo, os arquétipos da mulher selvagem são explorados, dando lugares a tantas mulheres como santas, prostitutas, esposas dedicadas, amantes fogosas, mães proteto-

5. APRESENTAÇÃO REALIZADA EM 18 DE JULHO DE 2012 COM AS ARTISTAS DA DANÇA VALÉRIA FRANCO, ROSANA BAPTISTELLA E MARCIA STRAZZACAPPA.
6. INSTRUMENTO MUSICAL DE ORIGEM ÁRABE SEMELHANTE AO PANDEIRÃO DO BOI DE MAMÃO.

ras, filhas cuidadoras, mulheres invejosas, vaidosas, solidárias. A musicalidade atravessa praticamente todas as cenas, seja por sons produzidos pelas artistas, seja pelas canções pronunciadas ou pela música tocada. Aliás, cabe ressaltar que parte das figuras femininas presentes no espetáculo surgiu não do texto de Estés, mas de músicas resgatadas da infância e da juventude durante alguns dos laboratórios, como "Se esta rua fosse minha" e "Ai Nono", por exemplo.

O espetáculo, embora com dois anos de vida, não está acabado, constituindo-se um processo de criação em constante transformação. A cada apresentação, com a participação de artistas convidados, outros personagens e novos textos são acrescentados em diálogo constante com os contos de Estés. Neste processo, palavras e sons, texto e musicalidade, dão corpo a uma ideia e provocam em mim reflexões que contribuem para minha condição de artista, docente e pesquisadora.

DATA: 18 DE JULHO 2012
LOCAL: TEATRO SESI CAMPINAS
FOTOGRAFIA: GIULIA HERNÁNDEZ-LIMA

REFERÊNCIAS

BARBATUQUES. **Corpo do som ao vivo.** DVD, Mcd, 2008.

BERNARD, Michel. **De la création chorégraphique.** Paris: Centre National de la danse, 2001.

DELEUZE, Gille e GUATTARI, Felix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, Vol 1-2, 1995.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos.** São Paulo: Rocco, 1994.

_____. **Ciranda das Mulheres sábias.** São Paulo: Rocco, 1998.

STRAZZACAPPA, Marcia. **Dança:** outro aspecto da/na formação estética dos indivíduos. Caxambu: Anais da 30ª reunião anual da ANPED.

_____. **Nos espaços do entre:** refletindo sobre um processo de criação cênico-coreográfico. Porto Alegre: Memórias da ABRACE, 2011.

VILELA, Lilian. *Uma vida em dança:* movimentos e percursos de Denise Stutz. Campinas: Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 2010.

ENTRE REDES DE SABERES:
a comédia mágica, “a loteria do diabo” e as relações entre teatro, música e dança

ENTRE REDES DE SABERES: a comédia mágica, "a loteria do diabo" e as relações entre teatro, música e dança

Profª Drª Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira
Profª Drª Valéria Maria Chaves de Figueiredo

Este trabalho[1] teve como origem o desafio de compor estudos transdisciplinares[2] entre teatro, dança e música, através de uma montagem teatral de um gênero pouco conhecido: a comédia mágica. O espetáculo ocorreu a partir de relações entre algumas áreas do conhecimento que perpassam as noções de educação, de arte, de história e de memória. Na comédia mágica, gênero que não mais existe, tivemos oportunidade de trabalhar com conceitos de coletividade e de memória que serão abordados mais adiante. Nesse momento do texto, consideramos importante apresentar, para o leitor, o resultado da pesquisa histórica e artística sobre as comédias mágicas portuguesas.

1. ESTE ESTUDO FOI UMA PARCERIA DA EMAC – ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS DA UFG – COM O GRUPO DE PESQUISA CENTRO DE ESTUDOS DE MUSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL DA PROFª DRª VANDA FREIRE DA UFRJ.
2. TRANSDISCIPLINARIDADE NO SENTIDO APRESENTADO POR LIMA DE FREITAS, EDGAR MORIN E BASARAB NICOLESCU NA CARTA DA TRANSDICIPLINARIDADE ELABORADA E DISCUTIDA NO PRIMEIRO CONGRESSO MUNDIAL DA TRANSDISCIPLINARIDADE, CONVENTO DE ARRÁBIDA, PORTUGAL, 2-6 NOVEMBRO 1994. "A TRANSDISCIPLINARIDADE É COMPLEMENTAR À ABORDAGEM DISCIPLINAR; ELA FAZ EMERGIR NOVOS DADOS A PARTIR DA CONFRONTAÇÃO DAS DISCIPLINAS QUE OS ARTICULAM ENTRE SI; OFERECE-NOS UMA NOVA VISÃO DA NATUREZA DA REALIDADE. A TRANSDISCIPLINARIDADE NÃO PROCURA A MESTRIA DE VÁRIAS DISCIPLINAS, MAS A ABERTURA DE TODAS AS DISCIPLINAS AO QUE AS UNE E AS ULTRAPASSA" (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, ART.3º).

As comédias mágicas foram espetáculos dramático-musicais surgidos em Portugal durante o século XIX e que perduraram até o século XX. Estes dramas musicais possuíam características do teatro barroco e do teatro popular português. Existem registros nos quais as comédias mágicas foram espetáculos frequentes nos teatros do Rio de Janeiro e de Lisboa, e sua característica marcante, como gênero, é a presença de personagens e aspectos fantásticos, ainda que aliados a outros aspectos (líricos, satíricos etc)[3]. (FREIRE, 2004)

Esses espetáculos ganharam esse nome por apresentarem situações e elementos fantásticos com temática mitológica. Os cenários eram compostos por maquinarias que criavam efeitos visuais e que encantavam a plateia, como por exemplo, um casebre que se transformava em uma mesquita, um sofá que se transformava em uma cama etc. Esses efeitos mágicos garantiam não só a aceitação do público, mas sua presença cativa nos teatros.

A comédia mágica "A loteria do diabo" foi a que chegou em nossas mãos com o objetivo de elaborar uma montagem teatral para a abertura do I Simpósio Nacional de Musicologia promovido pela Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) da Universidade Federal de Goiás (UFG), em parceria com o III Encontro de Musicologia Histórica, promovido pelo Centro de Estudos de Musicologia e Educação Musical da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A obra escolhida é de autoria de Joaquim Augusto d'Oliveira (1827-1904) e de Francisco Palha (1824-1890), com música de Joaquim Casimiro Júnior (1808-1962). A investigação sobre o gênero surgiu no decorrer das pesquisas da Profª Drª Vanda Bellard Freire sobre "Ópera Brasileira em Língua Portuguesa" e "Registro Patrimonial de Manuscritos da Biblioteca Alberto Nepomuceno/UFRJ", a partir de uma partitura em cuja capa figurava o título "Rainha da Noite (mágica)".

Almejando conhecer o motivo de essas peças receberem o nome de mágica, Freire aprofunda a pesquisa e redescobre esse gênero dramático-musical pouco explorado pela literatura musical e teatral. Deslocando-se para Portugal, a professora ingressa num Pós-doutoramento na Universidade Nova de Lisboa. No bojo de sua pesquisa, sua trajetória a conduz às mágicas em Portugal, conseguindo recolher um vasto levantamento de material sobre a existência destas nas cidades de Lisboa, Porto e até nos Açores. Neste estágio da pesquisa, Freire localiza a partitura e o libreto da comédia mágica "A loteria do diabo". A obra foi encenada em Lisboa em 1858, no Teatro de Variedades, fazendo muito sucesso. (FREIRE, 2011)

Segundo Freire (2011), existem informações de que a peça "A loteria do diabo" foi encenada anos mais tarde, no Rio de Janeiro (Theatro Sant'Anna), com a música de Henrique Alves de Mesquita, seguindo a prática usual dos produtores de mágicas de adaptar ou modificar o libreto e a partitura, conforme o local em que eram apresentadas. No Brasil e em Portugal, as apresentações de "A loteria do diabo" foram um grande sucesso de bilheteria, como comumente acontecia com esses espetáculos, cujo principal atrativo, para o público, era o ambiente mágico, juntamente com os efeitos cênicos que davam vida ao conteúdo fantástico da história.

A peça "A loteria do diabo" apela para muitos recursos especiais em cena, nos quais objetos são transformados em outros. A fantasia e as alegorias, que beiram ao absurdo, se misturam como algo natural e tolerável. Há na peça uma ligeira sátira ao universo árabe com gênios e desejos mágicos, autoridade de homens religiosos e velhacos espertalhões, em uma epopeia que busca o restabelecimento do reino roubado por encantamento de um dos protagonistas. Este percorrerá,

3. GRIFOS DA AUTORA.

junto com uma espécie de escudeiro às avessas, mundos inusitados com seus perigos e suas peculiaridades em busca de um amor e de seu reino por meio de um pacto com o diabo. Através de uma loteria mágica, o diabo sorteia números que representam sortilégios ou mesmo maldições nas perambulações por esses mundos. Em contrapartida, cada vez que o protagonista retira números da sacola mágica, estes representam o seu número de semanas de vida a menos.

Os personagens que povoam o universo das comédias mágicas, sempre compondo grande elenco, possuem características específicas, representando tipos que se repetem em várias delas:

> As mágicas apresentam personagens variados, que compõem um "perfil" básico repetido em diversos espetáculos: nobres (príncipes, princesas, reis, rainhas), entes fantásticos (gênios, fadas, diabos, gnomos, espíritos, diabos), elementos diversos personificados (forças da natureza, moedas, virtudes, pecados), personagens bucólicos (camponeses, aldeões) e personagens "populares" (aias, soldados, guardas, escudeiros, mercadores). (FREIRE, 2011, p. 49, parênteses da autora)

Essa grande quantidade de personagens "aparentemente desencontrados tem, no fio condutor flexível, sua coerência, revelando o caráter não linear das mágicas" (FREIRE, 2011, p. 51). Este fio condutor, destacado por Freire, é a própria história que gira em torno de temas fantásticos, conforme já assinalado. No caso de "A loteria do diabo", o enredo não é linear, possui a temática fantástica e se passa em um ambiente exótico, no caso, no Oriente, o que permite efeitos surpreendentes e fantasiosos, uma vez que a obra retrata uma realidade não familiar e distante do povo português. Isso ocorreu num período em que as fronteiras eram difíceis de serem quebradas, o que deu margem à imaginação quando da cultura de outros povos.

Outro ponto que nos chamou a atenção quanto aos personagens das comédias mágicas é a presença do diabo em todas elas. Nesse texto, em especial, não só o diabo é um dos personagens principais, mas o título da obra faz também referência a ele.

> A concepção de diabo "popular" fornece base interessante para entender os personagens diabólicos presentes nas mágicas. Periódicos oitocentistas fazem referências diversas ao diabo, permitindo uma aproximação com o universo ideológico da época. (FREIRE, 2011, p. 52)

Ainda segundo Freire, a elaboração do personagem diabo da comédia mágica que estamos abordando se deu basicamente pela música através de "desenhos rítmicos, silêncios, interrupções expressivas e nuanças harmônicas, que contribuem para caracterizar irreverência, comicidade e ludíbrio. A música participa da elaboração dessas características [...]" (FREIRE, 2011, p. 55).

No trabalho de construção do personagem "Sataniel" (diabo), utilizamos os compassos musicais para iniciar o trabalho corporal, como o andar do personagem, de tal modo que sempre que estava em cena, os músicos tocavam a mesma sonoridade, como uma marca pessoal.

As gestualidades e a movimentação coreográfica[4] foram criadas a partir de relações intensas também com a música e a temática, mas uma permanente tensão entre a tradição e o

4. EM SATANIEL, DEFINIMOS AS PRIMEIRAS PESQUISAS CORPORAIS A PARTIR DO ESTUDO SOBRE DIVERSOS FAUNOS, CENTAUROS, SÁTIROS, OS QUAIS ESTÃO ENTRE GÊNIOS DAS FLORESTAS A MONSTROS TEMÍVEIS DA MITOLOGIA GREGA. ENTRE ESTES MEIO HOMENS E MEIO ANIMAIS, ESTUDAMOS TAMBÉM OS TRABALHOS DE VASLAV NIJINSKI, EM ESPECIAL, O BALÉ L'APRÈS-MIDI D'UN FAUNE.

contemporâneo. Buscamos originalidades e uma dramaturgia que construíssem outro lugar. Como disse Pais (2010), a originalidade da obra consiste nisto, em uma dramaturgia que constrói outro mundo, detentor de uma verdade e uma cumplicidade renovada. Entre os laboratórios de experimentações e improvisação, buscaram-se outros sentidos, diferentes realidades, novos caminhos, mas principalmente uma mobilização colaborativa para um estado de processos organizativos e inventivos. Estes laboratórios tiveram ações diversas, entre elas, a reunião do coro, a orquestra, o corpo de atores, o figurinista e cenógrafo, os diretores, entre outros, em busca de estados e formas de interação.

Outro personagem que merece destaque nas mágicas é a presença do coro religioso. No caso da comédia mágica "A loteria do diabo", o coro introduz os dervixes .

> No libreto, essa passagem da música é descrita como "solene e grave" e tem a seguinte letra:
> Respeitava, derviche, tu que abrandas
> Do Deus potente e justo as iras cruas
> Faz descer dessas mãos tão venerandas
> Sobre a nossa cabeça as bençãos tuas! (FREIRE, 2011, p. 58, grifos nossos)

Ainda segundo Freire (2011), após a saída dos dervixes[5], a música mudou de uma melodia solene e grave para um vivíssimo. No caso da nossa montagem, após a saída dos monges, a música que passou a ser executada é a mesma música da primeira cena, a música da feira árabe que abre o espetáculo. Na continuidade da cena, após a saída dos dervixes, a personagem Amina entra em cena procurando Azaim. Para Freire (2011),

> Essa pequena descrição de um trecho da primeira cena da mágica A loteria do diabo evidencia o que se vai encontrando ao longo de todas as mágicas: a música construindo o caráter das cenas e dos personagens sem se separar do texto e da encenação. (p.58)

FIGURA 1 - ALUNOS DO CURSO DE TEATRO DA EMAC – ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/CENA DOS DERVIRXES. **FOTOGRAFIA:** VALERIA FIGUEIREDO, 2011

5. MONGES MUÇULMANOS; DERVIS; DAROÊS. A MAIORIA DOS DERVIXES LEVA UMA VIDA NÔMADE DE ABNEGAÇÃO, VIVENDO DE ESMOLAS. A PALAVRA DERVIXE VEM DO PERSA E SIGNIFICA MENDIGO, OU MENDIGO RELIGIOSO.

A montagem da comédia mágica "A loteria do diabo", na Escola de Música e Artes Cênicas, em 2011, com os alunos do Curso de Teatro e do Curso de Música, ocorreu após a transcrição do texto e adaptação da obra. O arquivo que nos foi entregue, no primeiro momento, foi um libreto original português que trazia um texto que, se montado na íntegra, renderia três horas de espetáculo, no mínimo. Similar ao conto "Ali Babá e os quarenta ladrões"[6], a comédia mágica "A Loteria do Diabo" narra a história do príncipe perdido Azaim que, para recuperar seu reino, faz um pacto com o diabo recebendo uma sacola de loteria mágica. A cada dado retirado, o número presente determina o tempo de existência do nosso personagem, e essa sacola mágica é só um recurso para que o protagonista consiga percorrer sete reinos encantados e superar todos os obstáculos. O companheiro de viagem do nosso herói é Abdala, um idoso ambicioso e atrapalhado que confunde ainda mais a viagem de Azaim. O prêmio para a empreitada, além de reaver seu reino, é a mão da jovem e linda Amina.

Ressaltamos que, para a concretização dessa montagem, foi necessário atualizar a grafia do texto e, em seguida, adaptar a obra para que esta fosse encenada em, no máximo, uma hora e meia de duração. Na obra original, existem 38 personagens fixos e uma infinidade de coadjuvantes (cavaleiros gregos, árabes, beduínos, judeus, o povo oriental de ambos os sexos, dervixes, diabos, entre outros). Para o nosso trabalho, contávamos apenas com 15 alunos/atores do curso de teatro, 39 alunos/coralistas e 40 músicos/alunos do curso de música.

A montagem foi preparada em dois meses e por isso cada professor se responsabilizou por sua parte. Trabalhamos o texto, o professor de canto preparou o coral e o professor de regência preparou a orquestra a partir das partituras. Quanto à parte teatral, como já mencionamos, a adaptação foi imprescindível, pois a linguagem precisava ser contemporizada para facilitar o entendimento do texto.

Sobre a adaptação, o autor Helio Maia[7] nos relata que a peça original foi escrita em um português arcaico e rico em expressões não usuais, para adaptá-la, foi necessário reescrevê-la, utilizando o português atual e estudando as possíveis expressões a serem usadas. Aquelas expressões que eram facilmente entendidas por serem claras e dizerem exatamente o que significavam permaneceram inalteradas.

Dada à extensão da peça original, foi necessário suprimir alguns atos, sem prejuízo da ideia geral. Outros, muito longos, não podiam ser suprimidos sem prejuízo da ideia central e foram, então, transformados em narrativas. Para isso, um dos personagens, o "escudeiro" do protagonista, foi transformado em uma espécie de narrador e este, em muitas partes da peça a serem encenadas, apenas narrava o ocorrido, abreviando o texto e lhe conferindo maior fluidez. Para transformação do texto original nessas narrativas mencionadas, usou-se um estilo trovadorístico, o que conferiu a essa parte narrada uma suave cadência que facilitou a memorização das longas narrações desse personagem, se adequando ao lirismo proposto na parte musical da peça. Como um dos elementos mais marcantes da peça eram as inserções musicais, evitou-se suprimir da narrativa as partes onde havia música e canto.

No geral, mesmo havendo uma redução substancial do texto original na adaptação, ainda assim a peça continuou extensa, porém, uma redução mais drástica poderia afetar sobremaneira a ideia original e até mesmo desvirtuá-la.

6. ALI BABÁ É UM PERSONAGEM DA ARÁBIA PRÉ-ISLÂMICA. O CONTO ESTÁ DESCRITO NAS AVENTURAS DE ALI BABÁ E OS QUARENTA LADRÕES, QUE FAZ PARTE DO *LIVRO DAS MIL E UMA NOITES OU NOITES NA ARÁBIA*. O PERSONAGEM TÍTULO É UM FAMOSO LADRÃO QUE CONTA COM A AJUDA DE SEUS 40 HOMENS PARA LIVRÁ-LO DE VÁRIAS ARMADILHAS E ACOMPANHÁ-LO EM SUAS INÚMERAS PERIPÉCIAS.

7. PROFESSOR MESTRE PELA UNB - FORMADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS EAD/PARFOR/UAB DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.

Já o trabalho com as partituras, segundo o Professor Flávio Carvalho[8], foi pautado por seguir na íntegra o que o compositor escreveu, baseado no original autógrafo. As adaptações não ocorreram na escrita musical, mas no uso das ferramentas (*softwares*) que dispomos para a edição das partituras, que nem sempre preveem formas mais antigas de formato de escritura musical. Na atualização das partituras, houve também a modernização do português do texto escrito, pensando em facilitar a fluência de leitura dos cantores.

FIGURA 2 - ALUNOS DO CURSO DE TEATRO E MUSICA DA EMAC – ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/CENA DE SATANIEL – COM A RAINHA DAS PRENDAS DOMÉSTICAS. **FOTOGRAFIA:** VALÉRIA FIGUEIREDO, 2011.

Essa experiência nos proporcionou viver uma relação sofisticada e múltipla, polissêmica, na qual muitas vozes ecoaram. É delicada a relação de juntar fragmentos de tempos, não mais atuais, sem destituir as complexidades da obra, pensando no presente e na sua relação de pertencimento, trazendo-a de volta sem comprometer sua alma e seus sentidos.

Destarte, o tempo incide na memória e essas vozes trazem um passado esquecido, mas nem por isso menos importante. A pesquisa sobre uma obra escrita e encenada em outro século nos remete a uma tentativa de recuperação, de ressignificação de um tempo perdido. Tanto para o teatro como para a música e para a dança, foi necessário revisitar cada área em um passado esquecido e tentar trazer para a contemporaneidade as peculiares de cada expressão artística. Esse foi o maior desafio: acomodar e valorizar cada linguagem e criar uma única expressão artística integrada, sem sobreposição de nenhuma. Assim foi com a comédia mágica "A Loteria do diabo".

No atual momento histórico, percebemos claramente uma tendência individualista e fragmentada da modernidade de se impor como desafio frente às tradições quase esquecidas ou recuperadas por estudiosos, sendo estas um pedaço de nossa história, que é particular. Acreditamos, no entanto, que através da arte as tradições podem ser revistas, uma vez que a arte se expressa via corpo, voz, falas, gestos e marcas da memória. Nas artes integradas convivemos com um fazer constituído de paixão e de integridade. Neste lugar, o saber e o fazer artístico coexistem.

8. PROFESSOR DE CANTO ADJUNTO IV DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. COMO PARTICIPANTE DO GRUPO DE PESQUISA DE MUSICOLOGIA, FOI O RESPONSÁVEL PELA TRANSCRIÇÃO DAS PARTITURAS DA PEÇA "A LOTERIA DO DIABO".

Pensamos numa arte onde o teatro, a música e a dança se encontram, constituída, no sujeito, um fazer humano de "gente em cena" que traduz e transgride a própria vida; um tear artesanal e misturado a fios e a cores, mas que remete às memórias dos outros, vividas, que passaram a ser também nossas. Trata-se de uma colcha de vida que foi misturada, aos poucos, de forma singular, somando as experiências marcadas no corpo, como revelou Galzerani:

> [...] experiência, ao mesmo tempo, possibilitadora da inscrição no corpo de emoções e paixões, de construções de sentidos muitas vezes intransmissíveis, mas singulares – diga-se passíveis de serem ressignificados pela sensibilidade e racionalidade não instrumental, de poetas-alegoristas, que ousam afirmar-se como pessoas, perante as incertezas do avanço da modernidade capitalista na contemporaneidade. (GALZERANI, 2004 p. 288)

Nosso contato com os atores, cantores e músicos foi marcado pela cumplicidade, pela interação, pela experiência vivida, pela maturidade do encontro. Enraizamos nossas práticas em uma metodologia qualitativa e empírica, que não nos imobilizasse, mas principalmente que fosse plural, dialógica, com dissonâncias e ressonâncias no nosso processo de criação.

Nesse contexto, as imagens, os textos, as falas, as músicas, o diálogo, as histórias do passado e do presente se amalgamaram e tudo serviu de contextualização, de matéria viva para o processo criativo. Nesta complexa, difícil e rica teia, estruturamos o conhecimento, a partir das possibilidades dadas pela ciência e pela arte.

No decorrer da pesquisa, fomos interceptadas pelos diversos aprendizados e trocas. Algo que não foi dito, presente nos processos cênicos, nos interessa, como o silêncio que fala no gesto e os textos que estão no corpo. Como revelou Foucault, podemos "dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito" (2003 p. 25).

Então, memória é algo que está ligado às situações de nossas vidas, ressignificando dores, alegrias e frustrações. Propusemos um processo em movimento, no qual, a partir deste retroceder, buscamos os fatos, os afetos e esquecemos outros, pois tratamos das memórias dos outros.

Quando se fala de memória, nos referimos a coisas esquecidas, coisas de um passado distante, uma perspectiva estreita de memória que, para muitos, é apenas um resgate do passado, apenas uma leitura romântica e nostálgica para a história da vida ou da sociedade.

Portanto, faz-se necessário colocá-la em outra composição, em outra noção de memória, afetiva e corporal, compartilhada e individual ao mesmo tempo. Constatamos, assim, que somos instrumentos nos processos de reconstrução da memória de pequenos grupos ou de indivíduos, pois trazemos a possibilidade do registro dos fenômenos sociais e culturais.

Imbuídos do esforço de se passar às novas gerações um cabedal de conhecimentos acumulados, transformados, recriados e a "contrapelo", como se referiu Walter Benjamin (1994), buscamos, sobretudo, uma arte que não liquidifica as experiências, pois acreditamos que é nestas resistências em que o sujeito se fortalece e o coletivo se constitui, amparando-se na própria noção de história. Os vários fragmentos trazem um passado a ser compreendido no presente. Esta reconstrução é possível quando o grupo é capaz de compartilhar a memória e "ser" atuante e agente de sua própria memória.

Em todo o percurso, grande e instigante, o impacto foi realmente sobre as visões de mundo que se confrontaram. Também apareceram os preconceitos e os estranhamentos, mas superou-se entre empatias, afetos e "coaprendizados". Foi fundamental estarmos atentas ao que se poderia oferecer à equipe e, ao mesmo tempo, ao que se deveria aprender com ela, uma vez que envolvia muitas áreas do conhecimento. Uma mobilização das inquietações e a potência das investigações desencadearam processos cooperativos e interacionais, configurados por novos territórios, penetráveis, maleáveis e flexíveis.

Segundo Portelli (2004), pesquisadores querem reconstruir e ressignificar o passado, e os narradores querem projetar a sua imagem nos relatos nos quais o passado se torna relevante no presente. Esta é uma ação dialética, portanto, fundamental para uma construção de conhecimento. Na sinergia entre pesquisadores e narradores, vislumbramos para o palco algo de frescor, ancorado aos rastros da história, mas contemporanizado em uma experiência mágica e única.

As histórias se alteram, os contos de fadas se transformam, os mitos morrem. Também as versões do próprio passado mudam, pois as histórias são abertas, provisórias e parciais. Cada história é única, e as demandas dos indivíduos podem trazer conformidades ou mudanças, por isso as questões teóricas, artísticas e metodológicas são de extrema importância.

Os antigos gregos já conheciam Poesia, filha de ***Mnemosine***, a deusa da memória, como disse Amado (1995): "o poeta, o mais criativo de todos os entes, é apenas um ser possuído pela memória" (p.127). ***Terpsícore*** também era uma das musas, divindades inspiradoras das artes, musa bailarina, da dança e do canto coral, assim como Clio, musa da história. É importante pensar que a arte não é algo que tenha fim em si mesma, um produto acabado, mas que recupera principalmente a capacidade de o homem deixar rastros e de se encontrar nas suas e nas memórias dos outros.

Memória e imaginação não se opõem como quer nosso senso comum. E, como refere Pasolini (1983), "Há coisas que se vivem, somente; ou então, se insistirmos em dizê-las, melhor seria fazê-lo em poesia" (p.9). Certamente não queremos respostas prontas, e a arte que tratamos é povoada de poesia, de memória, de narrativas que se constituem no tempo, no espaço, na tensão, no conflito que se faz, no insubstituível do acontecimento e da experiência vivida. É a tentativa de olhar para o passado pensando no presente e na possibilidade de melhor entender as tensões da modernidade e da cultura.

O teatro, a música e a dança como artes da memória, ao invés de acenar apenas para um passado remoto, apontam para novas produções de sentidos e de conhecimentos e potencializam o sujeito, pois a experiência é coletiva, se ancora e se reinventa a partir do outro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema Arte da Memória.** Campinas: Autores Associados, 1999.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, SP: v. 14, p. 125-136, 1995.

ANDRADE, Mario de. **Danças dramáticas do Brasil.** BH: Itatiaia, 1982.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento.** SP: Hucitec, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia, Técnica, Arte e Política:** Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. SP: Brasiliense, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** SP: Edições Loyola, 2003.

FREIRE, Vanda Bellard. **O mundo maravilhoso das mágicas.** Rio de Janeiro: Contra Capa/PAPERJ, 2011.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva.** SP: Vértice, 1990.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: **Sociologia e Antropologia.** Vol. II. SP: Edusp, 1974.

NORA, Sigrid. **Temas para a dança brasileira.** SP: edições SESC, SP, 2010.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das Ciências Humanas.** SP: Hucitec, 1998.

PASOLINI, Píer Paolo. **As últimas palavras do herege.** SP: Brasiliense, 1983.

A AULA DE TEATRO:
entre premissas e procedimentos

A AULA DE TEATRO:
entre premissas e procedimentos

Narciso Telles[1]

As relações entre a escola [instituição] e o teatro [fenônemo artístico] são paradoxais: de um lado a escola utiliza o teatro como a "menina boazinha" que "passa uma mensagem" sobre algo, em grande parte, de cunho moralista ou moralizante. De outro, o teatro não é entendido como uma área de conhecimento e, deste modo, o professor de história faz teatro, o professor de matemática faz teatro, o professor de ciências faz teatro, e assim vai. O teatro é, neste caso, utilizado para que os conteúdos sejam apreendidos de forma lúdica, nada mais. Todas estas práticas justificam a DES-necessidade do professor de teatro nas escolas públicas de educação básica, programadas pelos governos municipais e estaduais, que não fazem concursos públicos para esta área. Este é um problema em todo o Brasil.

A escola também, em muitos casos, tornou-se espaço de controle e cerceamento dos alunos. As redes públicas municipais e estaduais, preocupadas com a tecnização do ensino para

1. ATOR, DIRETOR, PERFORMER, DOUTOR EM TEATRO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2007). É PROFESSOR DO CURSO DE TEATRO (LICENCIATURA E BACHARELADO), DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU), COLABORADOR NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFU E CREDENCIADO NO PPGAC - UNIRIO (DINTER UNIRIO - UFU). PESQUISADOR DO CNPQ-1D E DO GEAC/UFU. PESQUISADOR MINEIRO (2013 - 2014) DA FAPEMIG.TEM ESTUDOS, PUBLICAÇÕES E PRÁTICA ARTÍSTICA NA ÁREA DE ARTES/TEATRO, COM ÊNFASE EM INTERPRETAÇÃO/ATUAÇÃO/IMPROVISAÇÃO; PEDAGOGIA DO TEATRO E CENA CONTEMPORÂNEA; ARTES DO CORPO E EDUCAÇÃO. MEMBRO DO COLETIVO TEATRO DA MARGEM/UBERLÂNDIA-MG.

um suposto mercado de trabalho, não têm, em sua maioria, aberto concurso para esta área e nas especificidades presentes na LDB.

Diante disso, temos um quadro, no mínimo, preocupante, e este texto vem discutir e apresentar questões em torno da aula de teatro e do exercício docente, como uma perspectiva de oásis neste deserto das aulas de teatro no Brasil.

Premissas

1. O professor de teatro como *bricoleur*

Para o antropólogo Claude Levi-Strauss, o ***bricoleur*** é um artesão que conjuga, reagrupa e reordena a partir de um conjunto finito de materiais.

> O *bricoleur* está apto a executar um grande número de tarefas diversificadas porém, ao contrário do engenheiro, não subordina nenhuma delas à obtenção de matérias-primas e de utensílios concebidos e procurados na medida de seu projeto: seu universo instrumental é fechado, e a regra de seu jogo é sempre arranjar-se com os "meios-limites", isto é, um conjunto sempre finito de utensílios e de materiais bem heteróclitos, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento nem com nenhum projeto particular mas é o resultado contingente de todas as oportunidades que se apresentaram para renovar e enriquecer o estoque ou para mantê-los com os resíduos de construções e destruições anteriores. (2004, p. 33)

A capacidade de engendrar novas conjugações, realocando partes e construindo a partir deste jogo um novo objeto ou solução diante de um problema colocado, garante ao ***bricoleur***, neste sentido, a capacidade de um aprimoramento técnico no decorrer dos anos de trabalho, recriando estratégias de ação.

O conceito de bricolagem no campo teatral possibilita analisar tanto os elementos constituintes da cena teatral, quanto as relações de ensino na perspectiva apontada anteriormente, ou seja, verifica estes processos como rearticulações de materiais já adquiridos. Segundo nome do autor (2005, p. 44), "[...] sua assinatura – bem como sua competência, seu virtuosismo – traduz-se na maneira pela qual ele as reúne e reelabora, criando, a partir de materiais já conhecidos, um novo modelo, uma nova estrutura".

Seguindo essa perspectiva, podemos afirmar que o artista-docente ou professor de teatro desenvolve seu trabalho num processo contínuo de desmonte, recomposição e elaboração de atividades e definição de conteúdos/noções a serem trabalhadas pelos alunos nas aulas, pois o exercício docente não se encontra descolado de sua prática artística. O material a ser transposto para a sala de aula se organiza paralelamente à dinâmica dos processos de criação, com os quais este artista-docente está envolvido, ou seja, na reelaboração destas vivências em novos arranjos, destinados à transmissão de conhecimentos e práticas de trabalho.

Para o pedagogo Philippe Perrenoud (1993), a transposição didática é o meio pelo qual o professor exercita sua função de ***bricoleur***, pois, "ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, um ano, um horário, de um sistema de comunicação e trabalho" (PERRENOUD, 1993, p. 25).

Ancorado numa prática didática ativa, na qual não se concretiza pela aplicação de procedimentos de ensino com resultados já verificados e aceitos, Perrenoud (1993) verifica que as situações cotidianas de um espaço escolar no qual o professor se encontra proporcionam, muitas vezes, uma alteração no plano de curso e/ou atividade previamente construído. Por suas palavras: "a prática pedagógica na sala de aula não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de ação ou de receitas. Ela é mais do que isso, e a sua própria concretização está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões" (*Ibidem*, p. 40).

O professor deverá conduzir seu modo de trabalho de forma mais aberta, o que não quer dizer sem planejamento ou preparação. Assim como o ***bricoleur***, deve ser capaz de criar e reinventar procedimentos, projetos, atividades, exercícios, ou seja, instrumentos de trabalho que possibilitem um maior envolvimento dos alunos e do próprio docente no processo de ensino-aprendizagem.

Pensar a noção de bricolagem na prática docente pressupõe perceber as reatualizações, os rearranjos de práticas e conteúdos realizados pelo artista-docente como agente criador de ações e proposições ao grupo de alunos, reutilizando materiais e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória profissional.

A aula, mais do que somente um espaço de exposição de conceitos e procedimentos, é também um espaço de ideias em movimento. Para a pesquisadora Maria de Lourdes Rocha de Lima, a "aula constitui, também o desvelamento do novo, do imprevisto, que surge na própria ação e que faz da aula um ato de criação e expressão de valores científicos, estéticos e éticos do professor, dos alunos, de um tempo e de uma cultura" (LIMA, 2006, p. 159).

2. O professor de teatro como artista-docente

Penso que o maior perigo para a pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda a espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes. (LAROSSA, 2003, p. 08)

> A aula de teatro na educação básica pode e muito se aproximar com as questões apresentadas por Larossa. Naquela, temos a oportunidade de (re)colocar a dúvida e mobilizar as inquietudes. Defendo que as práticas de ensino-aprendizagem teatrais nos espaços formativos devam também se (re)aproximar das práticas artísticas contemporâneas. Se ao longo do século XX as características definidoras do teatro foram colocadas em questão, por que as práticas dos professores de teatro muitas vezes estão distantes delas? Por que muitas vezes ainda vemos na escola um teatro "velho" em suas formas poéticas, em seu uso do espaço, na relação com a palavra?

Uma perspectiva possível é pensarmos a pedagogia do teatro como um campo de estudos largo, no qual cabem diversas práticas e espaços formativos e, deste modo, aproximamo-nos dos artistas e da arte-educadores. Do ponto de vista de Jean Gabriel Carraso (1983), a divisão do fazer teatral no teatro na educação, no teatro profissional, teatro de pesquisa, teatro terapêutico, teatro de vanguarda, entre outros, intensifica a noção de que existe entre estas modalida-

des uma hierarquia valorativa que considera o teatro profissional como o mais importante e coloca as demais modalidades em segundo plano. E é justamente esta visão hierárquica que determina, em graus de valor, a posição do artista.

A educadora e dançarina Isabel Marques, ao tecer considerações sobre a relação entre prática artística e prática pedagógica, propõe o conceito de artista-docente como uma prática educacional de integração entre estes dois universos. Estes são colocados como distintos, tanto por artistas como por educadores, mas integrados em sua práxis na construção de um trabalho artístico-educativo, "não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido amplo" (MARQUES, 2001, p.112).

No trabalho de diversos atores e diretores ao longo da história do teatro no século XX, percebemos a importância da prática pedagógica, a saber: Stanislavski, Meyerhold, Copeau, Lecoq, Barba, entre tantos outros, além dos brasileiros Antunes Filho, Maria Clara Machado, Ilo Krugli, Amir Haddad, Dulcina de Moraes, Augusto Boal, para citar alguns. Para Cruciani,

> a pedagogia como um ato criativo é uma realização da necessidade de criar uma cultura teatral, uma dimensão do teatro cujos espetáculos somente satisfazem parcialmente, e que a imaginação traduz em tensão vital. É por isso que no princípio do século vinte o teatro existiu primariamente por intermédio da pedagogia (antes que isso se tornasse enaltecido, organizado e didático) e porque a pedagogia pode ser vista como uma linha direta na continuidade da maioria das experiências teatrais significantes da época. (BARBA & SAVARESE, 1995, p. 28)

O conceito de artista-docente parte da percepção não dissociativa entre a atividade artística e a pedagógica no âmbito teatral, sendo ambas subsidiadas pelos mesmos princípios. Assim, "as diferenças nas respectivas atividades configuram-se no contexto e, neste sentido, os princípios teatrais já preveem [sic] uma adaptação de procedimentos a cada um" (ICLE, 2002, p. 34).

Trabalhar nesta premissa é uma tentativa de junção de dois polos. Um está ligado à criação artística em seu aspecto amplo; no teatro, envolve todas as funções: ator, encenador, cenógrafo, dramaturgo, dramaturgista, figurinista, entre outros. O outro, o ato da docência, está ligado ao processo de ensino, que pode ocorrer nos espaços formais de ensino e em espaços informais, de modo consciente, deliberado e planificado.

No ensino universitário, a atividade de docência e de pesquisa encontra-se, quase sempre, distanciada do exercício artístico. Muitos professores optam pelo puro exercício da docência e/ou da pesquisa, criando, muitas vezes, espaços de reflexão distanciados de uma prática artística regular. O conceito de artista-docente – e acrescentaríamos também o de pesquisador – implicaria, no âmbito universitário, uma aproximação entre estas esferas de trabalho. Mesmo aceitando a existência e a importância de pesquisas teóricas em teatro, seja em seu aspecto crítico-literário, histórico-historiográfico ou filosófico, verificamos a necessidade para algumas áreas, especialmente para os estudos sobre o ator e o ensino do teatro. É importante a prática artística, mesmo como um fator que alimenta a reflexão em arte e a prática diária da docência.

O ensino de teatro precisa, no nosso entendimento, considerar que o conhecimento teatral é estabelecido nestas práticas de troca entre o fazer e o ensinar, entre o professor e o aluno, e todas as implicações e demandas de trabalho pertinentes a estas relações. Talvez precisássemos perder o tom professoral de austeridade e dogmatismo.

Procedimentos

Minha prática docente nos cursos de teatro (bacharelado e licenciatura) na Universidade Federal de Uberlândia parte das premissas que apresentei. Na graduação, tenho atuado em disciplinas de improvisação, trabalhando a partir dos ***viewpoints***, como uma possibilidade de jogo improvisado.

Os ***viewpoints*** (pontos de vista) são conceitos (Mary Overlie) ou procedimentos de improvisação (Anne Bogart) utilizados para a prática de criação em artes cênicas. Os conceitos dos ***viewpoints*** (***vps***) têm sua origem no movimento da dança pós-moderna norte americana, que nos anos 70 apresentaram princípios de improvisação e composição em dança, como a ***Judson Church***, que alteram o modo de investigação do processo de criação.

A coreógrafa Mary Overlie desenvolve os "***Six Viewpoints***", cujo objetivo era a criação em dança por meio da improvisação. Estes são: espaço, forma, tempo, emoção, movimento e história. A diretora Anne Bogart, que fora aluna de Mary Overlie, com a colaboração de Tina Landau, ampliam os ***vps***, subdivivindo-os em físicos e vocais, direcionando-os para a criação em teatro. Anne Bogart é uma das fundadoras da ***SITI (Saratoga International Theatre Institute) company***, cuja sede se encontra em Nova York e na qual se desenvolve a pesquisa sobre os ***vps*** no processo de criação.

Os ***viewpoints*** são a articulação de um conjunto de elementos existentes em várias práticas e pedagogias de formação do artista cênico, de forma a oferecer ao ***performer*** ou ao criador um maior grau de consciência. Os ***vps*** físicos, também chamados ***viewpoints*** de movimento, são subdivididos em tempo e espaço.

O primeiro grupo se apresenta como: tempo, diretamente relacionado com as velocidades, a rapidez ou lentidão em que alguma coisa acontece no palco; ritmo, o andamento normalmente nomeado muito rápido, rápido, normal, lento e muito lento. Duração é o tempo cronológico com que o movimento acontece ou volta a acontecer, neste caso, ligando-se com a frequência, além da sustentação. A duração trabalha especificamente com o quanto uma pessoa ou um grupo permanece em um tipo de movimento antes que ele mude. Resposta Cinestésica é uma reação espontânea a alguma coisa que acontece fora de você, como movimentos e sons, escuta atenta e total, resposta não pensada. Exemplos: alguém bate palmas e você pisca, ou alguém bate uma porta e você levanta instantaneamente de uma cadeira. Repetição é o ato de repetir alguma coisa já feita no palco, usando padrões de movimento já utilizados, transformando sempre, podendo ser "interna" (repetir um movimento do seu próprio corpo) ou "externa" (repetir a forma, o tempo e/ou o gesto de alguma pessoa externa a você), tendo como referencial o corpo de quem fez o movimento e levando em consideração que uma repetição nunca é exata e pode ser partimentalizada.

O segundo grupo é o de espaço: Forma, desenho ou contorno que seu corpo cria no espaço com outros corpos e com a arquitetura. Linhas retas e curvas, formas estáticas e móveis, contração e expansão. Gesto é o movimento que envolve uma parte ou partes combinadas do seu corpo. Pode ser "comportamental" ou "cotidiano": concreto, revela condições diárias, traz uma intenção ou informação facilmente reconhecível; pode definir tempo e lugar ou estado físico ou "expressivo": abstrato e simbólico, expressa um estado interior (sentimentos e sensações); é universal e atemporal e, em ambos os casos, o gesto se apresenta como uma

forma que tem começo, meio e fim. Topografia é a imagem que formamos através do movimento no espaço, a trajetória que você descreve com o seu deslocamento e a relação com o padrão coletivo; linhas retas, curvas, diagonais, paralelas etc. Arquitetura é o lugar físico em que você está trabalhando e como a atenção afeta o seu movimento. Deixar que o movimento aconteça a partir do espaço; ele dá suporte e inspiração. Utilizar o espaço como um todo: as massas sólidas (paredes, piso, teto, móveis, aberturas etc.), texturas (madeira, cimento, vidro etc.), luz (as fontes de luz, as sombras), cor e som. Relação espacial é a distância entre os corpos e entre os corpos e o espaço cênico, os vazios, podendo-se acentuar estas distâncias (curtas e longas) e a formação de blocos, linhas e círculos. As múltiplas possibilidades expressivas da relação espacial: distâncias dinâmicas de extrema proximidade ou extrema separação entre os corpos e as diferentes densidades: muito perto da plateia, muito longe. Os ***vps*** de voz são: Altura, frequência do som, caracterizando-o em médio, grave e agudo. Dinâmica é o volume da fala, podendo ser forte ou fraco, alto ou baixo. Timbre são os sons formados em diferentes fontes, por exemplo: som produzido pelos diversos ressonadores. A aceleração/desaceleração se relaciona ao andamento; é a velocidade da fala, e o silêncio é quando estabelecemos uma pausa na emissão da voz.

O trabalho com os ***vps*** buscam, no exercício da improvisação, desenvolver no ***performer*** a capacidade para a escuta extraordinária, como diz Bogart, a habilidade em ouvir com o corpo todo, a espontaneidade, a radicalidade e os limites. Utilizando-se de elementos como a surpresa, a contradição, o imprevisível e o mistério, os ***vps*** desenvolvem a percepção aberta, a possibilidade de usar tudo em sua volta, sem excluir previamente, sem julgar o que é certo ou errado no processo de jogo e criação.

Na sala de aula, podemos utilizar os pontos de vista para trabalhar percepções de espaço e tempo nas distâncias e aproximações entre um corpo e outro, entre um corpo e o grupo, a formação de pequenas coletividades (dois a quatro atores), a união de todo o grupo, a percepção do espaço arquitetônico da sala, da escola em atividade de improvisação.

O trabalho de escuta/diálogo/percepção do espaço busca ampliar as possibilidades de relação e criação de cenas e/ou movimentos com as informações contidas no ambiente, com a presença do aluno e as relações que este estabelece em jogo.

A proposta era que o aluno procurasse movimentar a partir da escuta e percepção do espaço físico, podendo mudar seu trajeto totalmente pelos estímulos externos ao seu redor. No avanço desta escuta e resposta a partir da relação (outro ator e/ou espaço), começamos, aos poucos, a introduzir outros elementos de estímulo: figurinos, objetos e sonoridades.

Os procedimentos de trabalho a partir do espaço, da repetição, da criação de ações físicas por meio de um circuito individual e/ou coletivo proporcionam ao aluno, pela via da prática, a aquisição de conhecimento de elementos contidos na arte teatral para que posteriormente passe ao trabalho de composição. Segundo Tina Landau (1996, p 26.), "a composição é a prática de selecionar e combinar componentes da linguagem teatral em um trabalho de criação de cenas, um método para revelar nossos pensamentos e sentimentos sobre o material que estamos trabalhando para a criação de cenas curtas".

As composições eram realizadas utilizando os ***viewpoints*** e o material que fora produzido nas aulas. No caso das imagens abaixo, partimos da pesquisa de campo sobre a comunidade ribeirinha e, deste modo, foram introduzidos na improvisação outros elementos: água, bacias, imagens

religiosas, cânticos de trabalho, roupas etc. Todo o material era reelaborado a cada composição apresentada. Nossa intenção não era reproduzir as imagens ilustrativas do campo, mas colocá-las sobre uma nova perspectiva de criação. Acolhíamos o acaso e incorporávamos os desvios.

IMAGEM 1 - OBJETOS
NA FOTO: BACIAS, ROUPAS COM IMAGENS RELIGIOSAS (OBJETOS UTILIZADOS PARA A COMPOSIÇÃO).
LOCAL: UFU – SALA DE ENCENAÇÃO (LIE) – MG - FOTOGRAFIA: NARCISO TELLES.

IMAGEM 2 - NARRATIVAS
NA FOTO: A ATRIZ NÁDIA HIGA INICIANDO SUA COMPOSIÇÃO COM OS OBJETOS.
LOCAL: UFU – SALA DE ENCENAÇÃO (LIE) – MG - FOTOGRAFIA: NARCISO TELLES.

Nas atividades de ensino que realizamos em escolas e comunidades, o exercício de construção cênica, seja uma pequena cena ou um espetáculo, sempre é nosso objetivo final ou uma demanda da própria escola e/ou projeto em que estamos envolvidos. Nesta direção é que a prá-

tica da composição torna-se importante, pois possibilita que, após a seleção do material (textos, temas, situações etc.) pelo professor ou pelos participantes seja reelaborado na dinâmica de um processo criativo. Ou seja, por meio de pequenas composições, os alunos vão, pela práxis, se apropriando dos elementos caracterizadores do jogo teatral para trabalhar. Não se trata aqui de uma relação direta entre o material contido no texto, por exemplo, e sua encenação. A composição, como procedimento de criação e jogo, parte de um processo de reelaboração do material, num jogo performativo com este a partir de ingredientes propostos pelo professor. Por exemplo, os objetos cotidianos utilizados pelos alunos em sala de aula (canetas, borrachas, mochilas, caderno) podem ser utilizados para uma composição. Se o professor desejar partir do texto "Aurora da Minha Vida", de Naum Alves de Souza, que trata tematicamente do universo escolar, ele pode propor uma composição a partir das questões presentes na obra, selecionadas e discutidas pelos alunos.

Apresentamos agora uma pequena tarefa de composição que possa ser trabalhada com grupos em espaços escolares e/ou comunitários: conforme o número de participantes, divida-os em grupos de cinco.

> "Selecione um texto. Cada grupo, a partir dos ingredientes abaixo relacionados, criará uma cena que será uma expressão do mundo contido no texto. A cena deve ter um começo e um fim bem claros. Você deve incluir em sua cena:
> - os pontos de vista (uso do espaço arquitetônico da escola, variação de tempo das ações físicas);
> - um papel claro para a plateia (quem são? Viajantes? Médicos?);
> - uma revelação de espaço (por exemplo: uma porta se abre e nós vemos o final do corredor);
> - a revelação do objeto (por exemplo: alguém abre uma caixa e o objeto X aparece);
> - 15 segundos de ação uníssona simultânea;
> - dois usos de contraste (alto/baixo, rápido/devagar, violento/gentil);
> - objetos: uma flor, um jogo de cartas, uma xícara etc.;
> - sons: despertar de um relógio; gorjear de pássaros; alguém cantando fora da cena etc.;
> - ações físicas;
> - Fragmentos textuais: 'eu era tão feliz', 'você lembra', 'o que você acha...', 'você escuta do vento?', 'nós devemos trabalhar' etc.
>
> A composição deverá ser trabalhada num tempo máximo de 15 minutos" (TELLES; FLORENTINO, 2011, p. 146).

Esta atividade poderá desencadear um processo criativo intenso, conforme o envolvimento dos alunos e do professor. Torna-se um procedimento de trabalho que visa ao estudante o aprendizado da linguagem teatral pelo fazer artístico e, a partir do material de estudo selecionado pelo professor, poderá ser tanto da tradição artística (textos teatrais ou literários), dos documentos históricos ou colhidos na cultura popular. A combinação dos ingredientes por parte dos grupos desencadeará um processo criativo para além do drama, com vistas a uma criação teatral muito mais performativa e articulada às características do teatro pós-dramático.

Finalizando, o ponto de interseção existente entre ambos os itinerários apresentados acima tenta contribuir para a perspectiva de uma pedagogia do teatro de caráter crítico, emancipatório, que seja capaz de construir uma prática teatral que põe em relevo a reflexão em torno do papel do conhecimento na constituição de cidadãos e sujeitos históricos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elza de. **Mecanismos de comicidade na construção do personagem:** propostas metodológicas para o trabalho do ator. Rio de Janeiro, 2005. Tese (Doutorado em Teatro) Centro de Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Teatro – UNIRIO, 2005.

BARBA, Eugenio & SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator:** dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec/ UNICAMP, 1995.

BOGART, Anne & LANDAU, Tina. **The viewpoints book.** New York: Theatre Communications Group, 2005.

CARRASO, Jean Gabriel. **Jeux dramatique et pédagogie.** Paris: Edilig, 1983.

ICLE, Gilberto. **Teatro e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

LANDAU, Tina. Source-work, the viewpoints and composition: what arte they? [tradução: Narciso Telles] In: DIXON, M. Smith & JOEL, A. Smith (Org.). **Anne Bogart:** viewpoints. New York: Methuen Drama, 1996. p. 13-30.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana.** Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** n. 19. São Paulo, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. **O Pensamento Selvagem.** Campinas: Papirus, 2004. p. 15-49.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. A aula universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.) **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas: Papirus, 2006. p. 151-160.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A dança na escola.** São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão docente e formação.** Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson. A estética teatral pós-dramática e a pedagogia do teatro. In: MERISIO, Paulo; CAMPOS, Vilma (Orgs). **Teatro:** ensino, teoria e prática 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 135-147.

INTEGRANDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: instaurações cênicas urbanas como processos de criação da encenação "Carmin"

INTEGRANDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: instaurações cênicas urbanas como processos de criação da encenação "Carmin"

Profª Drª Nara Salles, Doutora[1]
Prof Me Sandro Souza Silva[2]
Felipe Henrique Monteiro Oliveira[3]
Heloísa Helena Pacheco de Sousa[4]
Keila Sírio Campaneli[5]

Este artigo foi concebido durante o andamento de duas pesquisas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 2012. Uma delas é de iniciação científica, denominada "Almodóvar e Kahlo: Estéticas Constituintes Para Processos Criativos", que teve inicialmente como bolsista o aluno do Curso de Licenciatura em Teatro, Wallace José de Oliveira Freitas e, em seguida, do mesmo curso, a aluna Heloisa Helena Pacheco de Sousa. A outra é um projeto de extensão e pesquisa de ação integrada acadêmica, cujo título é "Processos de Criação em Arte: Vivenciando

1. DANÇATRIZ, ENCENADORA, PROFESSORA E PESQUISADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFRN E DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA E TEATRO, COORDENADORA DOS PROJETOS DE PESQUISA.
2. ATOR, BAILARINO, ENCENADOR, MESTRE EM ARTES CÊNICAS PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFRN, BOLSISTA E ASSISTENTE DE DIREÇÃO NOS PROJETOS DE PESQUISA.
3. ATOR, BAILARINO, ENCENADOR, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFRN, PESQUISADOR NOS PROJETOS DE PESQUISA.
4. ATRIZ, BAILARINA, ALUNA DO CURSO DE TEATRO LICENCIATURA DA UFRN E BOLSISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA.
5. ATRIZ, ALUNA DO CURSO DE TEATRO LICENCIATURA DA UFRN, ALUNA DA DISCIPLINA DAT0116 - TÓPICOS DE PESQUISA EM ARTES - T01; PESQUISADORA NOS PROJETOS DE PESQUISA.

e Apreendendo Cinema, Dança Flamenca, Cultura Espanhola e Teatro", com a participação dos professores doutores Ruben Figaredo e Gilmar Santana, ambos da UFRN. Os primeiros bolsistas foram Fernanda de Moura Estevão Peroba, Moisés José Sousa Ferreira, Sandro Souza Silva, Yasmin Rodrigues Cabral e, posteriormente, Patrícia Cristina de Oliveira Sousa, tendo a participação também das alunas voluntárias Josie Pontes e Silva Pessoa e Cinthia Danielle do Nascimento Lucas. Como participantes de extensão da comunidade, sem vínculo acadêmico com a universidade, tivemos a colaboração de Patrícia dos Santos Tobias, Gustavo de Medeiros Costa, Pablo Roberto Vieira Ferreira e Surama Sulamita Rodrigues de Lemos. A disciplina que esteve vinculada mais diretamente com as ações propostas foi a de nomenclatura DAT0116 - Tópicos de Pesquisa em Artes - T01, com a participação efetiva das alunas Keila Sirio Campanelli, Lucília Raquel Guedes Albuquerque e Nathalia Santana Cordeiro. Durante o desenvolvimento dos trabalhos, foi criado o CRUOR Arte Contemporânea, constituído como uma coligação composta por quinze artistas que moram no Rio Grande do Norte e investigam processos de criação, conceitos e procedimentos artísticos ligados às proposições da arte contemporânea. Desta forma, nos deslocamos do conceito de arte, que esteve veementemente presente durante seis séculos no Ocidente e que era compreendida como uma representação de realidades, fossem exteriores ou interiores, nas quais as distorções e ilusões eram apenas reflexos de representações ditas reais. Trabalhamos com as noções de processos criativos colaborativos e de instaurações cênicas, propondo, desta forma, uma arte provocativa e catalisadora para novos significados a partir, principalmente, do olhar e da apropriação de imagens dos filmes de Pedro Almodóvar e da obra de Frida Khalo em interlocução com os cotidianos dos lugares, provocando estranhamentos e questionamentos. As técnicas corpóreo/vocais estudadas são, sobretudo, pautadas nos estudos de Antonin Artaud: Teatro da Crueldade; Anne Bogart: ***Viewpoints***, Amilcar Barros: Dramaturgia Corporal, Pina Bausch: Dança Teatro, Hans-Thies Lehmann: Teatro Pós Dramático; Rolando Toro: Biodança; Butho: estudos de ***performance*** e técnicas orientais, como o Tai Sabaki e o conceito de instaurações cênicas desenvolvida no doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, na tese intitulada "Sentidos: uma instauração cênica - Processos criativos a partir da poética de Antonin Artaud".

Neste mesmo ano de 2012, concorremos ao Edital PROEXT, na categoria programas, para ser executado no ano de 2013, e o ganhamos com a proposta "Arte Contemporânea e Cultura Investigadas Para Conhecer, Apreender e Transformar", que articulará ações nas dimensões de extensão, ensino e pesquisa, congregando seis áreas artísticas: Teatro, Dança, ***Performance***, Cinema, Artes Visuais, Música, mantendo relação com cursos de graduação e pós-graduação. Este envolvimento em diversos contextos sociais concorrerá para a formação pedagógica dos discentes envolvidos e a consecução das diretrizes assumidas pela UFRN no Plano de Gestão e de Desenvolvimento Institucional no que se refere a ações articuladas no campo da arte e da cultura. Estas ações proporcionarão a elaboração e difusão de processos e obras em integração com segmentos sociais do Rio Grande do Norte, contribuindo para a formação estética daqueles que atuam nas áreas educacionais e culturais, bem como com a formação de plateias a partir das problematizações inerentes à arte contemporânea. As ações compreenderão a realização de: mini residências artísticas, objetivando fomentar a arte e a cultura, viabilizando o acesso da comunidade ao resultado de projetos de pesquisa e ações extensionistas e de pesquisa, e ainda de disciplinas da graduação e pós-graduação, desenvolvidas nos

anos de 2010 a 2012; minicursos focados nos processos criativos em arte contemporânea; conferências com artistas; curso de formação continuada em interface com o Programa de Extensão Escambo de Saberes: estágio e formação docente nas licenciaturas em artes da UFRN, introdução ao cinema contemporâneo através de filmes e debates e criação de um cine clube na instituição acolhedora do programa; execução de pintura mural artístico com a comunidade. Como produtos culturais, confeccionar-se-ão livro e DVD. Ainda acontecerá a internacionalização do Programa no Escena Mazatlán 2013, no México.

Os encontros para o desenvolvimento da pesquisa no ano de 2012, foco deste texto, acontecem em duas ocasiões: 1) às terças-feiras à tarde, com um primeiro momento de estudos teóricos do teatro e da dança contemporânea e da obra da artista mexicana Frida Kahlo e, num segundo tempo, configurado como projeto de extensão intitulado "Terças de Almodóvar", aberto à comunidade em geral, acontece a exibição dos filmes do cineasta espanhol Pedro Almodóvar, seguido de explanações e sistematizações com dinâmicas de grupo comparativas de filmes e temáticas pertencentes às estéticas de Frida e Almodóvar sob a orientação do Prof. Dr. Gilmar Santana; 2) às quintas e sextas-feiras à tarde, envolvendo a disciplina Tópicos de Pesquisa em Artes e se configurando em laboratórios de práticas de pesquisas cênicas corpóreo/vocais, enfocando os processos criativos e os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a criação de uma encenação, que é o enfoque central deste texto.

Programado para ser desenvolvido ao longo de três anos, encontrando-se em seu segundo ano, é um projeto altamente integrado em suas ações de pesquisa, ensino e extensão, prevendo o estudo da obra de Pedro Almodóvar e Frida Kahlo. A finalidade é desenvolver atividades de multilinguagem em arte contemporânea, investigando e realizando uma análise pictórica e um estudo estético das obras dos artistas apontados, visando à construção de uma estética constituinte para processos criativos para a cena, enfocando as artes visuais e o cinema. Está fundamentado nas teorias da Arte Contemporânea, tendo como produto artístico final uma montagem cênica que será apresentada ao público em geral.

Durante o desenvolvimento da pesquisa e das aulas, decidiu-se que um dos procedimentos metodológicos para a criação das cenas seria a realização de uma série de instaurações cênicas urbanas denominadas "Corpos em Reminiscências em Locais Inusitados". "Carmin" foi o nome escolhido para denominar a encenação que está sendo montada a partir destas instaurações cênicas na rua, que investiga questões acerca da memória corpóreo/vocal experimentada nos laboratórios de processos criativos como já apontados, realizados às quintas e sextas-feiras à tarde. Enfoca a arte contemporânea, sobretudo aquela ligada ao corpo e movimento imbricada neste processo criativo da Arte Contemporânea.

O interesse por Frida Kahlo vem do fato de que, ao observarmos suas obras, é possível afirmar que estas aludem a memória a aspectos intrinsecamente ligados a sua intimidade, e isto fica mais evidente em seus autorretratos. Kahlo dizia que pintava a si mesma porque cotidianamente estava quase sempre sozinha, bem como era o assunto que mais conhecia. Ao adentrarmos em seu universo pictórico, percebemos que sua arte traduz enfaticamente as circunstâncias e as experiências vividas que estão estreitamente relacionadas ao seu corpo diferenciado, como por exemplo: 1) aos seis anos de idade, contraiu poliomielite, que a enclausurou por nove meses em casa e a deixou com uma sequela em sua perna direita, que ficou atrofiada; 2) sofreu um acidente de ônibus, que escamoteou seu corpo com três fraturas na região lombar da coluna, fraturas na

terceira e quarta vértebras, clavícula quebrada, luxação no cotovelo esquerdo, onze fraturas no pé esquerdo, pélvis quebrada em três lugares, peritonite aguda, cistite e ferimento profundo no abdômen, devido à barra de ferro que entrou no quadril esquerdo e saiu pela vagina, dilacerando o lábio esquerdo. Isso fez com que ficasse um mês hospitalizada, permanecendo imobilizada em uma estrutura em formato de caixa, deitada de costas e com um colete de gesso colocado na região torácica; 3) três abortos sofridos no decorrer da vida, os quais a fez receber o seguinte prognóstico dos médicos: devido às sequelas do acidente, ela dificilmente conseguiria manter qualquer bebê em seu útero, e essa é considerada a pior dor de toda sua vida; 4) uso contínuo de aparelhos e tratamentos ortopédicos – cadeira de rodas, sessões de tração, perna mecânica e coletes de aço, couro e gesso; 5) constantes crises depressivas, vício em drogas lícitas e ilícitas e alcoolismo; 6) episódios intensos de convalescença e solidão; 7) sucessivas cirurgias desnecessárias, como no caso em que, devido às fortes dores que sentia na cabeça e na coluna em consequência do uso prolongado de coletes e outros aparelhos ortopédicos e de um erro médico ocorrido durante uma punção lombar, algum tempo depois foi submetida a uma cirurgia na coluna, onde um pedaço do osso pélvico foi incorporado a quatro vértebras da coluna, fixado por uma haste de metal de quinze centímetros de comprimento. Ela permaneceu acamada por cerca de oito meses, as dores na coluna continuaram, e isso fez com que os médicos observassem que a fusão espinhal não foi feita de forma correta, pois a haste de metal foi colocada em vértebras saudáveis; 8) amputação da perna direita na altura do joelho, a qual potencializou a diminuição de sua autoestima, ficando profundamente depressiva e tendo ideias suicidas.

A arte de Kahlo possibilita nos tornarmos testemunhas de sua própria realidade dolorosa, levando-nos a um conhecimento mais profundo do ser humano, iluminando as qualidades e angústias mais elementares da humanidade e nos mostrando as sucessivas identidades de um indivíduo com corpo diferenciado que não se finaliza em si mesmo, mas que ainda está sendo. E esta circunstância se torna evidente em seus autorretratos feridos, espécies de gritos silenciosos, onde imagens de si mesma descalça, sem cabeça, rachada, aberta, sangrando, possibilitam a apreciação das transformações da dor em imagens, as mais dramáticas possíveis, de modo a imprimir nos outros a intensidade e veracidade de seu próprio sofrimento. Mas, apesar de suas obras enfatizarem este sofrimento, características sentimentalistas ou de autopiedade não são demonstradas, pelo contrário, retratam o ser humano que foi capaz de deslocar, aprontar e subverter suas variadas e intensas dores.

A partir desses estudos, um outro aspecto de nossa investigação se deu sob a égide da ideia de "Corpos em Reminiscências", a partir dos filmes de Almodóvar estudados: "Pepi, Luci, Bom e Outras Garotas da Turma" (1980); "Labirinto de Paixões" (1982); "Maus Hábitos" (1983); "O Que Eu Fiz Para Merecer Isto?" (1884); "Matador" (1986); "A Lei do Desejo" (1987); "Mulheres a Beira de um Ataque de Nervos" (1988); "Ata-me" (1990); "De Salto Alto" (1991) e "Kika" (1993), "A Flor do Meu Segredo" (1995); "Carne Trêmula" (1997), "Tudo Sobre Minha Mãe" (1999) e ainda os filmes que foram citados nas obras de Almodóvar e analisadas neste trabalho: "Uma Rua Chamada Pecado" (1951), do diretor Elia Kazan, "A Malvada" (1950), de Joseph L. Mankiewicz e "Opening Night" (1977), de John Cassavetes, além de trechos de "Quanto Mais Quente Melhor" (1959), de Billy Wilder, "Psicose" (1960), de Alfred Hitchcock, "O Discreto Charme da Burguesia" (1972), de Luis Buñuel, "Tudo Que Você Sempre Quis Saber Sobre Sexo (Mas Tinha Medo de Perguntar)" (1972), de Woody Allen, "Sonata de Ou-

tono" (1978), de Ingmar Bergman, aliados às obras e poemas de Frida Kahlo. Foram criadas, a partir das considerações teóricas acima e abaixo explicitadas, as seguintes instaurações cênicas urbanas: 1) "Carmin Experimento Água", que consiste em uma série de ações criadas a partir da observação dos líquidos presentes na obra de Frida Kahlo e Pedro Almodóvar e suas reverberações a partir das memórias presentes no corpo dos intérpretes criadores. Estas ações foram criadas sob o enfoque de processos criativos colaborativos e que são apresentadas concomitantemente, existindo uma interação com os transeuntes; 2) "Unissex", uma intervenção política que enfoca e questiona os direitos das pessoas transexuais ao uso de banheiros para seu gênero escolhido, e não para o de seu nascimento, e que tem como objetivo transformar alguns banheiros separados por gêneros na universidade em banheiros unissex. Esta ação tem o apoio do grupo Guddes – Grupo Universitário de Defesa da Diversidade Sexual, que tem como objetivo divulgar e desenvolver ações que possibilitem a prática da tolerância com o outro e o respeito à diversidade sexual; 3) "Segredo", criada a partir do filme "A Flor do Meu Segredo", do cineasta Pedro Almodóvar, que consiste na seguinte ação: duplas de ***performers***, tendo um com os olhos vendados; colocam-se em um determinado lugar da cidade e, no momento em que o ***performer*** vendado tocar o corpo de alguém no espaço, abraça-lhe e estabelece um vínculo de comunicação tátil e verbal e/ou sonora acerca de segredos e solicita que o transeunte escreva e/ou desenhe em sua roupa branca palavras e memórias de seus segredos. Esta roupa será parte integrante dos figurinos que irão compor a encenação "Carmin"; 4) "Corpo Livre", esta instauração cênica urbana consiste em convidar artistas da cidade para que, em determinado local e hora, dancem ou executem uma partitura de três minutos, tendo o corpo nu pintado com pasta d'água. Esta se desenvolve da seguinte maneira: o grupo sai em cortejo, acompanhado por músicos e musicistas, ainda com roupas, de determinado local da cidade e vão a um ponto onde houve algum tipo de repressão ao corpo; quando chegam, sentam-se e formam uma mandala, e aqueles que têm o corpo nu pintado de branco, entram na mandala, tiram suas roupas e executam a partitura de três minutos; logo após, colocam as roupas e vão embora da mesma forma que chegaram: em cortejo. Nosso trabalho propõe uma discussão sobre o corpo do artista, o nu na cena, o direito de usar a pele como figurino, a liberdade em nossas criações e que um corpo nu em cena não seja motivo para indicativo de idade. Segundo nosso entendimento, o artista deve ter liberdade total para usar seu corpo nu apenas como obra artística; 5) "Tai", criado a partir das aulas e do treinamento com o professor Sol das Oliveiras Leão, da técnica Tai Sabaki, que é um conjunto de técnicas de movimentação corporal, praticado por várias artes marciais japonesas, sendo sua maior finalidade evitar o enfrentamento direto, ou seja, um ataque; 6) "Cartas do México Brasil", realizada durante o Festival Escena Mazatlan 2012, em outubro, que consistiu em convidar os mexicanos que passavam pela Plazuela Machado a escreverem cartas sobre seus cotidianos para que, a partir destes escritos, pudéssemos construir dramaturgias para a obra "Carmin".

Todas essas instaurações cênicas foram criadas, sobretudo, a partir da teoria artaudiana. Para Artaud, o/a ator/atriz deve ser um "atleta do coração, da afetividade e da paixão" (ARTAUD, 1987, p. 27), necessitando desenvolver uma espécie de "musculatura afetiva", localizando, no organismo, os lugares dos sentimentos e da emoção. Assim, a prática cênica necessariamente passa pelos sentidos, pelo corpóreo e pelo estado psicofísico, implicando em processos neurobiológicos (DAMÁSIO, 2001, p. 28) e memórias corporais. Cada corpo inserido em

um espaço-tempo específico se constrói a partir da experiência. Enquanto tempo de afeto, provoca desvios e/ou intensificações em sua potência no agir, se configurando em vivência que, por usa vez, gera a memória enquanto virtualidade no corpo; sua ativação recupera e presentifica estados corporais configurados em tempos passados pelo que foi experimentado, criando um território-matriz ou território de recriação, que permite ao atuante ressignificar o que foi vivido, produzindo novos afetos em si mesmo e naqueles que compartilham da ação cênica. Desta forma, obedece ao ciclo da própria existência e cria-se um novo experimento através do campo artístico. O segredo está em exacerbar os centros do magnetismo nervoso do ser humano – o esforço e a tensão – como meio de levar o/a ator/atriz a reconhecer e localizar tais pontos. A respiração é uma ferramenta fundamental para se atingir estados emocionais. Para tanto, o corpo deve ser sustentado pela respiração e, através do seu estudo prático, é possível chegar a estados de emoções muito fortes. Por meio do conhecimento físico, de sua percepção sensível do mundo, qualquer ator/atriz, bailarino/bailarina pode aumentar a densidade interna e o volume dos seus sentimentos, da emoção e, com esse domínio orgânico, conseguir uma expressão cabal. A alma pode ser fisiologicamente reduzida a uma meada de vibrações e é necessário ter essa crença e se exercitar constantemente, pois o trabalho corporal e o movimento passam a ser indispensáveis para atores e atrizes em seu dia a dia. Podemos confirmar este fato nas palavras da dançarina Sankjuta Panigrahi: "dançar cotidianamente, mesmo para si, é uma necessidade como comer e beber" (apud PRADIER, 1998, p. 5). Desta forma, a proposta de Artaud pode ser também aproximada e analisada na perspectiva das investigações da ISTA (***International School of Theatre Anthropology***[6]), criada e dirigida por Eugenio Barba. Para ele,

> Uma análise transcultural da representação revela que o trabalho do ator/bailarino é o resultado da fusão de três aspectos, que refletem três níveis diferentes de organização: 1) A personalidade do ator/bailarino, sua sensibilidade, inteligência artística, seu ser social, aquelas características que o tornam único e irrepetível; 2) As particularidades das tradições e contextos socioculturais por meio dos quais a personalidade do ator/bailarino é manifestada; 3) o uso da **fisiologia** de acordo com as técnicas corporais extracotidianas. Os princípios periódicos e transculturais nos quais se baseiam essas técnicas são definidos pela Antropologia Teatral como o campo da pré-expressividade. [...] somente o terceiro interessa a todos os atores/bailarinos de todos os tempos e culturas: ele pode ser chamado de nível **biológico** da representação. (BARBA, 1995, p. 28)

Barba (1995) aponta a existência de um nível básico de organização comum a todos os atores e atrizes: nível pré-expressivo, que se preocupa com o "como" tornar a energia do ator/atriz cenicamente viva, numa presença que atrai a atenção do espectador. A base da pré-expressividade está em princípios recorrentes em todas as culturas para atores/atrizes e bailarinos/bailarinas em sua formação e treinamento. Para Barba, entre a "***persona***" e o "eu" do ator se esconde a crueldade que, para Artaud, significa rigor, perseverança e decisão.

Ao refletir sobre esses postulados disciplinares que permeiam o conceito de crueldade que estamos tratando neste artigo, nos aproximamos de um pensamento sobre a atitude ética em rela-

6. O TERMO ANTROPOLOGIA, AQUI, É UTILIZADO COMO UM NOVO CAMPO DE ESTUDO APLICADO AO SER HUMANO, NUMA SITUAÇÃO DE REPRESENTAÇÃO ORGANIZADA: ANTROPOLOGIA TEATRAL.

ção à criatividade artística apontada por Jerzy Grotowski em seus estudos teatrais. Os/as atores/atrizes e bailarinos/bailarinas que trabalham no CRUOR Arte Contemporânea se apresentam enquanto alunos/as, pesquisadores/as e investigadores/as da prática cênica. Não é somente nas discussões e nos estudos teóricos desenvolvidos semanalmente, mas também durante os laboratórios que se configuram enquanto possibilidade de reconhecimento de si mesmo e de sua condição de atuante-artista, apontando ainda para uma relação pedagógica existente nos processos criativos. O espaço da universidade, onde são desenvolvidas as atividades do grupo enquanto pesquisa, nos permite uma horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem dentro da criação artística colaborativa, diluindo hierarquias que impeçam que todos ensinem e aprendam simultaneamente. Este trabalho também se concentra no amadurecimento do ator/atriz enquanto aprendiz, pesquisador e sujeito, justificando a presença dos pilares de ensino, da pesquisa e extensão dentro deste processo. Para a eficácia desta proposta é que recuperamos os pensamentos de Artaud, já explicitados acima, e associamos aos de Grotowski ao discorrer sobre a necessidade da concentração, da confiança, da entrega e da disciplina na investigação do atuante sobre o seu próprio fazer e seu próprio existir.

Segundo Grotowski (1992), existem três condições essenciais à arte do atuante: o estímulo a um processo de autorrevelação, utilizando memórias e experiência do indivíduo como material de criação; articulação deste processo em partituras que possam ser repetidas e eliminação durante o processo criativo de todo e qualquer tipo de bloqueio ou resistência, psíquica ou física que o corpo venha a apresentar, que impossibilite a realização verdadeira das condições anteriores. Estes apontamentos são percebidos mais claramente nos laboratórios desenvolvidos para a construção da instauração cênica "Segredo", na qual os atuadores utilizam confissões particulares para a elaboração de gestos, que acabam constituindo uma ressignificação das experiências explicitadas por diversos corpos. Ou seja, há uma contaminação entre os segredos de todos os indivíduos que supera a ideia de julgamento moral do que foi ouvido e aponta para uma expressão corporal a partir dos afetos de cada sujeito, criando um outro espaço de experiência que culmina em um processo de autoconhecimento e de autoconscientização, dependendo da disponibilidade deste indivíduo. Cada laboratório é um espaço de investigação, e cada apresentação também se caracteriza como laboratório. Dessa forma, o desafio se torna uma questão de constante dentro deste processo:

> Se o ator, estabelecendo para si próprio um desafio, desafia publicamente os outros, e, através da profanação e do sacrilégio ultrajante, se revela, tirando sua máscara do cotidiano, torna possível ao espectador empreender um processo idêntico de autopenetração. Se não exibe seu corpo, mas anula-o, queima-o, liberta-o de toda resistência a qualquer impulso psíquico, então, ele não vende mais o seu corpo, mas oferece-o em sacrifício. (GROTOWSKI, 1992, p. 58)

Esses corpos em oferenda são perceptíveis nas instaurações cênicas criadas pelo CRUOR Arte Contemporânea, o que nos leva ao conceito de ato total do ator/atriz compreendido como o ato do desnudar-se, de rasgar a máscara diária, da exteriorização do eu. É um ato de revelação sério e solene. O/a ator/atriz deve estar preparado para ser absolutamente sincero.

Este fato acima apontado nos leva a rememorar Merleau-Ponty (1980, p. 42): "[...] O corpo é o visível que se vê, um tocado que se toca, um sentido que se sente". Desta maneira, após

vivenciar os procedimentos metodológicos do processo de criação da encenação "Carmin", pode-se perceber de forma delicada, porém enfática, que o corpo, corpo-cotidiano ou extracotidiano pode estar associado a atribuições que visam uma educação dos corpos diferenciada, e que está baseada nos cinco sentidos e na intuição e memória, além da evocação dos termos e conceitos propostos por Jung (1984, 1995) como inconsciente coletivo e sincronicidade. Essa educação estaria presente na estrutura de comportamento e nas descobertas de cada ator/atriz, bailarino/bailarina, evidenciadas durante os laboratórios cênicos, nas construções de suas criações e na preparação e formação para que, futuramente, aplique o apreendido em sala de aula enquanto professor/a de teatro e/ou dança.

Esse corpo que perpassa vivências tem a oportunidade de uma experimentação constante. As intervenções-ações-provocações-manifestações-instaurações cênicas são bastante complexas, pois são resultados do hibridismo entre eu-persona e eu-sujeito que se mantém nessa relação paradoxal-complementar. Em contrapartida ao "teatro ortodoxo"[7] que Shechner vai criticar, os laboratórios do Projeto CRUOR possibilitam que o observador-atuante entre e interfira na proposta de forma aleatória, sem restrição de ação e tempo. Aqueles que observam as instaurações cênicas urbanas também são convidados a fazer uma seleção de como quer ser interferido, pois os corpos atuam de formas diferentes e simultaneamente. Sua forma de interferência pode se dar em alguns níveis que talvez não tenhamos consciência imediata de sua dimensão, mas o importante é perceber que ele é o corpo, atravessado não só visualmente, mas em um estado-total, podendo perpassar todos os sentidos, sendo pelo intelecto e/ou pelo sensível, aproximando-se do corpo sem órgãos proposto por Artaud (1997).

Nesse sentido, pode-se perceber que nossa proposta rompe com alguns paradigmas e vai ao encontro da proposta de uma educação do sensível, que possibilita sensações/assimilações no corpo tanto de quem propõe, quanto do observador-participante. Este corpo que tem-contém uma história e uma narrativa antropológica própria assimila aquilo que é atravessado de maneira peculiar e individual, e partes daquele fragmento são sentidos no corpo do ator/atriz, bailarino/bailarina. Por hora, estes têm a abertura de adentrar naqueles que se propõem a ação e a responsabilidade de ser fiel ao seu observador-participante, que sai da zona de conforto e passividade, normalmente destinada ao público, e vai ao encontro dos seus enfretamentos.

Por isso, é importante ressaltar que qualquer proposta acontece pelo corpo que se configura como trajeto, não sendo nem sujeito nem objeto. A ausência de uma proposta também afeta o corpo, como o alvitre do não-movimento. Em ambas as situações, seja na proposta dos laboratórios realizados pelo CRUOR, seja no "Teatro Ortodoxo", estão sendo compostos sujeitos. No entanto, este entendimento de corpo-trajeto-cena é o que diferencia substancialmente uma proposta de outra, e ainda o tipo de concepção corpo/sujeito/teatro em confronto com o corpo trajeto/vivido/sendo/fazendo/criando, sobretudo na relação e conexão estabelecida com as pessoas que observam as instaurações cênicas. Estas podem adentrar neste mundo mítico a qualquer momento. Corroboramos para este fato através das palavras de Merleau-Ponty (***Os pensadores,*** 1984, p. 10): "[...] O objetivismo científico, por sua vez, seguindo o caminho

7. A IDEIA DO TEATRO ORTODOXO ESTÁ RELACIONADA À IDEIA DE UM TEATRO FECHADO, COM FORMAS TRADICIONAIS DE SE CRIAR, MAS NÃO SÓ AO ESPAÇO COMO TAMBÉM PROPOSTAS QUE AINDA SÃO REALIZADAS E QUE SE MANTÊM NO NÍVEL DE SOCIABILIDADE NO QUAL NORMALMENTE É IMPOSTO. PARA ELE, O TEATRO DEVE REMOVER RESISTÊNCIAS E BLOQUEIOS QUE O IMPEDEM DE FAZER ALGO DE MANEIRA INTEIRA, COM QUESTIONAMENTO CRÍTICO, EXPERIMENTAÇÕES, LIBERDADE E ESPONTANEIDADE NA EXPRESSÃO.

inverso, vai reduzindo a consciência a uma realidade cada vez mais fugaz, até que se converta num mero epifenômeno de acontecimentos físico-fisiológicos observáveis e objetivos".

Esses acontecimentos tendem a ser cada vez mais objetivados e tomados como essenciais. Em um movimento inverso, a proposta percorre um universo de linguagens subjetivas, a partir das memórias corporais e das imagens presentes nas obras dos filmes de Almodóvar e Kahlo, que necessitam de um olhar mais profundo. É uma construção a partir da desconstrução; o todo se complementa, como afirma Shechner (2010), quando enfatiza que o trabalho deve/pode ser íntimo, com uma busca interna, mas nunca deve ser feito sozinho, pois não estamos falando de meditação, que é importante, mas não cabe em propostas como esta. Aqui se faz necessário o olhar do outro, e a discussão da objetivação está agregada a valores e visões importadas que têm como base a necessidade de aceleração-velocidade, que pode ser evidenciada pelas falsas criações de algo que já existe. Neste aspecto, recorremos à antropóloga Ruth C. L. Cardoso: "[...] A redução do marxismo a um economicismo mecânico transforma atores sociais em objetos e o comportamento em ações automatizadas" (1998, p. 20). Propomos àqueles que nos assistem a possibilidade da fuga do cotidiano e a possibilidade da instauração de uma liminaridade, lembrando que as origens do conceito de liminaridade se encontram em Victor Turner sobre a obra de Arnold Van Gennep. Ele dizia haver uma generalidade de estrutura processual nos ritos de passagem: estes se compunham de rituais de separação, de margem e de agregação. A margem, segundo Van Gennep, desenvolvia uma complexidade independente e tendia a se autonomizar em relação às outras duas fases, desenvolvendo um simbolismo próprio que ele denominou de liminar. Durante os períodos liminares, os indivíduos que participavam do ritual se encontravam como que fora das estruturas da sociedade, entre as quais se movimentavam – e é justamente nesta movimentação que se encontra o sentido do rito de passagem. Esses indivíduos liminares eram os neófitos, os adolescentes, os noivos, a parturiente. (SARTIN, 2011)

Nesse sentido, as criações realizadas surgem de uma necessidade daquilo que o corpo escuta da realidade e traz em suas memórias confrontos com as imagens estudadas. Esse incorporar, no sentido de encarnar, ou seja, trazer ao corpo, se dá através das memórias que surgem e aparecem nas criações, que são entendidas nesse contexto como secreções de resistências. Por exemplo, Suely Rolnik (2005) tem como base de pesquisa a artista Lygia Clark e propõe a exploração do sensível e sensitivo. O trabalho de Lygia Clark se dá também com objetos relacionais, que também podem ser encontrados e relacionados dentro dos laboratórios realizados no CRUOR Arte Contemporânea. No decorrer dos laboratórios, os atores/atrizes, bailarinos/bailarinas podem ou não fazer a imersão de elementos que tenham significados para si e que fazem comunicação com o ***corpus*** do grupo a partir da ação de seus corpos em contato com objetos afetivos. A iniciativa parte da necessidade individual, mas deve dialogar com os outros. Alguns elementos são incorporados de forma que a cada laboratório aumentam as possibilidades e formas de utilização destes objetos, e todos sempre estão abertos a doar o seu elemento em uma relação que possa existir, construir e reconstruir suas criações. E o espaço-tempo, nesse momento, se dissolve; não há uma sequência cronológica, nem lógica de acontecimentos, e sim um espaço destinado a algo que possa ser criado, aberto a qualquer ação, mas sem determinações, e sim composto e encharcado de memórias e afetamentos.

Devemos considerar ainda que, sob esta perspectiva, a elaboração das ideias nunca está fechada e existe uma compreensão de que se faz necessário perpassar por esses vários cami-

nhos, entendendo que o hibridismo, mais do que um simples diálogo, marca toda a construção criativa nos laboratórios e instaurações cênicas do CRUOR Arte Contemporânea. Utiliza-se das narrativas-pessoais-antropológicas que, agregadas às ideias de um coletivo, possibilitam buscar formas de ultrapassar a superficialidade e alienação, propondo novas experiências e descobertas, não somente aos que fazem a instauração cênica urbana enquanto atores/atrizes, bailarinos/bailarinas, mas também junto àqueles que participam, a princípio, como transeuntes transformados em participantes.

Existem ainda outros aspectos fortemente relacionados à teoria artaudiana que sempre retomam os fios condutores do processo de criação das instaurações cênicas urbanas e da montagem em andamento denominada "Carmin". Estes se configuram como os seguintes conceitos: ***performance***, Banda de Möebius, mandala, diagramas de respiração para o treinamento psicofísico do ator/atriz/bailarino/bailarina (SALLES, 2004), criados a partir do artigo "Um Atletismo Afetivo", do livro ***O Teatro e seu Duplo***, de Artaud (1987).

O movimento artístico contemporâneo que mais se aproxima do pensamento artaudiano no nosso entendimento é a performance. Esta surgiu a partir da ***body-art***[8] e, segundo Pavis (1996), só vai atingir a maturidade nos anos 80. A ***performance*** não concebe um espetáculo linear, mas propõe a fragmentação e novas associações de ideias, assim como a descompartimentalização entre as artes visuais, o teatro, a dança, música, o vídeo, a poesia e o cinema, agregando-se ainda o que mais for possível. Dentre seus procedimentos artísticos, podemos citar os seguintes: quebra da tradicional quarta parede nas apresentações, com o intuito de estabelecer uma relação direta e desalienadora com o público por meio da presença dos performers em cena; valorização do processo ao invés do produto cênico; poética cênica permeada pelo acaso, risco e pela sincronicidade; diluição das fronteiras entre as artes e a vida; dramaturgia não linear; valorização do instante-presente; repetições; acontecimentos simultâneos; desconstrução das narrativas clássicas; idiossincrasia; experimentações; contextos cênicos alternados; multiplicidade de diferentes linguagens artísticas.

Em nosso processo de criação, trabalhamos fundamentados na teoria de que o corpo humano como sujeito e força motriz do ritual marcou o início do que se denomina arte da ***performance***[9]. Esta teoria baseia-se no ato que aconteceu em 1962, em Nice, quando Yves Klein deu o seu "salto no vazio", saltando para a rua de um edifício, sendo fotografado neste ato. (GLUSBERG, 1987)

Os pontos de conexão entre o teatro da crueldade de Artaud e a ***performance*** postulados são:

- O espetáculo cênico deve ser uma espécie de ritual, um teatro mágico voltado não para o olho ou intelecto, mas para os mistérios do coração. A encenação, portanto, precisa estar permeada pela emoção e, principalmente, centrada na voz, no corpo do ator e em tudo que apele aos sentidos do espectador (ARTAUD, 1987);
- A ***performance*** tem como um dos objetivos provocar no espectador uma recepção muito mais cognitivo-sensória do que racional. (COHEN, 1989)

8. A BODY-ART É UM MOVIMENTO ARTÍSTICO QUE SURGIU ENTRE OS ARTISTAS PLÁSTICOS NOS ANOS 60. COMEÇARAM A UTILIZAR O PRÓPRIO CORPO COMO SUPORTE PARA AS OBRAS. O TEMA PRINCIPAL É A RELAÇÃO COM O PRÓPRIO CORPO DO ARTISTA, ONDE HÁ UM ENVOLVIMENTO DIRETO DO CORPO. ESTÁ LIGADA COM OS PRIMÓRDIOS DA ARTE. (BATTCOCK *APUD* GLUSBERG, 1987)

9. EMBORA ESTA IDEIA INICIAL DO USO DO CORPO NA *PERFORMANCE* TENHA SE DISTANCIADO, NÃO NECESSARIAMENTE PRECISA SE FAZER USO DO CORPO EM UMA PERFORMANCE ATUALMENTE (PODE-SE USAR BONECOS, ANIMAIS) EMBORA AINDA DE CERTA MANEIRA SEJA O USO DO CORPO MUITO PRESENTE.

A palavra ***performance*** pode ter duas conotações: 1) de uma presença física; 2) um espetáculo no sentido de algo para ser visto (***spectaculum***). Optamos por trabalhar com a noção de ***performance***, porque todos os participantes do projeto de pesquisa enquanto artistas já haviam desenvolvido algum trabalho artístico nesse viés e porque consideramos que, desta forma, os atores/atrizes e bailarinos/bailarinas podem ter oportunidade de trabalhar as relações do corpo como força motriz da ação cênica em relação direta com o espaço, com os textos propostos e com as obras de Kahlo e Almodóvar, de uma maneira mais eficaz para traduzir na prática da cena um teatro artaudiano. Pode-se ainda entender a ***performance*** como uma função do espaço e do tempo: P=f(e.t), ou seja, algo tem que estar acontecendo naquele espaço e local. (COHEN, 1989). Espaço, tempo e movimento são matérias-primas da ***performance***, além de as ***performances*** trabalharem com todas as formas do sistema corpóreo sensório perceptor (táteis, acústicas, cinestésicas, motoras, visuais). Existe, assim, uma nítida afinidade e uma aproximação com o teatro ritualístico proposto por Antonin Artaud. Ele não desvinculava a arte da vida, e esta obviamente só pode ser exercida em um espaço, em um tempo.

Todos os componentes da cena sempre foram operados de forma colaborativa e na expectativa de compor uma instauração cênica. Instauração é um termo usado pela curadora Lisette Lagnado[10]. Segundo ela, é um dos conceitos fundamentais para a arte contemporânea atual e futura. Para Lagnado, foi o artista plástico Tunga quem promoveu o uso do termo instauração, com a obra "Xipófagas Capilares", em 1981, uma obra na qual duas adolescentes se movimentavam unidas por tranças conjuntas em seus longos cabelos.

O conceito, para Lagnado, é cunhado, a partir dos termos ***performance*** e instalação, significando um híbrido destas categorias. A instauração traz e guarda dois momentos: um dinâmico e um estático.

De acordo com Lagnado, a acepção de instauração supera a característica efêmera da ***performance*** e a instauração deixa resíduos, avançando no sentido de perpetuar a memória de uma ação, o que lhe tira o caráter de ser somente uma instalação. Nesta, existe um ambiente montado para determinado acontecimento que pode ser destruído durante o decorrer da ação no ambiente. A instauração não é destruída no decorrer da ação, podendo acontecer uma transformação do ambiente a partir de uma estrutura ou arcabouço estabelecido. Por este motivo, optamos por utilizar o termo instauração, seguido pelo termo cênica, para indicar que, naquele local, serão instauradas ações cênicas, e a ambientação não será destruída, mas alterada. Embora utilizemos para o princípio da criação, na delimitação do objeto de estudo, os conceitos de ***performance***, não denominamos nossa obras como ***performance***, porque em nosso entendimento o termo instauração é mais abrangente e a ultrapassa, por este motivo denominamos e conceituamos nossas propostas como instauração cênica urbana. A ***performance*** nos orientou como catalisadora deste processo. Criam-se espaços e são deixados resíduos durante a apresentação, que podem ser observados sem estar acontecendo a instauração cênica, evocando imagens ali instauradas na memória dos espectadores, contemplando, dessa forma, um momento dinâmico e um estático, característica da instauração. Ressalte-se também que a palavra instauração deriva do latim ***instaurare***, que significa estabelecer, formar, fundar.

Lembrando Guinsburg (1987), para que a encenação e por extensão a instauração cênica aconteça, é necessário uma tríade básica: atuante, texto e público. Então, ao ampliar esta concepção, pensando em instauração cênica, tivemos no atuante, ou seja, no corpo do/a ator/

10. FOLHA DE SÃO PAULO – ILUSTRADA - 08 DEZEMBRO 1997.

atriz, a base para a criação tanto das instaurações cênicas urbanas como da encenação "Carmin", que se encontra em processo de montagem. O texto trabalhado – neste caso os poemas de Kahlo e poemas, textos e músicas trazidas pelos integrantes – sempre foi entendido num sentido semiológico: conjunto de signos que podem ser simbólicos (verbais), icônicos (imagéticos) ou indiciais (sombras, ruídos, fumaças e figuras delineadas por luzes). Tomando a ideia de Barba, não se entende assim texto no sentido literário preestabelecido, mas com um sentido mais amplo:

> [...] texto, antes de se referir a um texto escrito ou falado, impresso ou manuscrito, significa 'tecendo junto'. Neste sentido não há representação sem texto. Aquilo que diz respeito ao texto (a tecitura) de representação pode ser definido como "dramaturgia", isto é, drama-ergon, o 'trabalho das ações' na representação. (BARBA, 1995, p. 30)

Sobretudo, constrói-se uma dramaturgia corporal a partir do que é experimentado nos laboratórios de criação.

Quanto ao público, pode haver duas formas cênicas básicas: 1) A forma estética, que implica espectador, observador, e 2) Forma ritual, na qual o público tende a se tornar participante, em vez de plateia. (COHEN, p. 1989)

Trabalhamos com os/as atores/atrizes, bailarinos/bailarinas juntamente com objetos sígnicos, textos no sentido dado por Barba e em relação ao público na forma ritual. Desta forma, ensejamos nas instaurações cênicas a participação ativa dos espectadores, pois acreditamos que os/as atores/atrizes/bailarinos/bailarinas devem se permitir entregar publicamente perante o ato singular de provocação. Eles não fingem representar artisticamente, como o ator cortesão, mas se desnudam e se sacrificam durante os laboratórios e as apresentações diante dos companheiros de trabalho e do público, configurados como testemunhas da sincera ação real. Assim, os atores/atrizes/bailarinos/bailarinas passam a evitar mecanismos masoquistas e narcisistas no seu trabalho, pois não se escondem atrás de suas máscaras cotidianas. Pelo contrário, desenvolvem a coragem e a humildade para se ofertarem e se desvendarem aos outros. Isto nos leva a compreender, nas instaurações cênicas, que as pessoas que se encontram junto aos fazedores da instauração cênica urbana têm a oportunidade de coparticipar da ação cênica, possibilitando, assim, o estabelecimento de uma espécie de ritual coletivo, de sistema de signos, no qual todos podem se tornar atuantes.

No que diz respeito à utilização do espaço urbano como lugar de intervenção e instauração cênica, podemos perceber que as investigações decorrentes de diversas leituras do espaço nos coloca a possibilidade de exploração deste, a fim de obtermos relações muito interessantes como procedimentos metodológicos a qualquer processo de criação cênica. Em nossa pesquisa, as instaurações cênicas urbanas que criamos e realizamos como procedimento metodológico para a criação da encenação "Carmin" surgiram com propósitos e por diferentes motivos alocados no decorrer dos processos criativos, como já citado. No entanto, podem também ser analisadas do ponto de vista da utilização do espaço urbano e das investigações corpóreo/vocais relacionadas à arquitetura, relação espacial, topografia e forma propostas pela técnica ***viewpoints***. Em "Segredo", exploramos um espaço amplo que interage diretamente com o público transeunte; em "Corpo Livre", há um cortejo itinerante, mas a ação principal e rápida ocorre em

uma mandala criada com corpos humanos como círculo ritual; em "Tai", utilizamos apenas o espaço de uma parede ou um muro, onde é projetado um vídeo que oferece um espaço virtual em imagens como possibilidades de leituras e percepções; em "Unissex", o espaço do banheiro público possui uma característica muito marcante na instauração cênica por ser um momento de ressignificação desse espaço a partir da ação política de alterar as normas de utilização do lugar, concedendo direitos e criando uma discussão a respeito da questão de gênero.

Podemos descrever o exemplo de "Carmin: Experimento Água", realizada na Praça André de Albuquerque, em Natal/ RN, mais conhecida como Praça Vermelha[11], durante a I Feira Anarquista de Natal, no dia 20 de outubro de 2012. O espaço utilizado em "Carmin: Experimento Água" tem a característica de mobilidade dentro de um grande quadrado eleito pelo grupo atuante, no entanto, limita-se por um objeto cênico: uma mangueira ligada que jorra água. No caso da Praça Vermelha, que se caracteriza por ser bem ampla, uma das maiores da cidade, não havia torneira para instalar uma mangueira. O espaço aqui se tornou limitado por não proporcionar a infraestrutura desejada, mas proporcionou um outro olhar a aquele, principalmente em relação ao espaço público de se ampliar a zona de visão e atuação e de recorrer a outras alternativas de espaço proposto para a instauração cênica. O espaço grande da praça passou a ser pequeno diante de outros referenciais espaciais, ampliando-o e, nesse sentido, a área de atuação passou a não ser a praça, mas todo o espaço urbano em seu entorno, levando em consideração os arredores e as possibilidades de deslocamento da obra e do público. Na tentativa de utilizarmos a praça ao lado, por pensarmos inicialmente que esta possuía uma torneira com água, deslocamos o público da feira e este deslocamento passou a alterar a relação do espectador com o espaço e a fazer parte da instauração cênica como proposta itinerante. Ao ampliar o espaço da visão na rua, podemos perceber o que antes parecia invisível, acontecendo o que Antonio Araujo (2011) chama de ações disruptivas, que:

> ao promoverem uma produção temporária de espaço, interferem na dimensão pública dos lugares de circulação na cidade. Assim diferentes espaços e tempos se justapõem ou, ainda, são criados entre-espaços, fendas que se tornam visíveis, revelando a coexistência de distintas cidades em um mesmo território urbano. (ARAÚJO, 2011, p. 21)

No entanto, a praça ao lado também não possuía a torneira que precisávamos, porém, no prédio em frente a ela há um jardim onde existe uma torneira com água. O deslocamento das pessoas aconteceu para o jardim do prédio do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte. Conseguimos uma autorização com algumas restrições para utilizar o local, entretanto, apenas o fato de um prédio que durante a semana serve a outra função ter sua paisagem mudada com a ocupação de atores/atrizes, bailarinos/bailarinas e uma musicista, passa a ter sob o olhar das

11. A PRAÇA ANDRÉ DE ALBUQUERQUE, TAMBÉM CONHECIDA POPULARMENTE COMO PRAÇA VERMELHA, ESTÁ SITUADA NO BAIRRO DA CIDADE ALTA, EM NATAL, CAPITAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. É O PONTO GEODÉSICO DA CIDADE E TAMBÉM O SEU MARCO ZERO. SEU NOME SE DEVE AO REVOLUCIONÁRIO ANDRÉ DE ALBUQUERQUE MARANHÃO, QUE LUTOU AO LADO DOS REVOLTOSOS DE PERNAMBUCO NA REVOLUÇÃO PERNAMBUCANA. SUA CRIAÇÃO SE DEU NO ANO DE 1888, POR PARTE DA CÂMARA MUNICIPAL DE NATAL, QUE ENTÃO RENOMEOU A RUA GRANDE, DANDO-A O SEU NOME ATUAL. ENTRE O FINAL DO SÉCULO XIX E OS TEMPOS ATUAIS, A PRAÇA SOFREU INÚMERAS INTERVENÇÕES DOS MAIS DIVERSOS GOVERNOS, QUE LHE ACRESCENTARAM MONUMENTOS, MODIFICARAM SEU PAISAGISMO E ADICIONARAM NOVOS APARELHOS PÚBLICOS. A PRAÇA É UMA DAS MAIS IMPORTANTES DA CIDADE, NÃO APENAS POR SER O LOCAL DE NASCIMENTO DAQUELA, MAS POR ESTAR SITUADA NA CONFLUÊNCIA DE PRÉDIOS DE GRANDE IMPORTÂNCIA PARA A SOCIEDADE NATALENSE, COMO A CATEDRAL VELHA E O INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO NORTE

pessoas presentes outra conotação e outro objetivo, no caso, artístico, fato que ocasionou a transformação do espaço em esferas estéticas e ideológicas. A simbologia do prédio ligada à justiça alterou também a leitura da instauração cênica e gerou uma ruptura política, ocasionando um destaque e uma função pública pelo deslocamento espacial, pois,

> tais ações problematizam o tempo-ritmo habitual e o uso funcionalista que fazemos do espaço urbano. Daí que outros regimes de atenção, outros modos de percepção e experiência são ativados, tanto naqueles que executam as ações como naqueles que as observam ou participam delas. Ao promoverem uma produção temporária de espaço, as ações disruptivas interferem na dimensão pública dos lugares de circulação. (ARAÚJO, 2011, p. 5)

No processo de criação das instaurações cênicas urbanas, tivemos a compreensão de que, "numa performance o que importa é o processo de trabalho, sua seqüência, seus fatores constitutivos e sua relação com o produto artístico: tudo isso se fundindo numa manifestação final" (GLUSBERG, 1987, p. 15).

Desenvolvemos a perspectiva de que a encenação tem uma linguagem constitutiva de sua estrutura que delineia sua forma. Segundo Artaud (1987), esta linguagem constitutiva deve ser responsável para agir de todas as maneiras e de todos os meios para atuar sobre a sensibilidade do público presente. Artaud não suprime o discurso articulado, mas propõe dar às palavras mais ou menos a importância que elas têm nos sonhos.

A compartimentalização de cada elemento constitutivo da encenação não foi seguida no processo de criação. Por exemplo, não foi trabalhada só a música ou só o corpo, ou só o figurino, foram sempre realizadas experimentações e improvisações nos laboratórios e nas instaurações cênicas urbanas, como procedimento metodológico para a criação de "Carmin", em que todos ou partes desses elementos estavam presentes. O processo de criação para esses elementos seguiu como um todo imbricado um no outro, sendo que um, em alguns momentos, levou à criação do outro simultaneamente, e estes estão sempre interligados. Na ***performance*** e por extensão na instauração cênica não existe necessariamente uma linearidade, um início, meio, fim, uma lógica temporal coerente, mas uma aproximação com os antigos rituais, onde a lógica não é aparente, nem facilmente dada e onde o tempo concebido é alógico. O que nos norteou foi o tempo que acontece no ritual, ou seja, um tempo mítico, onde existe um pluralismo temporal sobrepondo o tempo presente e o tempo passado. Gilberto Freire[12] fala em um tempo tríbio (passado/presente/futuro).

Para Renato Cohen (2004), o topos do ***mythos*** seria uma possibilidade de transfiguração do sagrado. Tratando de seu trabalho artístico, o autor aponta:

> Procuramos operar no trabalho prático - oficinas, encenação, laboratórios, vivências – um universo nomeado como esquerda, irracional, do mythos, que aparentemente se contrapõe ao território do logos. (COHEN, 2004, p. 26)

Suas experiências se voltam exatamente para buscar esse sagrado a partir da arte e, para tanto, desenvolvia procedimentos que entrecruzam paradigmas, trabalhando, por exemplo, "o estranhamento como chave de tráfego entre esses universos (mythos/logos, consciente/

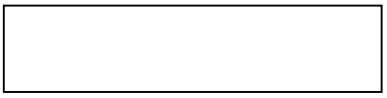
inconsciente) e uma busca: a do campo numinoso (numens = poder de Deus), dos epifenomenos, enquanto representação" (COHEN, 2004)

Propondo um processo de criação através de vivências e experiências voltadas ao conhecimento do artista enquanto corpo-existência, esta atmosfera mítica e ritual aparece como possibilidade de experimentação. Artaud já valorizava a atmosfera ritual do teatro, percebendo, em outras culturas como os índios mexicanos Tarahumaras, por exemplo, outras possibilidades de se visualizar a vida e as relações humanas, sempre ressaltando a relação entre a magia do teatro e o corpo do ator. Segundo Artaud:

> Saber antecipadamente que pontos do corpo é preciso tocar significa jogar o espectador nos transes mágicos. É dessa espécie preciosa de ciência que a poesia no teatro se desacostumou. Conhecer as localizações do corpo é, portanto, refazer a cadeia mágica. E com o hieróglifo de uma respiração quero reencontrar uma ideia de teatro sagrado. (ARTAUD, 1987, p. 65)

Esse é o tempo vivenciado nos sonhos, e Artaud buscava imagens para o teatro como as de um sonho. Gilbert Durand (1995) postula que, no tempo mítico, é acrescentado o tempo excluído, constituindo-se numa alogia – quando as coisas são e não são ao mesmo tempo, acontece uma superposição de ações e várias cenas acontecem simultaneamente: o que aconteceu, o que está acontecendo e o que acontecerá. Se pensarmos em uma imagem geométrica que possa traduzir isto, pode-se sugerir a banda de Möebius , através da qual podemos estabelecer uma relação espaço- temporal como representação conceitual-espacial mais apropriada a esta concepção. A Banda ou Fita de Möebius[13] é uma superfície que não tem o "outro lado", logo, a fita só tem um lado. É uma superfície que permite estar dentro e fora ao mesmo tempo, isto é, estar de um lado do qual se pode chegar ao outro lado, sem atravessar uma extremidade, e é um espaço contido dentro do outro ao ser cortado, fragmentado[14]. Parece ser difícil imaginar, mas é muito fácil de construir, conforme as figuras a seguir:

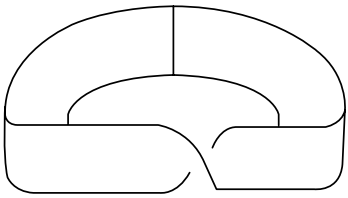
1. Pegue uma fita de papel:



2. Dê uma meia volta (vire uma ponta da fita de pontacabeça):

12. APONTAMENTOS DAS AULAS DA DISCIPLINA SISTEMAS SIMBÓLICOS I, MINISTRADO PELA PROFª DRª DANIELE PERIN ROCHA PITTA NO MESTRADO EM ANTROPOLOGIA DA UFPE. 1996.
13. AUGUSTUS FERDINAND MÖEBIUS (1790-1868) FOI UM MATEMÁTICO E ASTRÔNOMO DE ORIGEM ALEMÃ. ELE CRIOU A FITA DE MÖEBIUS, QUE CONTÉM UMA SÓ SUPERFÍCIE.
14. RUDOLF LABAN FEZ A CORRELAÇÃO DA FITA DE MÖEBIUS COM A DANÇA. DUAS PARTES DO CORPO PODEM REALIZAR MOVIMENTOS DIFERENTES E HARMONIOSOS ENTRE SI.

3. Cole agora as duas pontas:



Imagens 01, 02 e 03: Construindo uma Banda de Möebius.

A explicação matemática é a seguinte: a fita de Möebius tem apenas uma aresta; o corte acrescenta uma segunda aresta e um segundo lado. Porém, quando cortarmos essa mesma figura em um terço, a partir de um extremo, a tesoura faz duas voltas completas no anel, com apenas um corte contínuo, e o resultado final deste corte são duas fitas entrelaçadas: uma delas é um anel de dois lados, e a outra é uma nova fita de Möebius, com seu lado único, limitado por uma só aresta. Esta fita, simbolicamente, pode representar o tempo dos mitos, isto é, a existência de um tempo contido dentro do outro e as sobreposições de ações no tempo e nos espaços, pois, no tempo mítico, não existe um espaço único, mas a coexistência de vários.

A Fita de Möebius nos leva à circularidade e aos exercícios que trabalham isto, e foram importantes durante o processo de criação. Para Nise da Silveira (1991), existe um impulso instintivo em toda pessoa que está passando por uma situação de dissociação ou desorientação psíquica para a formulação de círculos, pois este fato é significativo em esforços instintivos para amenizar tumultos emocionais e buscar refúgio em construções estáveis. De fato, se pegarmos como exemplo a mandala[15] – que tem uma forma próxima ao núcleo do átomo, cada ponto que forma o círculo é novamente encontrado a cada vez que se percorre o caminho determinado por ele. Assim, cria-se uma certa tranquilidade ao saber que sempre encontraremos os mesmos pontos no caminho a ser percorrido. Isto pode ser comprovado na mandala seguinte, onde os pontos coloridos demonstram o fato visualmente: passa-se sempre pelos mesmos pontos ao percorrer o caminho determinado pelo círculo.

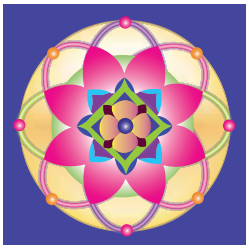


IMAGEM 4 – MANDALA.

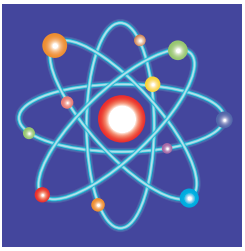


IMAGEM 5 - NÚCLEO DO ÁTOMO.

15. DO SÂNSCRITO, SIGNIFICA CÍRCULO OU CENTRO, NO TANTRISMO – RELIGIÃO SINCRÉTICA, DERIVADA DO HINDUÍSMO, DO BUDISMO E DE CULTOS POPULARES, QUE SE CRISTALIZOU POR VOLTA DO SÉC. XV, CARACTERIZADA PELA MAGIA E OCULTISMO, ASSOCIADOS A UM COMPLEXO SIMBOLISMO, À ICONOLATRIA E À PRÁTICA IOGUE. É UM DIAGRAMA COMPOSTO DE CÍRCULOS E QUADRADOS CONCÊNTRICOS, FORMANDO A IMAGEM DO MUNDO; É UM INSTRUMENTO QUE SERVE À MEDITAÇÃO.

Este pode ser um motivo da recorrência dos círculos nos trabalhos de Artaud, símbolo muito presente nos seus escritos. Para Virmaux (1978),

> sabe-se da importância do círculo no domínio da magia: perfeição da linha circular, que constitui uma forma imutável e infinita.... É permitido pensar, como Siegfried Kracauer, que o círculo é o símbolo do homem às voltas com o caos, porque seu esforço se encaminha para a forma perfeita e acabada, assim como ele tende para a unidade desaparecida. (p. 30)

Já na alquimia, o redondo significa ***rotundum***, no microcosmo, e é conhecido também como Monas (Mônada[16]). De acordo com Jung:

> É opinião unânime dos platônicos que, da mesma forma que todas as coisas estão em tudo no mundo arquetípico, assim também todas as coisas estão em tudo no mundo corpóreo, mas de maneiras diferentes e de acordo com a natureza de cada receptor. Assim, os elementos não se acham apenas nestes corpos inferiores, mas também nos céus, nas estrelas, nos demônios, nos anjos e, por fim, no próprio criador e arquétipo de todas as coisas. (NETTESHEIM *apud* JUNG, 1984, p. 56).

Para Agrippa[17], todos os organismos vivos possuem um conhecimento e uma inteligência. Essa ideia de que o microcosmo contém a imagem de todas as criaturas Jung configura como inconsciente coletivo. Agrippa acreditava que existia a alma do mundo, uma espécie de vida única que estava presente em todas as coisas, que as ligavam e mantinham unidas, fazendo com que o mundo inteiro fosse um só. Jung (1984) afirma que as coisas que estão ligadas tendem a produzir "correspondências" ou "coincidências significativas", ou seja, "sincronicidade", que pode ser compreendida como uma coincidência no tempo, de dois ou mais acontecimentos não relacionados causalmente, mas tendo significação idêntica ou similar, em contraste com o "sincronismo", que simplesmente indica a ocorrência simultânea de dois acontecimentos. Neste ponto, podemos falar também de ***religare***, e lembrar que o termo religião deriva desta palavra ***religare*** indicando que, antes, todas as coisas estavam ligadas, eram unas, mas, com o passar do tempo, se separaram, desligaram, e hoje se encontram multifacetadas. Então, buscam-se novamente ligações através do sagrado.

Os exercícios para a preparação corporal foram desenvolvidos a partir da ideia de circularidade, da noção de sagrado e dos diagramas de respiração, criados a partir do artigo "Um Atletismo Afetivo". Todo o processo de criação para a montagem foi pautado na percepção de si, do outro e das possibilidades enquanto elementos constitutivos da encenação: cenário/ator/texto/música/indumentária/iluminação, exercendo sempre um amálgama entre teatro, dança, música, artes visuais e cinema, gerando instaurações cênicas. Destacamos aqui a instauração cênica "Corpo Livre", como um processo de desnudamento de caráter ritualístico.

16. DO GREGO *MONÁS, ÁDOS*, PELO LATIM MONADA, SIGNIFICA, NA BIOLOGIA, UM ORGANISMO MUITO SIMPLES, QUE SE PODERIA TOMAR POR UNIDADE ORGÂNICA. NA FILOSOFIA, SEGUNDO LEIBNIZ, É UMA SUBSTÂNCIA SIMPLES, ISTO É, SEM PARTES, QUE, AGREGADA A OUTRAS SUBSTÂNCIAS, CONSTITUI AS COISAS DE QUE A NATUREZA SE COMPÕE.
17. HEINRICH CORNELIUS AGRIPPA VON NETTESHEIM (COLÔNIA, 14 DE SETEMBRO DE 1486 — GRENOBLE, 18 DE FEVEREIRO DE 1535) FOI UM MAGO, ESCRITOR DE OCULTISMO, ASTRÓLOGO E ALQUIMISTA.CONSIDERADO TAMBÉM O PRIMEIRO FEMINISTA E O MAIS INFLUENTE ESCRITOR ESOTÉRICO NA RENASCENÇA. ESTEVE A SERVIÇO DE MAXIMILIANO I, E DEVOTOU SEU TEMPO PRINCIPALMENTE AO ESTUDO DAS CIÊNCIAS OCULTAS.

Após um cortejo com música, é configurado um espaço circular com corpos na rua para que os participantes desta ação, dentro da mandala, possam executar uma partitura corpore/vocal com seu corpo colorido com branco, sem nenhuma vestimenta, apenas com a cabeça coberta, em alusão a Burka[18], expressão máxima da repressão do corpo feminino. Esta experiência permite que pensemos no ato de estar vestido como um enfrentamento, pois é através das roupas que estabelecemos as principais relações de alteridade; o outro se diferencia de mim por aquilo que ele vê. Estar nu é um estado extremo de humildade e simplicidade dos atuantes. É uma conexão consigo mesmo, uma exposição ou retorno à sua forma natural, e até mesmo uma desartificialização do corpo. Por isso mesmo a ação se torna uma questão política. É um processo de conscientização corporal, e não uma imposição desta descoberta.

Além disso, junto à ideia de circularidade, propomos trabalhar a afetividade e a memória a partir das imagens da infância, da casa e de ambientes vividos, conectados às imagens presentes na obra de Frida Kahlo e Pedro Almodóvar. Segundo Bachelard:

> Tudo o que posso dizer da casa da minha infância é justamente o que preciso para me colocar em situação de onirismo, para me situar no limiar de um devaneio em que vou *repousar* no meu passado. Posso então esperar que minha página contenha algumas sonoridades verdadeiras, ou seja, uma voz longínqua em mim mesmo que será a voz que todos ouvem quando escutam o fundo da memória, o limite da memória, além talvez da memória, no campo do imemorial. (BACHELARD, 1983, p. 33)

A busca por esse sentido da memória e do passado sensório-perceptivo corpóreo-vocal, tendo a casa como sendo o primeiro abrigo da humanidade, depois do útero materno (redondo), onde são criadas e enraizadas imagens, é um dos caminhos que utilizamos para explorar o que intitulamos "matriz identitária corpóreo/vocal". Para tanto, se fez necessária uma exploração extenuante dos processos proprioceptivos (informações sobre o interior do corpo: sensações de movimento, peso e localização corporal e cinestésicos: percepção dos movimentos) e exteroceptivos (informações sobre o mundo exterior e sobre a parte externa do corpo), traduzidos em inúmeros exercícios corpóreo/vocais, utilizando como estímulos: as pinturas de Kahlo, objetos presentes nos filmes de Almodóvar, diagramas de respiração, música ao vivo, objetos, odores, texturas e imagens projetadas no espaço onde se trabalha. Para um trabalho a partir da poética de Artaud, é imprescindível buscar em cada pessoa a introspecção, a memória, ou seja, um mergulho na paisagem interna, proporcionando memórias de vivência de antigas e novas sensações que possam mexer com o espírito de quem experimenta, provocando um estado de ânimo inicial para o qual se procuram desdobramentos e a imantação do corpo.

18. VESTE FEMININA QUE COBRE TODO O CORPO, ATÉ O ROSTO E OS OLHOS. É USADA PELAS MULHERES DO AFEGANISTÃO PAQUISTÃO E EM ÁREAS PRÓXIMAS À FRONTEIRA COM O AFEGANISTÃO. O SEU USO DEVE-SE AO FATO DE MUITOS MUÇULMANOS ACREDITAREM QUE O LIVRO SAGRADO ISLÂMICO, O ALCORÃO, ASSIM COMO HADITH E SUNNAH, EXIGEM A HOMENS E MULHERES QUE SE VISTAM E COMPORTEM MODESTAMENTE EM PÚBLICO. NO ENTANTO, ESTA EXIGÊNCIA TEM SIDO INTERPRETADA DE DIVERSAS MANEIRAS PELOS ESTUDIOSOS ISLÂMICOS E COMUNIDADES MUÇULMANAS; A BURKA NÃO É ESPECIFICAMENTE MENCIONADA NO ALCORÃO E NEM NO HADITH. A COMUNIDADE RELIGIOSA TALIBÃ, QUE COMANDOU O AFEGANISTÃO NOS ANOS 2000, IMPÔS SEU USO NO PAÍS. PARA ALGUNS ESTUDIOSOS, O HADITH FALA DE COBRIR COMPLETAMENTE O CORPO DAS MULHERES, ENQUANTO OUTROS INTERPRETAM QUE É PERMISSÍVEL DEIXAR O ROSTO, AS MÃOS E OCASIONALMENTE OS PÉS DESCOBERTOS. A BURKA FOI PROIBIDA, NA FRANÇA, EM 17 DE JULHO DE 2010, PELA LEI Nº 524, QUE ENTROU EM VIGOR SEIS MESES APÓS SUA PROMULGAÇÃO.

Sobre os métodos e técnicas de pesquisa

Definindo método como palavra que deriva do grego, ***métodos***, cujo significado é "caminho para chegar a um fim, ou caminho pelo qual se chega a determinado resultado" (LALANDE, 1993, p. 17), teceremos a seguir as opções metodológicas e as técnicas de pesquisas que estão permeando o caminho do projeto envolvendo ensino, pesquisa e extensão.

A metodologia privilegiada junto à pesquisa bibliográfica, teórica e para a prática da cena foi pautada em métodos e técnicas de pesquisas antropológicas, principalmente na pesquisa de campo com observação participante, sobretudo nas instaurações cênicas urbanas.

Em nossos estudos, enfatizou-se a pesquisa qualitativa, porque

> se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, mas trabalha com um universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. (MINAYO,1994, p. 12)

Num primeiro momento para a análise dos dados coletados nos laboratórios e nas instaurações cênicas urbanas, utilizamos uma interpretação seguindo o método hermenêutico-dialético, proposto por Minayo (1994), para caracterizar o material estudado e conseguir alguns indicadores que orientaram o processo de criação. Segundo Mynaio (1994),

> Neste método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala. (MINAYO, 1994, p. 14)

Durante toda a pesquisa e, principalmente, nos processos criativos, utilizamos uma outra técnica da antropologia que pode ser de grande valia para as artes cênicas: a observação participante,

> realizada através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Onde o observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (MINAYO, 1994, p. 25)

Sob este aspecto, podemos exemplificar com as cartas escritas pelos mexicanos na instauração cênica urbana, "Cartas do México Brasil", as quais serão analisadas para a construção de dramaturgias para "Carmin".

O método da observação participante quando aplicado às Artes Cênicas pode proporcionar um conhecimento pleno, com bons resultados para a pesquisa, pois acontece um envolvimento com o grupo estudado resultando, inclusive, em profundas amizades, segundo Cardoso (1998):

> a convivência e a afetividade permitem chegar mais perto e mais fundo nos significados [...]. Nessa relação o pesquisador se envolve completamente e por isso seus valores ou sua visão de mundo deixam de ser obstáculos e passam a ser condição para compreender as diferenças e superar o etnocentrismo. (CARDOSO, 1988, p. 102)

Nesse caso, foi utilizada também para obter dos atores/bailarinos – atrizes/bailarinas, uma matriz identitária corpórea, que estaria subjacente à memória corporal da cada, um a partir da qual foram criando suas partituras corporais no espaço proposto. Nos laboratórios, houve a prática do diário de campo, configurado também como diário de montagem ou diário de direção, onde cada um anota a sua apreensão do universo observado, as inferências, conexões, os anseios, questionamentos e as informações obtidas. Este método foi intensamente cumprido, resultando em uma coleção de cadernos, bem como em anotações diárias em pequenas cadernetas, de conversas informais estabelecidas com vários atores sociais, além dos próprios atores/atrizes, bailarinos/bailarinas.

Seguindo a proposta de Minayo para um segundo momento de interpretação e para a montagem, fundamentamo-nos nas comunicações individuais, nas observações sobre a opção para a criação cênica, na observação do cotidiano dos atores e atrizes e suas relações com suas memórias e com todo o material criado nos laboratórios e nas instaurações cênicas urbanas. Todos estes fatores serão considerados para a análise final e na proposta para uma maneira de traduzir para a cena o teatro artaudiano. Sempre tendo em vista a opção pela forma de escrita como a montagem com uma lógica modal, para a operacionalização dessa análise construímos o que se pode denominar como uma ordenação seguida de uma classificação desses dados, para que pudesse chegar a uma análise "onde procurei estabelecer as articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo as questões da pesquisa com base nos objetivos da pesquisa" (MINAYO, 1994, p. 20).

Assim, os referidos dados coletados estão passando por uma análise minuciosa e acontecerá uma categorização dos dados, gerando uma grade de compreensão – traduzida para a cena, baseada no que é proposto por Artaud para a criação da encenação "Carmin".

FIGURA 6 - INSTAURAÇÃO CÊNICA "CARMIN: EXPERIMENTO ÁGUA" - APRESENTAÇÃO NA FEIRA ANARQUISTA EM 20 DE OUTUBRO DE 2012 - PRAÇA ANDRÉ DE ALBUQUERQUE, CONHECIDA COMO PRAÇA VERMELHA - FOTOGRAFIA DE ADRIANO MARINHO.

Referências

ARAÚJO, Antonio. Ações Disruptivas no Espaço Urbano. **XVI Reunião Científica da ABRACE.** São Paulo: Universidade de São Paulo.

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e Seu Duplo.** São Paulo: Max Limonad, 1987.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço.** São Paulo: Ed Martins Fontes, 2008.

BARBA, Eugenio. **A Arte Secreta do Ator.** São Paulo: Hucitec/UNICAMP, 1995.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. **A aventura antropológica.** Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In. 2ª ed. São Paulo/SP: PAZ E TERRA. 1988.

CARREIRA, André Luiz Antunes Netto. **O Risco Físico na Performance Teatral. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).** Florianópolis: Mimeo, 2001.

COHEN, Renato. **Performance Como Linguagem.** São Paulo: Perspectiva, 1989.

_____. **Work In Progress na Cena Contemporânea.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

DAMÁSIO, Antonio N. **O Erro de Descartes.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica.** São Paulo: Cultrix, 1995.

FERRACINI, Renato. Ação Física: Afeto e Ética. In: Urdimento – **Revista de Estudos em Artes Cênicas.** Florianópolis: UDESC/CEART, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Nunir:** nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FUENTES, Carlos; Kahlo, Frida. **El Diario de Frida Kahlo:** Un íntimo autorretrato. Ciudad del México: La Vaca Independiente, 2010.

GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em Busca de um Teatro Pobre.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1992.

GROTOWSKI, Jerzy; FLASZEN, Ludwik; BARBA, Eugenio. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

HERRERA, Hayden. **Frida:** A Biografia. São Paulo: Globo, 2011.

JUNG, Carl. **O Homem e Seus Símbolos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

_____. **Sincronicidade.** Petrópolis: Vozes, 1984.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Os pensadores, Textos Escolhidos** / Maurice Merleau-Ponty; seleção de textos de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MINAYO, M.ª de Souza (Org.). **Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PRADIER, Jean-Marie. Tradução de Armindo Bião. **Etnocenologia:** A Carne do Espírito. Repertório Teatro e Dança, ano 1, n. 1. Programa de pós-graduação em Artes Cênicas/UFBA. Salvador, 1998.

_____. **Os Estudos Teatrais ou o Deserto Científico.** Repertório Teatro e Dança, ano 3, n. 4. Programa de pós-graduação em Artes Cênicas/UFBA. Salvador, 2000.

ROLNIK, Suely. **Uma terapêutica para tempos desprovidos de poesia.**

SALLES, Nara. SENTIDOS: UMA INSTAURAÇÃO CÊNICA- Processos criativos a partir da poética de Antonin Artaud. Tese de doutorado, programa de Pós-Graduação UFBA, Salvador, 2004.

SARTIN, Philippe Delfino. Sobre Liminaridade: Relendo Victor Turner Em Chave Pós-Estrutural. **Revista de Teoria da História.** Ano 3, Número 6, dez/2011. Universidade Federal de Goiás.

SHECNER, Richard. **Performen.** Revista Sala Preta. 2010.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do Inconsciente.** Rio de Janeiro: Alhambra,1991.

_____. **Um Homem em Busca de Seu Mito.** Mimeografado. [s/d.]

VIRMAUX, Alain. **Artaud e o Teatro.** Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. São Paulo, 1978.

Projeto Editorial: Centro Integrado de Aprendizagem em Rede • CIAR / UFG

Tipografia: Helvetica Rounded, Arno Pro, Yanone Kaffeesatz e Calibri

Dimensão: 16,5 X 24 cm

Mancha Gráfica: 11 X 18,5 cm

Miolo: Papel Pólen Bold 80G

Capa: Papel Cartão Supremo 300g

Impressão: CEGRAF - Universidade Federal De Goiás • UFG