



Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas  
Universidade Federal da Bahia

33

ANO 22, 2019.2

# REPERTÓRIO

# REPERTÓRIO

ISSN 2175-8131

REPERT. SALVADOR, ANO 22, N. 33, P. 1-379, 2019.2

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas  
Universidade Federal da Bahia



## UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

### REITOR:

João Carlos Salles Pires da Silva

### VICE-REITOR:

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

### PRÓ-REITOR DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO:

Olival Freire Junior

### PRÓ-REITOR DE PESQUISA, CRIAÇÃO E INOVAÇÃO:

Olival Freire Junior

### DIRETOR DA ESCOLA DE TEATRO:

Luiz Cláudio Cajaíba

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (PPGAC)

### COORDENAÇÃO DO PPGAC:

Meran Muniz da Costa Vargens

### DOCENTES:

Antonia Pereira, Cássia Lopes, Catarina Sant'Anna, Célida Salume, Ciane Fernandes, Cleise Mendes, Daniela Amoroso, Denise Coutinho, Deolinda Vilhena, Eduardo Tudella, Eliene Benício, Eloisa Domenici, Érico Oliveira, Evani Tavares, Evelina Hoisel, Ewald Hackler, Fabio Dal Gallo, George Mascarenhas, Gil Vicente Tavares, Gilsamara Moura, Gláucio Machado, Hebe Alves, Ivani Santana, João Sanches, Joice Aglae, Leonardo Sebiane, Leonardo Boccia, Luiz Cláudio Cajaíba, Luiz Marfuz, Maria Albertina (Betti) Grebler, Meran Vargens, Paulo Henrique Alcântara, Raimundo Matos, Sonia Rangel, Suzana Martins.

### REPRESENTANTES DISCENTES:

Uerla Cardoso, Daniela Navarro e Monica Leite

### EDITORES-CHEFES

George Mascarenhas e Ivani Santana

### EDITORES ASSOCIADOS

*Em foco: Dossiê - Metodologias de ensino nas artes cênicas.*

Fabio dal Gallo

Celida Salume Mendonça

### CONSELHO EDITORIAL:

Amilcar Borges, Anabelle Contreras Castro, Cassia Lopes, Cassiano Quilicci, Cleise Mendes, Deolinda Vilhena, Edilene Dias Matos, Enrico Pitozzi, Eduardo Bastos, Fernando Mencarelli, Flavio Desgranges, Gilberto Icle, Giuliano Campo, Gláucio Machado, Isabelle Launay, Josette Féral, Leonel Carneiro, Lúcio Agra, Marcos Barbosa, Maria Constança Vasconcelos, Meran Vargens, Nara Keiserman, Renato Ferracini, Rosângela Pereira de Tugny, Sergio Andrade, Silvana Garcia, Walmeri Ribeiro

### CONSELHO CIENTÍFICO

Alice Curi, Ana Maria Pacheco Carneiro, Ana São José, Arão Santana, Celso de Araujo Oliveira Jr., Ciane Fernandes, Cilene Canda, Eduardo Tudella, Eliana Rodrigues, Eliene Benício, Evani Tavares Lima, Gabriela Christófar, Gilsamara Moura, Izabel Bezelga, José Dias, Jose Maria Lopes Junior, Luciana Barone, Luiz Claudio Cajaiba Soares, Maria Albertina

Grebler, Mariana Muniz, Marina Coutinho, Matteo Bonfitto, Meran Muniz da Costa Vargens, Ney Wendell Cunha Oliveira, Sergio Coelho Borges Farias, Tiago Cruvinel, Urania Auxiliadora Santos Maia de Oliveira.

### PROJETO GRÁFICO:

Nando Cordeiro

### EDITORIAÇÃO:

Igor Almeida

### REVISÃO E NORMALIZAÇÃO:

EDUFBA

### IMAGEM DA CAPA:

Nancy de Souza e Silva (Vovó Cici)

Foto: Ismael Silva

**REPERTÓRIO** é um periódico semestral do PPGAC/UFBA, estruturado nas seguintes seções:

/ Em foco: artigo ou conjunto de artigos de diversos autores, sobre a temática central do número (dossiê).

/ Persona: artigo sobre ou entrevista com personalidade do mundo artístico e acadêmico.

/ Repertório livre: texto ou conjunto de textos com temáticas e formatos variados, incluindo ensaios, resenhas, peças teatrais inéditas/traduições.

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA.

Qualquer parte desta revista poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Os conceitos emitidos em textos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Nelson de Araujo, TEATRO/UFBA, BA, Brasil)

Repertório / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. – ano 22, n. 33 (2019.2) - . – Salvador: UFBA/PPGAC, 2018-. 291 p.;

Semestral

Editores associados: Em foco: Metodologias de ensino nas artes cênicas; Fabio dal Gallo, Celida Salume Mendonça.

Continuada de: Repertório: teatro e dança.

ISSN 2175-8131

1. Teatro – Periódicos. 2. Dança – Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. II. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. III. Título.



PPGAC/UFBA/Escola de Teatro  
Avenida Araújo Pinho, 292 – Campus do Canela  
CEP: 40110-150 – Salvador/Bahia/Brasil  
Telefone: 55 (71) 3283-7858 – ppgac@ufba.br  
www.teatro.ufba.br/ppgac



# SUMÁRIO

## EDITORIAL

6 **George Mascarenhas, Ivani Santana**

## EM FOCO /

TRADIÇÃO E TRADUÇÃO DE SABERES PERFORMÁTICOS NAS  
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

8 **Luciana Hartmann, José Jorge de Carvalho, Renata de Lima Silva  
e Joana Abreu**

O PROCESSO DE CRIAÇÃO COMO METODOLOGIA: A SALA DE AULA  
DE ESTUDOS CORPORAIS PARA O ATOR

31 **Mônica Medeiros Ribeiro e Dayane Lacerda Queiroz**

BANDO DE TEATRO OLODUM À LUZ DA ANÁLISE COGNITIVA:  
UM ESPAÇO MULTIRREFERENCIAL DE APRENDIZAGENS  
NEGRORREFERENCIADAS

54 **Regia Mabel Freitas e Rosângela Janja Costa Araújo**

TREINAMENTO FÍSICO NO TEATRO UNIVERSITÁRIO: REFLEXÕES  
[BAKHTINIANAS] A PARTIR DE EXPERIMENTOS LABORATORIAIS DO  
CARMEN GROUP

76 **Jean Carlos Gonçalves e Gustavo Henrique Rodrigues Guterres**

O PROCEDIMENTO DE CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO CARTOGRAFIAS  
POÉTICAS: TRIBUTO A JORGE DE LIMA

98 **Carla Medianeira Antonello**

O EXERCÍCIO FINAL ENQUANTO LUGAR DE APRENDIZAGEM:  
UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL QUE ENVOLVEU ALUNOS NÃO ATORES  
E PÚBLICO

120 **Antônio Branco**

O MODELO C(L)A(S)P DE KEITH SWANWICK NO CONTEXTO DO ENSINO  
DE DANÇA

137 **José Rafael Madureira**

RESSONÂNCIAS DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM ARTE TEATRAL  
DE LICENCIANDOS EM TEATRO NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

158 **Leomar Peruzzo, Caroline Carvalho e Carla Carvalho**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO E DANÇA NO BRASIL  
E NA EUROPA: UM COMPARATIVO

182 **Tais Ferreira**

#### PERSONA /

CICI: A ARTE DE VIVER O MITO

209 **Rafael Morais e Hebe Alves**

VOVÓ CICI, A SINGULARIDADE DE UM SABER

224 **Evani Tavares**

#### REPERTÓRIO LIVRE /

VESTÍGIOS DE MEMÓRIA

236 **Olívia Camboim Romano**

RECORRENTES VIAS DE COMOÇÃO DA PLATEIA EM ESPETÁCULOS  
DE TEATRO MUSICAL

253 **Tiago Elias Mundim e César Lignelli**

DRAMATURGIE ET INTERPRÉTATION DU BALLETT *THE EMPEROR JONES*  
(1956): PROCESSUS CRÉATIFS ET RELATIONS MUSIQUE-DANSEEUGENE  
O'NEILL, JOSÉ LIMÓN, HEITORVILLA-LOBOS

271 **Charlotte Caroline Riom**



# EDITORIAL

**GEORGE MASCARENHAS**

**IVANI SANTANA**



## A ARTE DE APRENDER OU CAMINHOS DO MESTRE-APRENDIZ

Pensar, agir, sentir, transcender: em que dimensões se constituem os caminhos de um mestre-aprendiz? – perguntava, incansavelmente, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neyde Marques.<sup>1</sup>

Em sua livre, anárquica, lúdica e radicalmente fundamentada investigação sobre as relações entre a vida, o trabalho e a arte, essa importante educadora tecia, na prática, uma articulação entre o anarquismo epistemológico de Feyerabend, as diversas perspectivas da arte-educação e o diálogo com autores tão diversos quanto Martin Buber, Freud, Edgar Morin, Johan Huizinga e Jiddu Krishnamurti,

**1** Falecida em 2009, Neyde Marques foi docente na Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenadora da Escola Superior de Administração Fazendária (Esaf) e diretora do centro de pesquisas Suryalaya. É autora da tese *Anarquismo epistemológico e arte-educação orquestrados pelo mestre aprendiz*, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA (2003).

além dos mestres da poesia e da canção. Nenhuma experiência era completa sem a costura da arte.

Apaixonada pelos artistas e pelo conhecimento, compreendia o aprender como um exercício criativo do trânsito entre, não apenas 5, mas 21 sentidos, alinhados nos diversos “corpos” – como o físico, o mental, o emocional, o espiritual, o etérico – demonstrados hábil e ludicamente com a ajuda de uma *matrioska*. Um detalhe, porém, fazia muita diferença: o número de bonequinhas nunca se restringia a cinco, o que permitia que os olhares se voltassem para as infinitas implicações do ser em sua integridade e pluralidade.

Aprender a aprender se constituía como uma das maiores provocações e desafios no trabalho com grupos tão distintos quanto estudantes universitários, auditores fiscais, policiais militares, professores da rede pública, operários de plantas industriais ou artistas, todos reconhecidos como mestres-aprendizes, sob a regência de um pensamento inter e transdisciplinar.

É na trilha do mestre-aprendiz que este número da *Revista Repertório* caminha. Não apenas para pensar os mestres-aprendizes da cena, mas para ampliar o olhar para a vida e para o potencial humano. Nos pensamentos, histórias e diálogos presentes aqui, revelam-se possibilidades, tensões, desejos, sonhos, construções... Mestres-aprendizes que somos, ouvimos vozes distintas sobre processos e resultados apresentados em nossa seção “Em foco” sobre metodologias do ensino nas artes cênicas. A seção “Persona” traz o perfil fundamental de Vovó Cici, mestra-aprendiz contadora de histórias, educadora e pesquisadora da cultura afro-brasileira e africana. E a “Repertório livre” nos preenche, outra vez, com as marcas de relevantes estudos sobre as artes da cena.

Boa leitura!

EM FOCO

# TRADIÇÃO E TRADUÇÃO DE SABERES PERFORMÁTICOS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

*TRADITION AND TRANSLATION OF PERFORMING  
KNOWLEDGE IN BRAZILIAN UNIVERSITIES*

*TRADICIÓN E TRADUCCIÓN DE  
SABERES PERFORMATICOS EN LAS  
UNIVERSIDADES BRASILEÑAS*

**LUCIANA HARTMANN**

**JOSÉ JORGE DE CARVALHO**

**RENATA DE LIMA SILVA**

**JOANA ABREU**

HARTMANN, Luciana; CARVALHO, José Jorge de; SILVA, Renata de Lima; ABREU, Joana.

Tradição e tradução de saberes performáticos nas universidades brasileiras. Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **8-30**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.32015>



## RESUMO

Este artigo debate a inserção de saberes das tradições populares – especialmente no que tange a práticas expressivas/perfomáticas que integram música, dança, teatro e vestimentas tradicionais – nas universidades brasileiras. A partir da observação de experiências pedagógicas como o Encontro de Saberes, iniciado na Universidade de Brasília, que convida mestres e mestras da cultura popular a atuarem como professores, buscaremos avançar no entendimento sobre quais os saberes presentes nas performances tradicionais brasileiras; como pode ocorrer o processo de ensino-aprendizagem desses saberes perfomáticos nas universidades; e como promover reconhecimento de epistemologias que foram, historicamente, alijadas das instituições formais de ensino.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Cultura popular brasileira.  
Performance. Partilha de saberes. Decolonialidade. Encontro de saberes.

## ABSTRACT

*This article discusses the insertion of popular traditions knowledges – especially with regard to expressive/performance practices that integrate music, dance, theater and traditional clothing – in Brazilian universities. Based on observation of pedagogical experiences, such as the Meeting of Knowledge, started at the University of Brasília, inviting masters of popular culture as teachers in the universities, we aim to understand what knowledge can be found in the traditional Brazilian celebrations, how such a teaching-learning process can take place in the universities, how to promote the recognition of epistemologies that have historically been dismissed from formal educational institutions.*

### **KEYWORDS:**

*Culture tradition.  
Performance. Knowledge sharing. Decoloniality. Meeting of knowledges.*

## RESUMEN

*Este artículo discute la inserción de saberes de las tradiciones populares – especialmente en lo que se refiere a prácticas expresivas/perfomáticas que integran música, danza, teatro y vestimentas tradicionales – en las universidades brasileñas. A partir de la observación de experiencias pedagógicas como el Encuentro de Saberes, iniciado en la Universidad de Brasília, que invita a maestros y maestras de la cultura popular a actuar como profesores en las universidades, buscaremos comprender mejor cuales los saberes presentes en las performances tradicionales brasileñas; como puede ocurrir el proceso de enseñanza-aprendizaje de esos saberes perfomaticos y como se puede promover reconocimiento de epistemologías que, históricamente, fueran descartadas de las instituciones formales de enseñanza.*

### **PALABRAS CLAVE:**

*Fiestas. Tradiciones.  
Performance. Intercambio de conocimientos.  
Decolonialidad. Encuentro de saberes.*



## INTRODUÇÃO

**AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS** foram constituídas tendo como modelo as universidades europeias modernas e, para isso, operaram sob o signo de uma dupla negação, científica e cultural. Nesse processo, foram excluídos os saberes científicos e tecnológicos dos nossos povos tradicionais – indígenas, afro-brasileiros e quilombolas – e também as tradições culturais, inclusive populares, dos nossos povos e comunidades, como se o ambiente universitário comportasse apenas as expressões culturais de cunho ocidental associadas com a modernidade e com uma ideia de erudição – música erudita, teatro, artes plásticas, dança moderna, cinema etc. Nos últimos anos, nota-se, porém, na própria universidade, uma insatisfação crescente com essa exclusão, por parte dos estudantes e também de alguns professores. É uma demanda de retomar gêneros e práticas das culturas populares, na tentativa de ampliar alguma conexão estética e simbólica do espaço acadêmico, racional e modernista, com o entorno regional e comunitário que abriga cada um dos *campi* das universidades, com suas especificidades culturais no território nacional.

Neste artigo, refletiremos sobre algumas estratégias percebidas nesse encontro entre universidade e saberes das tradições populares, especialmente no que tange a práticas expressivas/performativas que integram música, dança, teatro e vestimentas tradicionais. A intenção de debater tais estratégias está relacionada

com a concepção e a compreensão de metodologias possíveis para a potencialização do encontro desses dois mundos, bem como com a possibilidade de reconhecimento da importância dos saberes tradicionais como uma referência para o ensino, a pesquisa e a extensão nas universidades, especialmente no que tange às artes da cena.

Temos percebido que, na fricção entre essas duas partes, as universidades frequentemente passam a ser o *locus* de uma tradução cultural, recriando grupos parafolclóricos, espetacularizados ou de puro entretenimento – que estariam “representando” as performances populares e tradicionais, e não as “apresentando” por elas mesmas. O ponto central da passagem da tradição para a tradução é o reconhecimento e incorporação (ou não) direta dos mestres e mestras das culturas populares nas salas de aula e nos novos grupos surgidos no interior das universidades. A decisão de organizar e/ou trazer grupos parafolclóricos para “representar” tradições, e não os grupos tradicionais nos quais os parafolclóricos se basearam, pode, em alguns casos, estar relacionada simplesmente com uma perpetuação de um *modus operandi* que desconsidera a hipótese da presença de mestres e mestras populares no lugar de saber da academia. Todavia, muitas vezes, expressa a resistência, consciente ou inconsciente, por parte dos docentes em abrir mão do quadro epistêmico eurocêntrico, subjacente a praticamente todos os cursos, às disciplinas e até a estrutura curricular de cada curso.

A partir destas considerações, algumas questões se colocam: quais os saberes presentes nas performances tradicionais brasileiras? Como pode se dar o processo de ensino-aprendizagem desses saberes performáticos nas universidades? Como promover o reconhecimento de epistemologias que foram historicamente alijadas das nossas instituições formais de ensino? Buscando refletir sobre essas problematizações, este artigo comenta algumas experiências pedagógicas que vêm convidando mestres e mestras da cultura popular a atuarem como professores nas salas de aula das universidades brasileiras.

## PERFORMANCES TRADICIONAIS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Quando falamos de performances tradicionais brasileiras, estamos evocando a possibilidade de uma epistemologia que se constitui da própria natureza e vivência dessas performances. Tomemos, por exemplo, as festas populares. Na apresentação do livro *Festa como perspectiva e em perspectiva*, Otávio Velho (2012, p. 10) propõe que as festas, como fenômenos fundamentados na transformação, “podem ser o guia mais seguro nesse mundo em que se reconhecem os sistemas cada vez mais como complexos, abertos, dissipativos”. Para o autor, as festas integrariam os esforços para constituir uma nova episteme e uma “terceira cultura”, que possibilite substituir a oposição entre ciência e humanidades.

As festas não apenas promovem diversão e entretenimento, mas também permitem a inversão das relações hierárquicas, espetacularizam a vida cotidiana e, sobretudo, criam e transmitem conhecimentos. O desafio que tem se imposto ao modelo humboldtiano, disciplinar de universidade, é justamente integrar esses conhecimentos (in)disciplinados em nossas instituições formais de ensino, pensando em como descolonizar/decolonizar<sup>1</sup> a universidade.

Em diálogo com Edgar Landier e sua reflexão sobre as heranças coloniais do conhecimento – desde uma perspectiva hegemônica do Norte global –, que são reproduzidas sistematicamente pela universidade, Santiago Castro-Gómez (2007) procura, se não responder, refletir sobre essa questão. Para tanto, ele desenvolve a tese da “hybris do ponto zero”. Segundo esta, o grande pecado do Ocidente e de sua ciência seria pretender constituir um ponto de vista sobre todos os demais pontos de vista, porém sem que o outro possa ter seu próprio ponto de vista. Esse modelo epistêmico hegemônico, que está na base da constituição da universidade, se reflete não apenas na estrutura disciplinar, mas também na estrutura departamental da instituição. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83) No Brasil, como parte do esforço de decolonizar nossos currículos e gerar um ambiente pluriepistêmico nas universidades, José Jorge de Carvalho (2017) propôs a realização de um epistemômetro, que consiste em uma leitura multifatorial das ementas e dos programas de cursos vigentes nas nossas universidades.

**1** Uma discussão entre as implicações dos diferentes usos, “decolonizar” e “descolonizar” a universidade, é feita em Palermo e demais autores (2015). Optamos por “decolonizar”, porém, ao longo do artigo, as duas formas serão utilizadas, de acordo com os autores mencionados.

É parte desse esforço de pluralidade epistêmica afirmar as performances tradicionais como vivências que geram saberes, como experiências singulares que possibilitam a atualização, presentificação e, por que não, a transformação do passado; performances que foram criadas e perpetuadas também com a finalidade de transmitir saberes. Como observa Paul Connerton (1999, p. 2), “as imagens do passado e o conhecimento dele recolhido são [...] transmitidos e conservados através de performances (mais ou menos rituais)”. O estudo das tradições performáticas, também para Milton Singer (1959, p. xii, tradução nossa), seria fundamental para o entendimento das sociedades:

Considerando que cada tradição tem um conteúdo cultural expresso por seus guardiões por meio de uma mídia cultural específica, a descrição das formas nas quais esse conteúdo é organizado e transmitido em ocasiões determinadas por meios determinados mostra uma particularização da estrutura da tradição que é complementar a sua organização social.

O que percebemos é que os saberes e tradições presentes nas performances tradicionais brasileiras, muitas vezes, são reconhecidos ou legitimados em nossos currículos universitários se mediados, “purificados” e devidamente traduzidos pelos cânones científicos. Nossa perspectiva aqui é justamente problematizar essa tradução, apontando propostas alternativas que já vêm sendo experimentadas.



## PERFORMANCES TRADICIONAIS NA UNIVERSIDADE

Abordaremos a seguir algumas experiências de presença das performances tradicionais na universidade como atividades de ensino e aprendizagem que se constituem em ações de resistência e transformação de visões no ambiente acadêmico. Dentre essas experiências, identificamos diferentes graus de negociação institucional com a universidade. A formalização e a abrangência

de algumas dessas experiências instigam-nos cada vez mais a compreender os processos metodológicos que podem contribuir para a ampliação do espaço para essas epistemologias, ampliar espaços de resistência, alargá-los a ponto de ressignificar sua relação com os espaços de ensino formal.

Sobre as estratégias de resistência das culturas populares, Carvalho (2010, p. 45) comenta:

Ao falar de resistência das culturas populares, podemos pensar em dois processos principais: por um lado, um embate aberto com o Estado que procurou dirigir e controlar as expressões simbólicas em uma direção distinta dos valores estéticos e espirituais das classes populares. Uma vez pressionados a conformar, artistas populares resistiram à unilateralidade estatal e negociaram posições, direitos e deveres, lançando mão de vários modos de organizar seus interesses artísticos próprios. Daí ser possível conceber a tradição cultural popular como uma tradição de instituições culturais populares, com suas pedagogias e hierarquias distintas daquelas impostas à população por meio dos aparelhos ideológicos do Estado. O outro modelo de resistência consistiu em aproveitar as brechas, lacunas e as cegueiras das elites estatais, que não perceberam ou não julgaram de interesse controlar certas expressões simbólicas. Assim, foi mais fácil para as classes populares mantê-las por mais tempo por meio de uma estratégia consciente de ocultamento, invisibilização, disfarce ou camuflagem.

Foi resistindo, aproveitando brechas, gingando, negociando, esquivando e atacando no momento certo que a capoeira conseguiu a façanha de adentrar, por exemplo, as salas de aula dos cursos de Artes Cênicas e de Dança na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Aproveitamos, portanto, a ocasião deste artigo para memorar e, por que não, comemorar dois capoeiristas negros que conseguiram a façanha de adentrar, dos anos 1980 até meados dos anos 2000, a conservadora Unicamp, levando em seus corpos a capoeira: mestre Antônio e mestre Jhaça. Ambos servidores da



universidade, foram respectivamente trabalhadores do Departamento de Artes Corporais (Daco) e do Departamento Artes da Cena (DAC). A questão é: em uma das mais importantes universidades do país, marcada por uma estatística que a revela como racista, tanto ao se considerar o número de estudantes como o número de professores, como uma arte negra encontrou brechas para adentrar?

Vejamos: no âmbito das artes da cena, na contemporaneidade, podemos acompanhar um discurso que propõe uma democratização das técnicas e dos corpos. As técnicas e as metodologias frequentemente estiveram voltadas para a busca de um corpo potente, quando não perfeito. Entretanto, a ideia de potência e eficiência pode variar conforme critérios estéticos definidos por padrões culturais e epistemologias específicas. (SILVA, 2012) Dentre tantas performances tradicionais, talvez a capoeira tenha sido uma das que mais rapidamente tenha feito olhos de artistas da cena brilharem, isso não apenas pela sua maior popularidade e acessibilidade, mas também por sua alta capacidade de desenvolvimento de habilidades tão caras para a arte da cena, como o jogo, a polivalência entre canto, dança, toque – de instrumentos – e, é claro, a ginga.

Antes mesmo do advento do século XX, a capoeira já se configurava como um expressivo elemento da cultura e da sociabilidade de diferentes grupos populares. Sua prática se manifestava em formas de brincadeiras e festejos de rua, embora seus principais registros nesse período encontrem-se, sobretudo, na literatura e documentação policial, onde se vê frequentemente associada ao uso de armas, em situação de repressão e vista, pelas elites, como algo nefasto, embora, algumas redes entre capoeiristas e políticos tenham sido articuladas. (SILVA; FALCÃO; DIAS, 2012, p. [2])

É interessante pensar em como uma manifestação que, em 1890, foi criminalizada e irrompeu o século XX em pleno conflito com a polícia, para somente a partir da década de 1930 se transformar em uma prática cultural de destaque, ganhou projeção nacional e posteriormente internacional. O fenômeno de valorização das culturas populares, os discursos de formação de uma identidade nacional e a indústria do turismo sem dúvida contribuíram com esses processos. Mas há de se considerar que a capoeira soube negociar com o poder e encontrar as

estratégias para permanecer e se expandir. Por outro lado, é evidente que, em alguma medida, essa expansão se deu à custa de perdas de elementos simbólicos afro-brasileiros em benefício de ideais mais esportivistas dessa prática, sobretudo no que diz respeito à capoeira regional e à capoeira contemporânea.

Mestre Antônio foi contratado nos anos 1980 para serviços gerais e, sendo reconhecido por sua maestria na capoeiragem, que chamava de jogo de mandinga, foi convidado para atuar no curso de Dança, no qual acompanhava como músico aulas práticas e ministrava oficinas nas disciplinas de danças brasileiras. No departamento ao lado, mestre Jhaça, discípulo de mestre Antônio, desenvolveu por muitos anos um vigoroso projeto de extensão com capoeira que atendia estudantes do curso de Artes Cênicas, entre outros. No DAC, a partir dos anos 2000, mestre Jhaça passou a colaborar na disciplina de Luta I e II, em que trabalha com capoeira, maculelê, puxada de rede e samba de roda, além de atuar em projetos de pesquisa com interesse na cultura afro-brasileira. Mestre Antônio faleceu em 2001 e mestre Jhaça encontra-se aposentado.

Como vimos até aqui, no exemplo da capoeira, para compreender a riqueza epistemológica das performances tradicionais brasileiras, é importante ter em vista que grande parte do saber que elas carregam passa invariavelmente pelo corpo. E porquanto a organização disciplinar de saberes alije o corpo expressivo dos processos de construção de conhecimento, nas artes da cena, essa episteme foi preservada e valorizada. Logo, não é de se espantar que, em cursos de Teatro e Dança nas universidades brasileiras, os saberes das performances populares encontrem brechas para adentrar, principalmente se considerarmos que, em boa parte dos cursos universitários, o corpo é anulado e domesticado, estando, na maior parte do tempo, sentado e quieto (BAITELLO JUNIOR, 2012), obedecendo à hierarquia de fala e de movimento que determina ao estudante um lugar fisicamente passivo. Ao manter o corpo passivo, alguns modos de conhecer e pensar também são suprimidos, não reconhecidos.

Muito se tem debatido a respeito da necessidade de busca de caminhos decoloniais para a criação artística e para as pedagogias nos nossos contextos austrais/orientais/subalternizados, e esses caminhos estão todos por experimentar e criar. Temos mais perguntas do que respostas a esse respeito, o que parece um bom

sinal, desde que isso não nos paralise. Elisa Belém (2016, p. 129), ao pensar sobre as contribuições da crítica decolonial para as artes da cena, traz uma perspectiva – que Bakhtin talvez já postulasse há muitos anos – que nos provoca a pensar sobre os recursos que temos para essas transformações quando pergunta:

como superar a colonialidade e suas marcas? Talvez a resposta já esteja dada na própria cultura brasileira, que por meio da festa e da brincadeira, da fuga e da inteligência, tornou possível, por exemplo, a reocupação do lugar de rei pelo escravo africano, no Congado; a transgressão das normas de gêneros e papéis sociais no Carnaval; o aparecimento do desafio no Cavalo Marinho, no repente e nas formas de histórias orais, chegando até a literatura de cordel.

Talvez o contato, a ressignificação e a compreensão dos saberes envolvidos nas performances populares e tradicionais nos ajudem a curar uma ferida colonial que se manifesta cotidiana e enfaticamente nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação no país.

Não pretendemos afirmar com isso que, no contato com os fazeres tradicionais, estejam todas as soluções para nossas feridas de opressão e subalternização. Os conflitos de gênero, de crença religiosa, raciais, geracionais e de classe também se manifestam no interior das comunidades e de suas das festas e brincadeiras tradicionais. Pensamos aqui, todavia, em uma estruturação de modos de fazer e de partilhar saberes que podem ser referências inclusive para refletir sobre conflitos e tensões dessa natureza, numa Banda de Moebius em que características presentes na estrutura de relação da própria manifestação são o potencial para transformar as idiosincrasias presentes em seu interior.

Esse potencial é semelhante àquele que está na nossa própria condição de colonizados, se considerarmos que, na instituição da colonização em si, já nasce o potencial decolonial. (MIGNOLO, 2007) É um potencial de implosão de dentro da estrutura a ser transformada, tanto no que diz respeito aos colonialismos externos quanto aos internos. No caso de docentes e discentes e das posições de poder e subalternidades predominantes em nossas instituições educacionais, essa implosão é fundamental e se manifesta, entre outras coisas, numa postura

de estranhamento e questionamento do que está naturalizado, bem como de ampliação da escuta da alteridade.

Questionamentos sobre as estruturas coloniais de poder e saber podem ser verificados, por exemplo, no número crescente, nos últimos anos, de artistas-educadores atuantes em universidades brasileiras que fundamentam parte de seus trabalhos na relação entre as artes da cena e as performances populares tradicionais. Mencionamos alguns deles: Graça Veloso, Izabela Brochado, Luciana Hartmann e Jonas Sales, da Universidade de Brasília (UnB); Renata Lima, Marlini Dorneles e Joana Abreu, da Universidade Federal de Goiás (UFG); Alexandra Dumas e Nete Benevides, da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Marianna Monteiro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Graziela Rodrigues, da Unicamp; Eliene Benício, Suzana Martins, Daniel Marques e Daniela Amoroso, da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Zeca Ligiêro, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio); Narciso Telles, Renata Meira e Vilma Leite, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Tácito Borralho, Giselle Vasconcelos e Ana Braga, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Gilson Costa, da Universidade Federal do Ceará (UFC); Carolina Laranjeiras e Ana Valéria Vicente, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); André Carrico, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Amanda Ayres, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA); entre outros.

Também é possível identificar, numa visita rápida aos programas pedagógicos de curso divulgados pelos sítios eletrônicos dos cursos de graduação relativos a artes da cena de algumas universidades brasileiras, disciplinas que buscam o diálogo com as culturas populares. A UFBA, por exemplo, conta com a disciplina Expressões Dramáticas do Folclore Brasileiro; a UFU tem no fluxograma da graduação em Teatro uma disciplina optativa chamada Teatro e Cultura Popular; o curso de graduação em Teatro da UFC oferece entre suas disciplinas optativas Mitologia e Práticas Musicais dos Povos Indígenas, Mitologia e Práticas Musicais Afrodescendentes, Antropologia da Cultura Brasileira e Etnocologia; o bacharelado e a licenciatura em Artes Cênicas da UnB conta com a disciplina Teatralidades Brasileiras; os cursos de graduação em Dança da UFB e da UFPB oferecem como disciplina Danças Populares Brasileiras.

Contudo, mesmo que seja possível identificar um alargamento do reconhecimento das culturas populares tradicionais como produtoras de saberes, ainda há muito a ser investigado no que diz respeito às metodologias utilizadas em sala de aula e aos referenciais teóricos utilizados. Algumas instituições e pesquisadores desempenharam papel fundamental nesse processo inicial de reconhecimento, como é o caso do professor Armindo Bião e da UFBA, com as pesquisas de etnocenologia no Brasil. Quando Bião, nos anos 1990, participou do movimento de criação do conceito e do campo de estudos da etnocenologia, junto com os professores franceses Jean-Marie Pradier e Jean Duvignaud, talvez não imaginasse a importância desse passo para os estudos acadêmicos das artes da cena no Brasil. Propor o estudo das práticas espetaculares de diferentes culturas sob uma perspectiva analítica não eurocêntrica, aqui em nosso país, significou, entre outras coisas, criar um espaço de legitimidade para estudos de performances das culturas populares no ambiente da pesquisa acadêmica. Mais ainda, a sistematização dessas pesquisas foi motor para a criação de um programa de pós-graduação na área de artes cênicas muito significativo para o fortalecimento desta, que, posteriormente, acabou por participar da criação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace).

Em outras áreas, não necessariamente diretamente relacionadas com as artes da cena, podem-se encontrar algumas outras iniciativas, que não cabem, no entanto, no corpo deste artigo. Mencionaremos aqui, porém, uma bastante relevante: a do curso de Pedagogia da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Com sua implantação pelo Ministério da Educação (MEC) iniciada em 2010, a UNILAB conta com *campi* em dois estados brasileiros: Ceará e Bahia. É no Recôncavo Baiano, no *campus* dos Malês, em São Francisco do Conde, que está o curso de Pedagogia. Este tem, em sua matriz curricular, disciplinas obrigatórias como: Fundamentos Filosóficos e Práticos do Samba e da Capoeira; Filosofia da Ancestralidade e Educação; Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-Brasileira e Indígena; Ensino de Ginga, Corporeidade e a Mandinga; e Arte Africana e Afro-Brasileira na Educação. Uma breve olhada no ementário das disciplinas em questão deixa antever um lugar ainda incomum de reconhecimento das metodologias de partilha dos saberes populares tradicionais para a formação do futuro pedagogo.

O levantamento mais detalhado dos artistas-docentes nas universidades brasileiras e dos projetos que valorizam as performances populares tradicionais com referência importante na educação escolar é algo que ainda está por ser feito. Citamos essas iniciativas aqui para reforçar que já existe um importante movimento nesse sentido. Como diz Paulo Raposo (2010, p. 19): “Ao compreender o artista como construtor de conhecimento e o cientista como um criador, muitos paradigmas e, sobretudo, muitos preconceitos, têm sido derrubados”. Nosso desafio nas universidades brasileiras, para derrubar paradigmas e preconceitos, é que os mestres sejam reconhecidos como artistas, criadores, pensadores, produtores de conhecimento.

Muito embora as instituições de ensino brasileiras, sobretudo na última década, tenham avançado no reconhecimento dos saberes produzidos e transmitidos pelas performances populares e tradicionais, o que se percebe é que ainda há fortes limitações na forma com que essas manifestações são trabalhadas em sala de aula. Em primeiro lugar, em grande parte dos casos citados, são professores(as) brancos(as), de classe média, com formações “clássicas” – cujos referenciais são majoritariamente provenientes do hemisfério Norte – que ministram as disciplinas. Em segundo lugar, nem sempre são previstas aulas práticas nos programas das disciplinas. Mas como ensinar samba sem sambar?<sup>2</sup> Como proporcionar aprendizagem das performances tradicionais sem vivenciá-las? Em terceiro lugar, os espaços e tempos universitários são pouco favoráveis – para dizer o mínimo – a esses processos de transmissão de saberes que envolvem os sujeitos na integralidade de seus corpos. Embora a divisão disciplinar, a duração da hora-aula e as estruturas físicas das salas de aula causem imensas dificuldades, veremos que não são impeditivos a esses trabalhos.

**2** Fazemos aqui alusão ao artigo de Alexandra Dumas (2013), que problematiza a questão fazendo alusão à letra do samba de Noel Rosa “Não se aprende samba no colégio”.



## ENCONTRO DE SABERES

Procurando enfrentar os desafios implicados nesse processo, em 2010, foi iniciado, na UnB, o projeto Encontro de Saberes, uma iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e



na Pesquisa (INCTI) como parte do Programa de INCTs do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenado pelo professor José Jorge de Carvalho, o projeto consiste no reconhecimento e na inserção de mestres de saberes tradicionais como professores em universidades públicas latino-americanas. O propósito do Encontro de Saberes é que as ciências sociais e humanidades reconheçam os saberes tradicionais e populares não apenas como objetos de estudos, mas também como referentes de conhecimentos tão válidos quanto os modernos. Fundamental também no projeto é o reconhecimento de mestres e mestras tradicionais como pares, aptos a ocuparem o lugar de sujeito suposto saber, que docentes de ensino superior já ocupam na universidade.

Para isso, propõe pressupostos fundamentais, tais como a indissociabilidade entre teoria e metodologia, bem como entre reflexão e intervenção. (CARVALHO; FLÓREZ FLÓREZ, 2014) Através de ações concretas que visam promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas, afro-brasileiros e tradicionais, o projeto vem se expandindo, sendo realizado atualmente em algumas universidades brasileiras – UnB, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal Fluminense (UFF), entre outras – e em uma universidade colombiana – a Universidad Javeriana.

Adotando como carro-chefe a criação e realização da disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais, o projeto tem proporcionado que mestres e mestras de diferentes tradições atuem nas universidades mencionadas como professores, no âmbito do ensino – um dos pilares do aclamado tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão –, em remuneração idêntica à oferecida aos professores substitutos ou colaboradores. Ao longo desses anos, já participaram do projeto mestres ligados a importantes manifestações tradicionais brasileiras, como reisado, congada, bumba meu boi, cacuriá, folia do divino, carimbó, festas de caboclos, jongo, festas e rituais indígenas, candomblé, entre outros. Essas experiências têm permitido impulsionar o debate sobre a urgência de ações que promovam a decolonização do modelo de conhecimento “universal” aplicado nas universidades brasileiras

e latino-americanas, bem como refletir sobre os desafios metodológicos que se apresentam na concretização desse diálogo interepistêmico.

A disciplina costuma ser dividida em módulos de algumas semanas, dos quais participam os mestres e professores parceiros, de acordo com as afinidades “disciplinares”. Dessa forma, na primeira edição da disciplina, em 2010, mestre Biu Alexandre, do Cavalo Marinho Estrela de Ouro, de Condado, em Pernambuco, teve como parceiras as professoras Luciana Hartmann e Rita de Almeida Castro, do Departamento de Artes Cênicas da UnB. Em artigo sobre a experiência com o mestre, elas comentam: “Estamos tão habituados a dissociar e segmentar os saberes, categorizá-los em disciplinas com suas ementas específicas, que nos parece estranho falar de um lugar que busca uma integração entre sentir, pensar e fazer”. (HARTMANN; CASTRO, 2013, p. 115) Em relação a essa integração, o documento *Encontro de Saberes: bases para um diálogo interepistêmico* informa:

A transmissão de conteúdos dá-se a partir da postura de pensar-sentir-fazer. Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem não privilegia apenas o campo intelectual, convocando o corpo e os sentidos para participarem no trabalho formativo. Desta maneira, a transmissão de conteúdos ocorre através das técnicas de oralidade, das práticas de observação, da manipulação e confecção de objetos, dos trabalhos de campo, dos ritmos e performances e assim por diante. (INCTI, 2015, p. 8)

Ilustraremos o impacto do Encontro de Saberes em seus vários planos – epistêmico, pedagógico e cultural – com uma breve descrição da edição de 2017, na UnB, coincidentemente a que contou com o maior número de mestres convidados desde o início do projeto, em 2010. Foi também a edição que incluiu mais gêneros e formas performáticas tradicionais, em cinco dos oito módulos ministrados pelos mestres e mestras.

O primeiro módulo foi ministrado por Mãe Dora (Doralice Barreto), ialorixá do terreiro Ilê Asé T’Ojú Labá, localizado na Cidade Ocidental, em Goiás. Ela teve como acompanhante a filha, Mariana Regis, e essa é uma característica muito comum entre os mestres: sempre vêm acompanhados de familiares e/ou amigos

próximos, integrantes de sua comunidade. O módulo teve como professor parceiro José Jorge de Carvalho, do Departamento de Antropologia da UnB, e tematizou as vestimentas sagradas do candomblé. Mãe Dora, com sua filha, explicou como se dá a criação e confecção da indumentária do povo do terreiro. Ela é uma estudiosa das inovações da indústria têxtil: pesquisa estilistas brasileiros contemporâneos e os materiais que eles vêm utilizando, como Alexandre Herzcovitch, que trabalha com borracha; Ronaldo Fraga, com a fibra de coco; e Jun Nakano, com celulose. Atualmente, ela veste os orixás com tecido feito de fibra de coco. Segundo ela: “*A tradição não se ensina, você vai aprendendo*”.

Mãe Dora é uma das poucas especialistas nas roupas dos orixás que sabe tecer o ponto chamado “barafunda”, empregado principalmente para roupas femininas, ainda que possa ser usado para camisas e batas brancas masculinas. Segundo Dora, apenas a famosa Casa do Alaká, no Ilê Axé Opô Afonjá, em Salvador, ainda mantém viva a tradição da barafunda. Além de liderar um terreiro de candomblé, Dora criou também um projeto social para a qualificação artística de jovens da sua comunidade, que já conta com um afoxé plenamente estabelecido e um grupo de coco. Desse modo, ela é emblemática do modo de expressão cultural de inúmeros mestres das culturas populares que lideram e organizam, na mesma comunidade, várias agrupações; algumas sagradas, outras profanas.

A associação, no mesmo espaço comunitário, de expressões esteticamente diversas, como o candomblé, o afoxé e o coco, promove uma das características principais e distintivas dos mestres e mestras em relação à nossa formação acadêmica: a polimatia. Enquanto nós, docentes universitários de formação ocidental, somos pressionados por colegiados e associações acadêmicas a adotar uma via do saber cada vez mais especializada e muitas vezes desestimulados, rejeitados, mal vistos ou mesmo punidos por pesquisar temas que pareceriam “invasão de seara alheia”, os mestres e mestras vão, ao longo de sua trajetória, acumulando saberes múltiplos e distintos – como se fossem diferentes especialidades na nossa comunidade acadêmica –, muitas vezes necessários para dominar expressões culturais que integram inúmeras linguagens estéticas e simbólicas.

Zé Bengala e Bingueiro, mestres de congada e moçambique – Irmandade dos Arturos –, em Contagem, em Minas Gerais, enfatizaram, no segundo módulo, a

dimensão sagrada do gênero comumente denominado de congada, que é propriamente definido por eles como reinado. Assim como Dora cantou cantos dos orixás e Mãe Lu fez um pequeno xirê na aula final de seu módulo, os Arturos também trouxeram as artes performáticas sagradas para o âmbito tido como laico ou secular da universidade. Zé Bengala é particularmente consciente dos processos de canibalização sofridos pelo reinado provocados por músicos comerciais de Minas Gerais que reproduzem, de um modo simplificado e fora de contexto, cantos de repertório do reinado, sem pedir licença à comunidade para sua reprodução.

A presença de Zé Bengala abriu um novo capítulo nas teorizações sobre a canibalização e expropriação das tradições no processo de tradução modernista – como no modo do *Manifesto Antropofágico* de Oswald Andrade – e de tradução para entretenimento, muito comum nas últimas décadas com a expansão de encontros e festivais de culturas tradicionais. A novidade é que o próprio mestre pode finalmente colocar seu ponto de vista com suas próprias palavras, ou melhor, com seus próprios significantes, incluindo os não verbais. Abriu-se também um novo espaço de parceria com a proposta de preparar um texto a seis mãos, entre Zé Bengala, Glaura Lucas – pesquisadora dos Arturos e professora parceira nessa edição – e José Jorge de Carvalho, sobre os predicamentos descritos pelo mestre durante o seu módulo.

O terceiro módulo foi ministrado por cinco mulheres Kalunga: mestra Dainda, vó Procópio, Fiota, Tuia Kalunga e Bia Kalunga, moradoras de quilombos localizados nos municípios de Cavalcante e Teresina de Goiás e teve como professores parceiros José Jorge de Carvalho e Luciana Hartmann, do Departamento de Artes Cênicas da UnB. São mulheres de diferentes gerações que falaram da importância da organização das mulheres nos quilombos e contaram suas histórias de vida, trouxeram produtos cultivados por elas e suas famílias, além de roupas confeccionadas por Tuia – na marca que ela vem desenvolvendo com o coletivo de mulheres. Elas fizeram demonstrações e ensinaram cantos e danças praticados pela comunidade durante o giro da Folia de Reis, como a sussa. Fiota ensina: “*Ganhei muita educação de minha mãe. Educação pela criação*”. O momento mais tocante do módulo foi marcado pela profunda emoção de vó Procópio ao compartilhar com a turma que, apesar de viajar muito e de frequentemente ser convidada para

se apresentar em universidade, era a primeira vez em que ela mesma podia contar sua história, e não apenas ouvi-la pela boca de um(a) pesquisador(a).

Gilberto Kubeo, mestre indígena jovem, de língua kubeo, da família linguística tukano, do Alto Rio Negro, professor em uma escola indígena, foi o responsável pelo quarto módulo, que teve como professor parceiro Thiago Chacon, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássica da UnB. Gilberto compartilhou com os alunos o mito do Jurupari e os rituais a ele ligados, entremeados com sua história de vida. O Jurupari configura, em termos de mitologia comparada, uma das grandes narrativas do mundo amazônico de toda a América do Sul, sendo conhecido dos pesquisadores desde o século XIX. Essa foi, porém, provavelmente, a primeira vez que o mito do Jurupari foi narrado e discutido em uma universidade por um indígena mestre dessa tradição. Ele ensina aos alunos: *“Não é só a força física que interessa, mas também a força espiritual”*.

O importante líder indígena do Alto Rio Negro, no Amazonas, Álvaro Tukano foi o responsável pelo quinto módulo, também acompanhado do professor parceiro Thiago Chacon. Álvaro abordou a relação entre a sociedade não indígena e as comunidades indígenas, trazendo aspectos levantados também em seu livro *O mundo Tukano antes dos brancos: um mestre Tukano*, lançado em 2017.

O quinto módulo foi ministrado por Davi Kopenawa, de Rondônia, representante da comunidade Yanomami, reconhecido nacional e internacionalmente na defesa das questões indígenas e ambientais. Acompanhado pela professora parceira Ana Tereza Reis, da Faculdade de Educação da UnB, Davi falou sobre a invasão por instituições ocidentais e pessoas não indígenas – que Davi e sua comunidade chamam de *Napë* – nas comunidades indígenas. Também falou sobre infância e educação da criança yanomami e sobre ciência, tradição e cosmopolítica.

Mãe Lu, ialorixá da casa Ilê Iemanjá Ogunté, da nação nagô de Recife, em Pernambuco, acompanhada de sua assistente e filha, Bárbara, foi a responsável pelo sexto módulo da disciplina. Acompanhadas do professor José Jorge de Carvalho, elas compartilharam ensinamentos sobre as tradições, costumes, rituais e sobre os orixás da sua casa de nação de nagô. Segundo Mãe Lu: *“Nossa raiz é como capim: quanto mais corta, mais cresce”*.

Mestre Tata Mutá Imê, da nação de Angola de Salvador (Angolão Paquetan), Bahia, ministrou o sétimo módulo, com a parceria do professor Nelson Inocêncio, do Departamento de Artes Visuais da UnB. Falou das práticas realizadas na nação de Angola, dos rituais, dos *nkises* – frequentemente “traduzidos” por orixás – e suas características: “*O caminho é único, é só seu; a estrada é diferente para cada um*”; “*Se eu tenho medo do que é meu e de mim, eu terei coragem com o que?*”. Um dos pontos de convergência entre os mestres da religiosidade de matriz africana é a relação íntima que suas comunidades possuem com a natureza, o meio ambiente, e a importância que conferem à sua manutenção, pois da natureza advêm, também das divindades, sejam *nkises*, orixás ou voduns, as forças vitais.

O último módulo foi ministrado pelo mestre Antônio Bispo, do quilombo Piquizeiro, localizado no município de Francinópolis, no estado do Piauí. Mestre Bispo, com a parceria do professor Joaze Bernardino, do Departamento de Sociologia da UnB, ministrou sua aula utilizando como referência seu livro, *Colonização, quilombos, modos e significações*, publicado pelo INCTI em 2015. O mestre compartilha com a turma: “*O branco nomina para dominar, então eu resolvi dar nome pras coisas também*”.

Partindo da riqueza da edição de 2017, podemos refletir que o Encontro de Saberes proporciona uma recolocação dos estudos acadêmicos sobre as tradições performáticas ao possibilitar, provavelmente pela primeira vez, a construção de descrição, análise e reflexões críticas em um processo de troca, colaboração e parceria entre os pesquisadores e os mestres dessas tradições. Por exemplo, Mãe Dora, Mãe Lu, mestre Zé Bengala e Tata Muitá Imê apresentaram cantos e rezas sagrados das suas tradições, porém delimitaram rigorosamente quais cantos seriam pertinentes para uma sala de aula, retirando os cantos que chamaram de fundamento. Assim, a crítica à expropriação das tradições, entre outros posicionamentos teórico-críticos que elaboramos, ganharão outra precisão, abrangência e profundidade quando forem feitos em colaboração com os mestres e mestras das tradições. No caso específico da epistemologia das performances culturais, que são entendidas como arte da relação, o Encontro de Saberes pode ser uma grande oportunidade para um enriquecimento dessa área de estudos no Brasil, dada a alta presença de mestres e mestras com quem poderemos dialogar.



## A TRADUÇÃO QUE RESPEITA E RECONHECE A TRADIÇÃO

Para finalizar, levantamos algumas reflexões oriundas das experiências de partilha com os mestres, as quais são fundamentais contribuições para repensarmos metodologias de ensino e aprendizagem das artes da cena. Um dos aspectos que logo se faz presente é que a ideia de “conteúdo dado, conteúdo aprendido”, presente na educação clássica ocidental, é rompida com os mestres. Com eles, *há um convite ao aprendizado*, de não obrigatoriedade. O processo é coletivo, embora o desenvolvimento de cada um seja individual, de acordo com suas habilidades, que são descobertas, acionadas e desenvolvidas no processo. Há respeito pelas particularidades de cada um. Outro aspecto importante a ser considerado é que a biografia dos mestres *é fundamental no processo* de transmissão das tradições, pois *é sua história* pessoal que os constitui e que os legitima. Isso gera uma relação que transcende o saber racional, posto que se estabelece, também, entremeada com a afetividade: o pensar-sentir-fazer<sup>3</sup> ocorre no exercício prático da convivência e da transmissão de saberes.

Os discentes participantes das diversas edições da disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais, ofertada desde 2010, são convidados a redigirem um diário de bordo e os compartilharem com os professores parceiros.<sup>4</sup> Em geral, eles *têm enfatizado o seu sentimento de angústia pela falta de vivências* práticas na universidade – podemos pensar nisso como a percepção de falta de engajamento corporal dos alunos nas disciplinas – e de como a convivência com os mestres oferece, ao contrário, a possibilidade de, através da prática, aceder ao conhecimento. Mais do que produção de resultados mensuráveis ou tangíveis, a prática aparece como uma experiência de construção coletiva de conhecimento. Eles salientam também a importância do contato: com os mestres, com os colegas, com o ambiente ao redor, contato físico, emocional, intelectual e também espiritual. A percepção geral é de que a vivência direta com os mestres permite que se repensem as formas hegemônicas de construção de conhecimento. A disciplina promove ainda uma inversão: os mestres deixam de ser “objeto” de estudo e assumem seu lugar de professores, agentes de saber.

3 Para conceituação de pensar-sentir-fazer, ver Carvalho e Águas (2015).

4 A disciplina tem oferta aberta, de modo a ser acessível para estudantes dos diferentes cursos da universidade. Ver: <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=201154>.

O Encontro de Saberes permite, desse modo, uma renovação do campo de estudo das festas e das culturas nas suas várias dimensões. Na dimensão etnográfica, a descrição é oferecida pelos próprios mestres – sendo complementada, e não totalizada e controlada como antes –, pelo(a) professor(a) parceiro(a) conceitual. De fato, porque os mestres oferecem, nas suas aulas, as suas próprias categorias de análise – e elas são formuladas justamente pela situação de serem colocados, pela primeira vez, na condição de professores, isto é, do que Lacan denominou de “sujeito suposto saber”, ocupantes do lugar de docentes e cientistas. Na dimensão artística, porque os mestres partilham valores estéticos próprios, específicos, diferenciados, com códigos e identificações que muitas vezes se manifestam no corpo. E na dimensão pedagógica, porque ensinam os seus gêneros e rituais com seus métodos próprios de transmissão, sem a necessidade da tradução que até agora era exercitada exclusivamente pela nossa classe de docentes acadêmicos.

Retornando ao tema inicial da relação entre tradição e tradução, a tradição sempre exige uma tradução interna à comunidade, pois a nova geração reproduzirá o que aprendeu dos seus mestres traduzindo as expressões simbólicas e estéticas tradicionais nos termos das novas condições históricas e sociais em que lhes tocará viver. Nessa tradução intracomunitária da tradição, os dois momentos, o dos mestres e dos seus discípulos, permanecem vigentes. A questão política, estética e epistêmica da canibalização por parte dos grupos parafolclóricos, descolados dos seus vínculos com os grupos e mestres tradicionais com quem aprenderam, é que eles apagam o momento da tradição e absolutizam, como se fosse autônoma e independente, a tradução que apresentam. Transformar essa relação é fundamental para oxigenar caminhos metodológicos no ensino e aprendizagem na universidade.

Procuramos abordar neste artigo algumas experiências pedagógicas que têm se esforçado não apenas para reconhecer a existência de outras epistemologias e os saberes presentes nas performances tradicionais brasileiras, mas também para proporcionar o diálogo direto, em instituições formais de educação – no caso, universidades –, entre professores, estudantes, mestres e mestradas detentores desses saberes ancestrais e contemporâneos. A universidade, em sua potência de ser um “universo de diversidade”, pode, assim, assumir o compromisso político

com experiências que reposicionam a tradução e a colocam em outros termos: nelas, é a *própria* tradição, encarnada na voz e no corpo de seus mestres e mestras, que fala, sente, conta histórias, canta, dança, ri, chora, ensina.



## REFERÊNCIAS

- BAITELLO JUNIOR, Norval. *O pensamento sentado: sobre glúteos, cadeiras e imagens*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012.
- BELÉM, Elisa. Afinal, como a crítica decolonial pode servir às artes da cena? *ILINX - Revista do Lume*, Campinas, n. 10, p. 99-106, 2016.
- CONNERTON, Paul. *Como as sociedades recordam*. Oeiras: Celta, 1999.
- CARVALHO, José Jorge de. 'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares da América Latina. *Revista Antropológicas*, Recife, ano 14, v. 21, n. 1, p. 39-76, 2010.
- CARVALHO, José Jorge de. *Epistemômetro: um modelo de leitura multifatorial da episteme eurocêntrica das ementas e dos cursos das universidades brasileiras*. Brasília, DF: INCTI, 2017.
- CARVALHO, José Jorge de; ÁGUAS, Carla Ladeira Pimentel. Encontro de saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EPISTEMOLOGIAS DO SUL: APRENDIZAGENS GLOBAIS SUL-SUL, SUL- NORTE E NORTE-SUL, 2015, Coimbra. *Atas [...]*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2015. p. 1017-1027.
- CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ FLÓREZ, Juliana. Encuentro de Saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocêntrico. *Nómadas*, Bogotá, n. 41, p. 131-147, 2014.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GOSFROGUEL, Ramón (comp). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007. p. 79-91.
- DUMAS, Alexandra Gouvea. Não se aprende samba no colégio? Folguedos populares e processos pedagógicos. *Teatro: criação e construção de conhecimento*, Palmas, v. 1, n. 1, p. 81-90, jul./dez. 2013.
- HARTMANN, Luciana; CASTRO, Rita de Almeida. Saberes que se encontram: reflexões sobre uma experiência de troca com Mestre Biu Alexandre. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, ano 6, n. 10, p. 113-126, 2013.
- INSTITUTO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA PESQUISA - INCTI. *Encontro de saberes: bases para um diálogo interepistêmico*. Brasília, DF: INCTI, 2015.

- MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Instituto Pensar, 2007.
- PALERMO, Zulma (comp.). *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2015.
- RAPOSO, Paulo. Diálogos antropológicos: da teatralidade à performance. In: FERREIRA, F.; MULLER, R. (org.). *Performance: arte e antropologia*. São Paulo: HUCITEC, 2010. p. 19-49.
- SANTOS, Antonio Bispo dos. *Colonização, quilombos, modos e significações*. Brasília, DF: INCTI, 2015.
- SILVA, Renata de Lima. A potência artística do corpo na capoeira. *ILINX – Revista do Lume*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2012.
- SILVA, Renata de Lima; FALCÃO, José Luiz Cirqueira; DIAS, Cleber. Discursos sobre a tradicionalidade da capoeira angola: a influência e o papel dos capoeiristas. *Revista Culture-Kairós*, Paris, n. 1, p. [1-10], 2012. Disponível em: <http://revues.mshparisnord.org/cultureskairos/pdf/489.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2019.
- SINGER, Milton. *Traditional India: structure and change*. Philadelphia: American Folklore Society, 1959.
- TUKANO, Álvaro. *O Mundo Tukano antes dos Brancos: um mestre Tukano*. Brasília, DF: INCTI/UnB/CNPq, 2017.
- VELHO, Otávio. Apresentação. In: PEREZ, L.; AMARAL, L.; MESQUITA, W. (org.). *Festa como perspectiva e em perspectiva*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

**LUCIANA HARTMANN:** é professora do Departamento de Artes Cênicas, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG).

**JOSÉ JORGE DE CARVALHO:** é antropólogo, professor titular do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UnB. Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**RENATA DE LIMA SILVA:** é professora do Departamento de Dança e do Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG).

**JOANA ABREU:** é professora da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG).

EM FOCO

# O PROCESSO DE CRIAÇÃO COMO METODOLOGIA: A SALA DE AULA DE ESTUDOS CORPORAIS PARA O ATOR

*THE CREATION PROCESS AS METHODOLOGY: THE  
CLASSROOM OF BODY STUDIES FOR THE ACTOR*

*EL PROCESO DE CREACIÓN COMO  
METODOLOGIA: LA CLASE DE ESTUDIOS  
CORPORALES PARA EL ACTOR*

**MÔNICA MEDEIROS RIBEIRO**  
**DAYANE LACERDA QUEIROZ**

RIBEIRO, Mônica Medeiros; QUEIROZ, Dayane Lacerda.  
O processo de criação como metodologia: a sala de aula de estudos  
corporais para o ator.  
Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **31-53**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.25074>

## RESUMO

A prática corporal do ator, no âmbito do bacharelado em Teatro, tem seu lugar privilegiado nas disciplinas destinadas ao treinamento corporal, que compõem os currículos de graduação em Teatro no Brasil. Danças, práticas somáticas, treinamentos orientais, mimesis corpórea, mímica corporal dramática, técnicas circenses, práticas da pré-expressividade, capoeira e experiências da tradição são fontes recorrentes para a elaboração de treinamentos corporais para o estudante de Teatro. Observamos a necessidade de vincular os treinamentos corporais ao processo de criação da cena propriamente dita. Por meio deste artigo, apresentamos o relato e a problematização da experiência docente no processo de criação gestual, como parte do treinamento corporal, a partir do que denominamos de “narrativas do eu” para a composição de uma cena teatral no âmbito sala de aula de Estudos Corporais, do bacharelado em Teatro da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Com o objetivo de promover a reflexão acerca do processo de criação como metodologia, recorreremos à análise e interpretação dos registros dos cadernos de professor e à rememoração da disciplina de Estudos Corporais. A partir das narrativas do eu, os estudantes cartografaram acontecimentos vivenciados e corporificaram o rememorar em partituras de movimentos. O processo de criação, composto pela experimentação e cartografia, revelou a necessidade da presença desejante dos estudantes e do trabalho com o não saber por parte do professor.

## PALAVRAS-CHAVE:

Metodologia. Pesquisa.  
Processo de criação.  
Estudos do corpo.  
Professor.

## ABSTRACT

*The actor's corporal practice, in the scope of bachelor courses in Theater, has its privileged place in disciplines aimed at corporal training, which are part of the curriculum of such courses in Brazil. Dances, somatic practices, eastern trainings, corporeal mimesis, dramatic corporal mime, circus techniques, pre-expressive practices, capoeira and experiences from the tradition are recurrent sources in the development of corporal trainings for Theater students. We have noticed the necessity of linking corporal trainings to the creation process of the scene itself. In this article, we present a report and the questioning of the teaching experience in the process of gestural creation, as part of the corporal training starting from what we denominate "narratives of the self" for the composition of a theatrical scene in the scope of Body Studies classroom in the bachelor course in Theater of School of Fine Arts, Federal University of Minas Gerais. Aiming at promoting the reflection regarding the process of creation as a methodology, we resort to the analysis and the interpretation of professor's notebooks records and to the recollection of the discipline Body Studies. Starting from the narratives of the self, the students mapped situations they experienced and they embodied recollections into scores of movements. The creation process, composed by experimenting and mapping, revealed the necessity of the willing presence of the students and of the professor's work with the not knowing.*

## KEYWORDS:

Methodology. Research.  
Creation process. Body  
Studies. Professor.

## RESUMEN

*La práctica corporal del actor, dentro de la licenciatura de teatro, tiene un lugar privilegiado en las disciplinas dirigidas al entrenamiento corporal, que constituye los planes de estudio de teatro de pregrado en Brasil. Las danzas, las prácticas somáticas, los entrenamientos orientales, la mimesis corporal, el mimo corporal dramático, las técnicas de circo, las prácticas pre-expresivas, la capoeira, las experiencias tradicionales son fuentes recurrentes para el desarrollo de entrenamientos corporales para el estudiante de teatro. Notamos la necesidad de vincular el entrenamiento corporal con el proceso de creación de la escena misma. Por intermedio de este artículo, presentamos la problematización de la experiencia docente en el proceso de creación gestual, como parte del entrenamiento corporal, a partir de lo que llamamos narraciones de sí para la composición de una escena teatral dentro del aula de Estudios corporales, del curso de Teatro de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais. Para promover la reflexión acerca del proceso de creación como metodología, recurrimos al análisis e interpretación de los registros de los cuadernos de las docentes y al recuerdo de la disciplina de los Estudios corporales. A partir de las narraciones de sí, los estudiantes mapearon eventos experimentados e incorporaron el recuerdo en partituras de movimiento. El proceso de creación, que consiste en experimentación y cartografía, reveló la necesidad de la presencia deseosa de los estudiantes y el trabajo del profesor con el no saber.*

### **PALABRAS CLAVE:**

*Metodología. Pesquisa. Procesos de creación. Estudios corporales. Maestro.*



## INTRODUÇÃO

**CAMINHO, PERCURSO E MODOS DE FAZER** pertencem à compreensão de metodologia no âmbito acadêmico que não se interessa pela padronização e normatização de processos de construção de conhecimentos e saberes. Cássio Hissa (2002) nos convida a compreender a metodologia como um conjunto de práticas a ser transformado em roteiro que organiza o pensamento na pesquisa. Assim, metodologia nos aponta uma direção. O planejamento de uma aula de corpo no curso de teatro pode, então, ser problematizado para escapar do binômio técnica-criação rumo à associação liberdade-imprevisibilidade-processo de criação. A partir do que pleiteia Philippe Meirieu, podemos associar desejo e sonho com vontade de aprender. O andarilho em formação na universidade aprende por vontade e, talvez, por perceber a própria necessidade de construção de sonhos. É o sonho que move o caminhar rumo à constituição da consciência de um saber-fazer, o qual se tornará um modo de vida.

Arte e vida para o artista são instâncias que se correlacionam a ponto de ser difícil sua distinção. A vida dos sujeitos gera a possibilidade da existência de materialidade artística esteticamente posta no mundo. Materialidades cênicas viabilizam a concretude do pensamento e sentimento daquele que fala pelo teatro. Sujeitos que “teatram” (KARTUN, 2009 apud DUBATTI, 2011, p. 51) como modo de existência. No ato artístico, está o registro da experiência de vida do



sujeito que o criou, tornando-se esse ato referência de seu autor, podendo ser ainda pensamento, objeto, movimento, texto sobre o mundo. Assim, gostamos de pensar que um jovem que ingressa em um curso de arte busca articular pensamentos e sentimentos sob a forma de materialidades poéticas. O treinamento corporal, no âmbito do saber teatral, é passível de cultivo disciplinado e atento por parte tanto do estudante quanto do professor em constante atualização de seu saber-fazer em sala de aula.

Este texto trata da reflexão decorrente e do relato da experiência de prática docente na disciplina Estudos Corporais A, do curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).<sup>1</sup> Consideramos fundamental o exercício da invenção didática, a partir de Meirieu (1998), com o propósito de confrontar caminhos já percorridos, não com a intenção de revivê-los, mas sim de inventá-los outra vez. Vale lembrar que inventar tem, em sua origem etimológica, a proposta de composição com restos, constituindo-se, assim, uma prática de problematização, de criação recursiva sobre elementos artísticos. Portanto, apostamos na abertura de espaço para o não saber em relação ao planejamento da disciplina e de sua realização. Aqui, é necessário esclarecer que o não saber não se refere a um *laissez-faire* das ações docentes ou discentes e, tampouco, à aleatoriedade na escolha de caminhos para a orientação da experiência de aprendizagem na sala de aula.

Estamos interessadas na pesquisa como operação fundamental da prática docente. Partimos da tentativa de constituição do professor-pesquisador na sala de aula – portanto, um professor que investiga, experimenta mais que aplica diretamente práticas metodológicas conhecidas. De todos os modos, sempre partimos de nossas experiências, o que impede a compreensão de nossa proposta relacionada a uma atitude que ingenuamente não trabalharia com os saberes já construídos pelo docente. No entanto, nos interessamos pelo planejamento que abriga brechas para o não saber, que não é conclusivo e é composto de momentos-guias, de pistas.

O não saber também se refere aqui à construção de uma aula aberta e flexível aos acontecimentos decorrentes do caminhar ao longo do semestre. Como bem diz Hissa (2013, p. 126), “Criar, na pesquisa – criar a pesquisa, – é criar metodologias”. O docente que tem a pesquisa como base de suas escolhas didático-metodológicas

**1** No segundo semestre do ano de 2015, a disciplina Estudos Corporais A foi ministrada com a colaboração da mestranda, também autora deste texto, que realizou estágio-docência pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UFMG. A pesquisa da referida estudante trata do estudo da autobiografia nas performances corporais cênicas.

traz a criação para o centro do processo pedagógico. Se a metodologia depende do objeto de estudo e, no caso da sala de aula em questão, esse objeto vai surgindo aos poucos no decorrer do semestre, então a metodologia também se constrói processualmente. Esse deslocamento faz coincidir o objeto com a metodologia, uma vez que, sendo uma disciplina artística, pressupõe-se que seu conteúdo/objeto da pesquisa esteja relacionado à criação, invenção. O que estamos propondo é que o modo de lidar com esse conteúdo – que se constitui dos processos e resultados da criação gestual – seja também movido pela criação. Dissolvem-se as excessivas distinções entre centro e margem na prática do professor em sala de aula, possibilitando um campo mais reticular para componentes da ação pedagógica – conteúdos, metodologia, didática, professor e estudante. Reiteramos, assim, a condição do professor como artista da sala de aula,<sup>2</sup> artista-pesquisador que cria enquanto desenha seus procedimentos pedagógicos numa sala de aula que existe para ser laboratório de investigação, tanto para o estudante quanto para o docente.

Partimos da rememoração da experiência docente vivida na sala de aula em questão e do estudo dos cadernos de professor para refletir sobre o processo de criação como metodologia.

**2** É fundamental acrescentarmos que tal atributo (artista) não se restringe ao professor de arte. O que pretendemos reforçar é a qualidade inventiva que porta flexibilidade, capacidade de adaptação e de apropriação em toda ação docente que considera o estudante como sujeito ativo na experiência de ensino-aprendizagem.



## SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO

Para que a condução da disciplina seja operada a partir da atitude de pesquisa, constituinte do que compreendemos sobre o processo de criação como metodologia de ensino-aprendizagem, a sala de aula precisa ser compreendida como um laboratório. Lugar de trabalho, de ensaio, do exercício prático-teórico da criação artística, a sala de aula da disciplina Estudos Corporais A, do curso de graduação em Teatro da UFMG, faz-nos considerar a importância de os estudantes praticarem a experimentação artística com objetivo de ampliar sua experiência de movimento do corpo poético em situação cênica. Tratar com

a experimentação implica considerar fortemente o imprevisto, o acaso, os deslocamentos, as rupturas e também os achados, as coincidências. Experimentar é por nós compreendido como ação prioritária de um processo de criação.

O corpo poético é um estado corporal resultante de um salto ontológico operado pelo ator, quando os corpos biológico e social se desnaturalizam, sem desaparecer, a partir da sua transformação em direção a uma nova forma do ente poético. (DUBATTI, 2011) Desse modo, é a partir dessa passagem de certa naturalidade do corpo a um estado corporal em *poiesis* que procuramos a emergência de poeticidade no gesto e no movimento num ambiente cênico de sala de aula. É importante que compreendamos que agir *para* ou *em* uma cena demanda a consciência da existência do outro que não somente vê, observando com atenção, mas também participa na construção do acontecimento e do sentido que a corporeidade em estado poético possibilita.

Por isso, toda prática de criação que ocorre na disciplina é orientada de modo que os estudantes não se esqueçam do outro, daquele que vê e, portanto, constrói junto. Recorremos novamente a Jorge Dubatti (2010), que afirma que a experiência teatral ocorre por meio da *poiesis*, do convívio e da expectativa, para corroborarmos a imprescindível presença daquele com quem crio e daquele que vê/participa na construção da cena teatral. Nesse momento, é importante sinalizar que professor e estudante estão juntos nessa imbricação proposta por Dubatti quando na experiência em sala de aula. O estudante não cria para o professor. Cria *com*, em parceria, em diálogo contínuo e corresponsável. Assim, a aula é também para o professor, que estuda e aprende ao movimentar o ensino-aprendizagem. O professor pode ter na aula seu lugar de ensaio de metodologias, de pesquisa.

Esse professor-pesquisador que buscamos precisa do outro, do estudante, para configurar sua aula. Desse modo, os estudantes não são meros coadjuvantes, uma vez que sua ação participativa na sala de aula irá reverberar nas proposições do professor, chegando a fazer parte de sua constituição. Desse modo, podemos sugerir que o professor-pesquisador existe também em consequência da sua relação cognitivo-afetiva com o estudante. A presença ativa e atenta do estudante possibilita a autoconstrução do professor que pesquisa, cria metodologias, durante o decorrer da experiência de ensino-aprendizagem.

## LABORATÓRIO DO CORPO

A ementa da disciplina Estudos Corporais A trata do domínio do vocabulário de movimentos do ator, buscando integrá-los ao sentido da atuação cênica, fundamentado pelas ações físicas. Por meio dessa disciplina, busca-se promover a experimentação da linha, volume, densidade e precisão a serviço da organicidade do movimento, visando a construção de partituras físicas para a cena. Conteúdos pertencentes à linguagem do movimento nas artes da cena são correlatos à capacidade do estudante de lidar com os fatores do espaço, peso, fluência e tempo (LABAN, 1978) na criação de partituras de movimentos.

Danças, práticas somáticas, treinamentos orientais, mimesis corpórea, mímica corporal dramática, técnicas circenses, práticas da pré-expressividade, capoeira e experiências da tradição são fontes recorrentes para a elaboração de treinamentos corporais para o estudante de teatro. No entanto, nosso objetivo principal foi o de vincular os treinamentos corporais ao processo de criação da cena propriamente dita. Esse vínculo não somente se refere à proposição da experiência do treinamento físico-corpóreo sucedida por improvisações corporais, mas, principalmente, a incluir na experiência de treinamento o próprio processo de criação.

Outros objetivos foram estimular a reflexão acerca do estatuto do corpo nas artes da cena, experimentar princípios delsartianos do gesto corporal, experimentar o fator tempo e suas possibilidades cênicas a partir das proposições de Jaques-Dalcroze (1921), as qualidades de movimento a partir de Rudolf Laban (1990), criar sequências gestuais e de movimento, criar e compor uma cena teatral.<sup>3</sup>

Cada aula foi dividida em procedimentos metodológicos correlacionados entre si, porém com focos distintos, a saber: o aquecimento corporal, a improvisação com elementos do movimento poético – sempre em referência a um teórico-prático das artes como François Delsarte, Jaques-Dalcroze ou Rudolf Laban – e a criação e composição de cenas teatrais a partir do gesto/movimento. Interessa-nos, neste texto, problematizar o processo de criação/pesquisa experimentado pelas docentes e pelos discentes na última etapa referente à criação e composição de cenas teatrais.

**3** François Delsarte, ator, cantor e pedagogo, desenvolveu, no século XIX, a estética aplicada, que era uma ciência do movimento expressivo. Interessava-lhe o estudo sistemático da gestualidade humana. Seu detalhado sistema de estudo do gesto e do movimento expressivo teve ressonância nos primórdios da dança moderna. (SHAWN, 1954) Jaques-Dalcroze foi um pedagogo musical que desenvolveu a rítmica corporal, prática que investigou o estudo do ritmo por meio do movimento corporal. Para ele, o ensino de música deveria partir da experiência motora em relação aos parâmetros musicais. O austríaco Rudolf Laban é um dos mais destacados teóricos do movimento na dança no século XX. Elaborou sua pesquisa a partir das noções de peso, espaço, tempo e fluência, considerando-os fatores do movimento estético.

Criar foi o ponto fulcral da experiência docente e discente e nos exigiu atenção e disponibilidade para absorver os desvios decorrentes desse caminho. Isso se deve à nossa consideração de que transitar como sujeito no ato criativo – seja como professor, seja como estudante – exige o exercício de aprender fazendo, de aprender no processo de participação ativa e atenta da construção do conhecimento.

A criação para o estudante se fez presente por meio, principalmente, da prática improvisacional, que é compreendida, a partir de Jaques-Dalcroze (1932 apud BACHMANN, 1998), como composição no instante. Com a improvisação, buscamos proporcionar aos estudantes a possibilidade de aprimoramento de sua capacidade de atenção, adaptação e variabilidade, conforme nos indica Jaques-Dalcroze. A improvisação foi utilizada tanto para a criação de gestos e movimentos quanto para a experiência de construção da cena.<sup>4</sup> Trata-se, portanto, de uma prática na qual caos e organização devem coexistir para que seja possível a construção de sentido inerente à improvisação cênica.

Na ação docente, a criação constituiu-se pela experiência de escuta ativa (MUNIZ, 2004), que absorve, compreende e promove desdobramentos a partir daquilo que ocorre na sala-laboratório. Nós, como docentes, buscamos estar atentos ao acaso, aproveitando-o e agindo inventivamente em decorrência dele. A escuta ativa nos fez optar por um desenho metodológico flexível no que se refere à orientação dos processos de criação das cenas teatrais. Entretanto, para operarmos em tal situação não plenamente planejada, definimos que trabalharíamos a partir de acontecimentos oriundos das histórias pessoais de cada estudante. Esses acontecimentos foram nossas pistas, pois forneceram a ancoragem do processo de criação.

Sabemos que não se cria do nada, e, portanto, trabalhar a partir dessas ações decorrentes de lembranças pessoais poderia servir-nos para a construção dos referidos momentos-guias. É importante distinguir a experiência aqui relatada do trabalho de memória emotiva proposto por Stanislavsky. Não objetivamos recuperar emoções por meio da rememoração do passado, mas sim criar partituras de movimentos a partir de acontecimentos pessoais já sucedidos e que ainda estavam passíveis de serem lembrados por meio da memória. Esses acontecimentos

**4** Nos estudos efetuados durante a disciplina, distinguimos movimento de gesto a partir das propostas de Rudolf Laban. Gestos incluem todos os movimentos do corpo, que não estão concernentes a suportar o peso. Gestos não são feitos só com as mãos. Podemos fazer gestos com o quadril, com os pés ou com o tronco, por exemplo. Movimento é o processo constante de contínuas mudanças. Tais mudanças tendem a se organizar em padrões rítmicos e singulares. (RENGEL, 2003, p. 67)

rememorados serviram como bordas de um campo lacunar que abriga o inesperado e se constitui ato de criação.

A memória é aqui compreendida não de modo coisificado, pois sua matéria é composta de um *blend* de emoções, percepções, pensamentos, afetos e imaginações. Memória é processo corporal complexo do qual também fazem parte a invenção e o esquecimento. Assim, consideramos que o rememorar, parte do processo mnemônico, não reconstitui seus objetos com “fidelidade”, mas os reinventa a partir de lapsos, restos, emoções e marcas.

Consideramos que o fato de propiciar um contato com acontecimentos pessoais já vivenciados poderia levar os participantes a um estado de criação mais engajado e, conseqüentemente, a um movimento ou gesto poético mais significativo para o próprio estudante-criador. Estabelecemos, então, um pacto com a turma no sentido de que partiríamos do exercício do rememorar para lidar com os conteúdos específicos presentes na ementa da disciplina.

Desde o princípio, buscamos evidenciar o entrelaçamento entre memória e invenção pelo fato de que “as informações são recuperadas e com elas estão os nossos julgamentos da experiência passada, os significados, os sentidos e as emoções que elas nos geram, somadas às percepções do momento presente”. (RIBEIRO, 2013, p. 50) Rememorar é um modo de viver em potência o acontecimento do passado, que é transformado pelo contexto e o mundo do sujeito hoje.



## NARRATIVAS DO EU

Demos nome ao território da criação: narrativas do eu. E, com isso, decidimos juntos – professor e estudantes – que partiríamos do suposto conhecido, que se configuraria na informação proveniente do rememorar, para o total desconhecido, constituído pelo processo e “resultado” da criação. Apostamos no risco. Como orientar com “clareza” metodológica esse tipo de

processo artístico em sala de aula? É necessário partir de um mapa procedimental para guiar cada um dos diferentes caminhos percorridos por cada estudante? Ou seja, é possível planejar uma aula para 20 alunos que constroem seu aprendizado por via do procedimento da experimentação no processo de criação de cenas?

Foram essas questões, sintetizadas nesta última, que estiveram subjacentes, sob a forma de reflexão continuada, à nossa atitude de pesquisa docente na sala de aula-laboratório. Escolhemos nos arriscar na proposição de dois momentos-guias do processo de criação. Começamos pela breve apresentação conceitual e discussão dos modos teatrais que trabalham a partir de histórias pessoais. Depois, iniciamos a organização de uma cartografia autobiográfica para orientar o processo de criação das cenas.



## ESBOÇANDO CONCEITOS PARA O FAZER

A construção cênica motivada por vivências pessoais dos artistas tem sido uma constante na cena teatral contemporânea.<sup>5</sup> (ABUJAMRA, 2013; FERNANDES, 2013) Ao contar sua própria história, o sujeito da cena corporifica na ação sua subjetividade e fatos históricos, recortando, de forma consciente ou inconsciente, aquilo que lhe apetece e presentificando o passado por meio da invenção. A fricção real e ficcional parece pautar as discussões em torno das propostas cênicas decorrentes desse tipo de motivação para a criação, como se nota a seguir:

- a. Teatro documentário (SOLER, 2008): a cena é criada a partir de documentos (arquivos) que atestam sua realidade, ou seja, é constante a história do artista ser colocada em cena. Para Leite (2012, p. 3), na maioria das vezes, o teatro documentário trabalha com biografias “enquadradas dentro de um projeto temático do encenador figurando como ‘casos’, ‘narrativas’ que contribuem para a

**5** Citamos como exemplos de espetáculos: *Conversas com meu pai* (2014, São Paulo), *As rosas no jardim de Zula* (2012, Belo Horizonte), *Luis, Antonio-Gabriela* (2011, São Paulo), entre outros.

- construção do sentido total”. A biografia e/ou a autobiografia inserem-se no discurso cênico, caracterizando-o como documental;
- b. Biodrama (ABUJAMRA, 2013; FERREIRA, 2011): é uma proposta criada por Vivi Tellas (Argentina) em que (auto)biografias são utilizadas na criação de espetáculos, borrando as fronteiras entre ficção e realidade. A artista trabalha com não atores em cena, suas histórias e vidas pessoais são colocadas em choque – a realidade vivida e a ficção gerada pelo teatro;
  - c. Teatro do real (SÁNCHEZ, 2007 apud CARREIRA, 2011; LEITE, 2013): define-se pela emergência do real em diversos aportes da cena contemporânea e em obras em que o real se esguicha de formas distintas;
  - d. Artivismo (ALICE, 2012): é a relação entre reivindicação social, gesto artístico e inquietação pessoal. Tem como uma de suas bases o testemunho pessoal do artista e, como pilar do trabalho, seu engajamento político e social, tornando-se um elemento muito presente nas cenas do real.
  - e. Teatro performativo (FÉRAL, 2009): apresenta-se como uma forma de ruptura à representação e provoca o ator/*performer* a potencializar teatralidade e subjetividade, alavancando, mais uma vez, a intimidade do sujeito como matéria-prima da criação, eliminando personagens e valorizando a persona, a presença e a fricção entre real e ficcional.

Em todas essas, o artista da cena evoca – ou pode evocar, caso do teatro performativo – o passado vivido, traçando diferentes paralelos entre o presente e a lembrança. A invenção do passado por meio da rememoração e sua encenação, seja por meio de palavras, gestos ou movimentos, surge como uma possibilidade de narrativa do eu.



Ao narrar a própria história, o estudante-criador bordejando o teatro performativo atravessando o passado vivido, traçando diferentes paralelos entre o presente e esse suposto passado, sempre evidenciando que o resultado do lembrar, a lembrança, operado pela memória, é presente. Como instrumento evocador da desejada lembrança, adotamos a cartografia autobiográfica e solicitamos aos estudantes a construção de um mapa autobiográfico, no qual eles abordaram cinco principais acontecimentos que marcaram suas vidas até a atualidade. Foi-lhes sugerido que trouxessem, para a sala de aula, materiais que se relacionassem com esses fatos, como fotos, desenhos, imagens, textos, músicas, vídeos, objetos etc.



## CARTOGRAFIA AUTOBIOGRÁFICA

Ampliar a experiência estética de movimento do corpo poético em situação cênica, objetivo da disciplina Estudos Corporais A, envolve um minucioso burilar da gestualidade, que concerne ao trabalho com menor parte do gesto. Esse detalhamento do sutil na corporeidade cênica possibilitará o desenvolvimento de dramaturgias corporais – ou composições, ao modo de Ana Pais (2004). Quando lidamos com as chamadas qualidades de movimento, que envolvem aspectos motores relacionados ao tempo, espaço, fluência e peso do corpo, estamos com a atenção focada na menor parte da ação, no comportamento estético do sujeito por meio do manejo consciente de sua musculatura e direcionamento consequente das peças ósseas. Assim, mapeamos o corpo e, na disciplina, geramos uma cartografia, pois proporcionamos a possibilidade de que estudantes-criadores identificassem e transformassem sua paisagem sensório-motora. É impossível não nos remetermos ao que propõe Sueli Rolnik (2011, p. 23) quando diz que a cartografia:

[...] é um desenho que se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. [...] acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e

a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos.

Aqui, queremos ressaltar a condição de mobilidade que caracteriza a cartografia. Não se trata de estabelecer limites e distinções, mas sim de possibilitar a espacialização, o desenho daquilo que se deseja cartografar. Cartografar, no contexto da criação cênica, não implica a sistematização das lembranças.<sup>6</sup> Cartografar demanda um fazer e refazer contínuo da paisagem constituída pelos acontecimentos rememorados. Cartografar aqui é mais um procedimento que, associado à experimentação, configurou-se como estratégia metodológica para que os estudantes e a docente vivessem o processo de criação das cenas. Assim, processo de criação como metodologia é aqui composto pelos procedimentos de experimentar e cartografar, operacionalizados pela improvisação.

Compor uma cartografia autobiográfica por meio de imagens – fotos, desenhos, textos, sons, vídeos – pareceu-nos ser ação potente para a apropriação da rememoração que nos levaria à construção de gestos, movimentos e, posteriormente, cenas teatrais compostas pela dramaturgia desses relatos de vida, por meio de sua corporificação no espaço-tempo da cena teatral. A cartografia entendida como imagem complexa de caminhos, bifurcações e associações, concretizou o entrelaçamento de memórias pessoais e o desejo associado a cada escolha no momento de criação. Ao selecionar um momento de sua vida, o indivíduo selecionou imagens complexas compostas por sentimentos, esquecimentos e lembranças. O mapeamento dessas imagens requer escolhas influenciadas pelo desejo e afeta diretamente a relação sujeito-memória-ação. A cartografia autobiográfica surge como um possível mapeamento do desejo atual, e é sobre esse desejo, em junção às lembranças, que o corpo irá constituir-se processo e resultado do ato de criar.

De modo algum nos interessou emoldurar fatos de um suposto passado. Os acontecimentos pessoais transitam no presente, borrando sua fronteira com o passado e caminhando em direção a um futuro desconhecido. Ao modo de Hissa (2017), podemos dizer que rememorar é estar no *entre* tempos, coadunando passado, presente e antecipando o futuro. As emoções e o desejo tingem os gestos

**6** A cartografia como modo de mapeamento sensível foi trabalhada pelo professor José Sávio, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no 47º Festival de Inverno da UFMG (2015). Na oficina ministrada pelo professor, o mapeamento autobiográfico foi utilizado como estímulo para criação de uma cenografia baseada em acontecimentos autobiográficos. A partir dessa experiência com José Sávio e das definições de Suely Rolnik (2011) sobre cartografias sentimentais, apresentou-se a possibilidade de apropriação desse instrumento na sala de aula-laboratório em questão.

e movimentos do presente e fazem oscilar, de modo ainda mais contundente, as excessivas distinções temporais. Ao lembrar um momento passado e concretizá-lo em uma cartografia, o estudante-criador parece ampliar as influências, associações e possibilidades sensíveis do recorte autobiográfico.

Em um primeiro momento, solicitamos aos estudantes que construíssem um mapa com os cinco principais fatos de sua história pessoal. Essa seleção foi feita por cada estudante priorizando momentos marcantes em que a memória suscitasse acontecimentos autobiográficos potentes para a criação. Posteriormente, orientamos para que dessem um título, contendo um verbo, a cada momento. A associação entre imagem e palavra-ação, nas construções cartográficas autobiográficas, pareceu-nos possibilitar maior potência cênica, já que o verbo associado à imagem sugeria pequenas ações inspiradas nas lembranças escolhidas.

As cartografias construídas pelos estudantes foram sendo alimentadas pela associação com imagens, frases e objetos. Cada um dos cinco momentos foi explorado pela sua associação a novos estímulos criativos. Ao destrinchar cada momento, por meio dos títulos e da associação com novos referentes, trabalhamos de maneira que o material autobiográfico tomasse seu lugar como potencializador da criação cênica. Solicitamos a cada estudante-criador que desenvolvesse uma ação relacionada a cada verbo e, posteriormente, trouxesse para a sala de aula-laboratório um dos objetos associados a cada momento. Em seguida, solicitamos que os alunos trouxessem cinco fotografias referentes aos momentos emocionalmente marcantes de suas vidas. Os gestos presentes nas fotografias foram corporificados e compostos em uma partitura gestual.

Nossa intenção foi a de corporificar, sob a forma de gestos e movimentos, os instantes registrados na cartografia. Portanto, movemos o instante em direção à duração na cena. A passagem do instante à duração mobilizou também os afetos de cada sujeito espessando o estado corporal. A cartografia pareceu-nos mover lembranças e viabilizar a poeticidade no corpo dos estudantes.

## TATEANDO PROCEDIMENTOS

As partituras gestuais apresentadas foram além dos gestos esboçando movimentos em direção a possíveis cenas. Entretanto, notamos a presença de desvios da órbita temática das narrativas do eu. Nesse exercício da docência como pesquisa em sala de aula-laboratório, os desvios são tomados como fonte de novas associações e de invenção. Então, não os consideramos de modo pejorativo. Alguns estudantes manifestaram dificuldade em lidar com narrativas pessoais, pois elas mobilizavam sentimentos para os quais ainda não tinham disponibilidade emocional de lidar. Assim, deixamos livre a opção de dar continuidade ao trabalho com as narrativas pessoais, pelo qual já haviam construído a partitura gestual, e ampliamos o território temático, deixando que a ficção tomasse conta do processo de criação daqueles que assim o desejassem. Esse é um exemplo da alteração da rota tracejada no início do processo.

Sendo a metodologia de trabalho o processo criativo, não cabia a rigidez temática. A flexibilidade no tratamento da metodologia foi necessária para que pudéssemos reforçar a importância do desejo de criação e do compromisso do estudante com a construção de sua própria trajetória de aprendizagem. Sem desejo, não há aprendizagem significativa. O afeto, sempre junto dos processos cognitivos, auxilia na consolidação da memória. Aprendizado é memória – ou, como diz Rubem Alves, é o que fica depois que o esquecimento fez o seu trabalho. Mas apenas fazemos memória daquilo que esteve interessando-nos e sob o domínio de nossa atenção. Desse modo, o afeto desejante por construir a aprendizagem importa e muito. Ao incentivarmos os estudantes a buscarem outras narrativas, buscamos renovar a atenção ao processo de ensino-aprendizagem daqueles que não queriam mais trabalhar diretamente com as narrativas pessoais. Eles puderam desenvolver seu próprio argumento de cena e, então, trabalhar na artesanaria do gesto e do movimento para a constituição da sua dramaturgia corporal. À flexibilidade, associamos a atitude de apropriação do inesperado. Novas cenas surgiram. Mas esta reflexão se atém à criação das cenas autobiográficas, pois nos importa pensar a partir do processo de criação mobilizado pelo recordar. Os processos cognitivos envolvidos na criação – como tomada de decisão, atenção seletiva,

flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e memória de longo prazo – trazem, necessariamente, sentimentos e emoções.

A dramaturgia corporal que se configurou cena autobiográfica teve, cada qual, sua lógica de encadeamento e decorrentes relações com elementos do tempo (duração, velocidade, andamento, ritmo), do peso (qualidades de movimento, acento) e do espaço – trabalhamos com a escolha de espaços que, por si só, demandavam deslocamentos particulares a eles concernentes. O elemento espacial ganhou relevo na proposta de criação, uma vez que propusemos que o mesmo seria o organizador de sentido cênico primordial no final do processo de criação. Assim, corpo e espaço fundiram-se numa cena que tinha no gesto seu mínimo de sentido.

O trabalho com o gesto, com o flexionar de falanges, com uma cabeça que volteia brevemente para o lado, um olhar que se dirige para os próprios pés, somou-se a movimentos, como corridas, saltos, rolamentos. O espaço demandava outros movimentos que povoaram a cena autobiográfica e, com isso, renovaram seu sentido original. As paredes foram apoio para costas cansadas, que deslizaram até o chão, entregando-se para novamente erguerem-se; escaninhos serviram de escada para alcançar pontos mais altos do espaço; escadas mobilizaram os níveis espaciais.

Portanto, perguntamo-nos como planejar esse percurso, se nós tampouco poderíamos tê-lo previsto? Como tratá-lo a partir de uma estrada já conhecida? É bastante comum a prática de repetição de modelos de aulas semestre a semestre. Como fazer isso quando se lida com processo de criação? O que acontece com a materialidade artística da cena nesse caso? Haveria métodos modelares a serem seguidos e repetidos quando se trabalha com essa metodologia pautada no processo de criação? E se a resposta for sim, como fazer com a diversidade de resposta de cada estudante durante sua criação particular? Como sistematizar academicamente o processo de criação? É possível domesticar o processo com vistas à sua reprodutibilidade?

Nesse momento, podemos responder “não” a todas essas questões. Não foi possível planejar toda a disciplina *a priori* para a etapa de criação, simplesmente

porque não sabíamos como seria o percurso da mesma. Ter como metodologia o processo de criação implica, literalmente, arriscar-se no caminho. Para esse processo, não há acontecimentos previsíveis. Podemos – e assim o fizemos – estabelecer alguns procedimentos que viabilizam o percurso, como: treinamento corporal, estudo conceitual e experimentação de cartografias autobiográficas operadas por via da improvisação. Entretanto, estes funcionaram como momentos-guias, os quais podem, para alguns, ser compreendidos como partes de um planejamento arejado e movente.

Entretanto, o processo não é passível de controle. O professor precisa estar aberto, alerta, disponível, em estado contínuo de experimentação e criação. Como pensarmos em um plano para 20 estudantes? Ou o plano é para o professor? Não importa, pois não estamos contrários ao planejamento arejado, mas sim atentos à ingenuidade de se pensar que o planejar assegura algum tipo de acerto na duração do curso. O plano precisa ter brechas, espaços de não saber, para que possa contemplar, no momento de sua presentificação em aula, a diversidade de processos oriunda de cada um dos estudantes. Ainda assim, desconfiamos da ideia de previsibilidade que o plano comporta. Não há como precaver-se de nada. O processo de criação como metodologia para a sala de aula prevê unicamente o inesperado. Portanto, a flexibilidade para alterar a rota, a apropriação do acaso e a escuta ativa aos estudantes e ao que eles propõem são elementos que devem ser considerados nessa travessia.

Chamamos a atenção para o fato de que esse percurso não é singular, mas sim composto de singularidades que o tornam complexo e avesso a estruturas modelares. Naturalmente, o leitor pode estar pensando que nenhum planejamento prevê sua plena execução no momento da sala de aula. Concordamos e estamos abordando o tratamento com aquilo que não se domina, não se controla, não se sabe. Não se trata de saber lidar com os imprevistos que fogem eventualmente ao planejamento. Trata-se de não planejar, compreendido no sentido de cercar as possibilidades de acontecimentos didático-metodológicos de uma sala de aula de arte, mas sim de estabelecer momentos-guias – boias no oceano. Entendamos que o planejamento criticado é aquele que deseja a previsão do futuro, a busca da certeza pautada no espírito de previdência e precaução. A previdência, quando

excessiva, pode impedir os desvios, as lacunas, de maneira que até mesmo para os imprevistos tem-se um repertório de respostas previsíveis.

Também, ao ler esse relato crítico, pode-se pensar que todo processo de criação porta as experiências já vivenciadas que se plasmam no corpo do sujeito-criador por meio da memória. Entretanto, o foco da experiência aqui problematizada está em ter o rememorar como estratégia de criação para performar as narrativas ficcionais do eu.

Estamos aqui falando de tratar a sala de aula de trabalho com o corpo em teatro como um laboratório de criação. A aula vira ensaio. O ensaio é sempre, ainda que ancorado em pontos de apoio previamente determinados, um tatear na escuridão. No ensaio, caminhamos rumo ao incerto, ao que não se sabe, por meio de certezas provisórias. Ensaiar na sala de aula é análogo a pesquisar. Além disso, nesse tipo de processo de trabalho, o resultado final não é pré-imaginado, uma vez que o processo se avulta frente a ele. Nessa ampliação do processo o não saber fica ainda mais presente, por mais que se possa entrever uma espécie de finalização do ensaio sob a forma de cena final.

Assim, tateamos o não saber. Os conteúdos presentes na ementa da disciplina nos levaram a perseguir a qualidade corpórea do movimento do corpo poético almejado. Elementos estéticos constituintes do gesto e do movimento somados ao exercício da experiência de criação foram como bordas que nos ampararam, a nós e aos estudantes, nessa errância da construção do conhecimento.

Vale considerar que abordar o não saber não é partir de uma tábula rasa. Ao contrário, é lidar com os restos, com o que permanece depois que o esquecimento operou – novamente chamando Rubem Alves. É tratar com a invenção que precisa de espaço lacunar para exercer sua obra. Não se pesquisa o que já se sabe. Movidos por perguntas, caminhamos, no pesquisar, entre dúvidas, lacunas do saber. Mas sempre com uma direção, norteados por uma espécie de farol que, paradoxalmente, nos dá a certeza necessária para continuar no caminho.

## CONCLUSÃO

A discussão não cessa, pois a reconhecemos como inacabada frente à proposição de metodologias para o não saber. O que falamos quando nos referimos a esse não saber? Queremos frisar o desconhecido, a não rota, certo descaminho que se constitui, ainda assim, caminho. Não se trata de ensinar algo que já se sabe, uma vez que a criação não se aprende de modo perene. A cada prática criativa, descobrimo-nos aprendendo outra vez, sejamos professores ou estudantes, ou professores-estudantes. Em geral, aprendendo tudo de novo. Ou, melhor: aprendendo a aprender ou, como nos aponta Roland Barthes (1989, p. 47), “ensinando o que não se sabe: isso se chama pesquisar”.

Trabalhamos com o processo de criação como metodologia construída no devir dos acontecimentos da sala de aula-laboratório. Ao modo de um ensaio, a experiência didática pautou-se numa orientação tateante que buscou considerar cada singularidade. A clareza de um possível planejamento metodológico foi substituída pela sensibilidade e precisão, provenientes da escuta ativa com os estudantes. Partimos de momentos-guias que nos possibilitaram ancoragem suficiente para seguir no não saber.

Importou-nos, nesta reflexão, evidenciar a necessidade de problematização de modelos metodológicos que suprem o desejo de controle docente sobre os processos de ensino-aprendizagem. Esse desejo pode ser coerente com a necessidade de fixação, de repetição estéril de modelos metodológicos esquematizados que serviram a algum artista-professor, o que, de modo algum, significa que será diretamente adequado a outros.

O processo de criação é uma metodologia interessante para esse tatear justamente porque ela exige a singularidade de cada processo de ensino-aprendizagem, sem permitir que se assegure algo antes de experimentar a aula. Queremos reiterar a necessidade de que o docente lide com estruturas metodológicas moventes e que evite, a todo custo, a padronização de processos de criação, ainda que consideremos que, mesmo que se deseje isso, tal tarefa seria custosa.



A universidade-fábrica, discutida por Hissa e Marquez (2005), pode impedir essa atitude errante do professor-pesquisador que, interessado em chegar a resultados considerados de “excelência”, trabalha como operário para produzir aulas, artigos, projetos no esquema “quanto mais, melhor”. O processo de criação como metodologia pede o caminho reverso. Demanda ao professor certo vagar na experiência, de modo a possibilitar a escuta ativa e atenta ao outro que constrói a aula com ele: o estudante.

Trabalhar com processos de criação no ensino superior é dar voz à experiência dos estudantes e apropriar-se do inesperado. A prática docente operada a partir da atitude de pesquisa propicia aos estudantes e docentes ramificações desconhecidas na experiência do aprender.



## REFERÊNCIAS

ABUJAMRA, Marcia. A alma, o olho, a mão ou o uso da autobiografia no teatro. *Sala Preta*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 72-85, 2013.

ALICE, Tânia. A potência autoficcional na construção da cena performática. In: CONGRESSO CIENTIFICO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS DA ABRACE, 7., 2012, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: ABRACE, 2012. p. 1-7.

BACHMANN, M. *La rítmica de Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Piramide, 1998.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

CARREIRA, André. A intimidade e a busca de encontros reais no teatro. *Revista Estudos da Presença*, Porto Alegre v. 1, n. 2, p. 331-345, 2011.

DUBATTI, Jorge. *Filosofía del Teatro II: cuerpo poético y función ontológica*. Buenos Aires: Atuel: 2010.

DUBATTI, Jorge. *Introducción a los Estudios Teatrales*. México, D.F.: Libros de Godot, 2011.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. *Sala Preta*, São Paulo, v. 8, p. 197-210, 2009.

FERNANDES, Sílvia. Experiências do real no teatro. *Sala Preta*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 3-13, 2013.

- FERREIRA, Ligia. Teatro biográfico: a experiência do biodrama na Argentina. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS DA ABRACE, 6., 2011, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: ABRACE, 2011. p. 1-5.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2013.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. Entre. In: SILVA, Maria Ivonete Santos; MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues (org.). *Literatura: espaço fronteiriço*. Colatina: Clock Book, 2017.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana; MARQUEZ, Renata Moreira. Rotina, ritmos e grafias da pesquisa. *AR*, [Coronel Fabriciano, MG], v. 2, p. 14-28, 2005.
- JQUES-DALCROZE, E. *Rhythm, Music and Education*. London: Chato & Windus, 1921.
- KARTUN, Maurício. El teatro sabe. El teatro teatra. In: DUBATTI, Jorge. *Introducción a los estudios teatrales*. México, D.F.: Libros de Godot, 2011.
- LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- LEITE, Janaína. A autoescritura performativa: do diário à cena. In: CONGRESSO CIENTÍFICO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS DA ABRACE, 7., 2012, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: ABRACE, 2012, p. 1-4.
- LEITE, Janaína. Transgressões e estigmas nos modelos de representação autobiográfica. *Sala Preta*, São Paulo, v. 13, p. 86-92, 2013.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Tradução Vanise Pereira Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MUNIZ, M. L. *La improvisación como Espectáculo: Principales Experimentos y Técnicas de Aprendizaje del Actor-Improvisador*. 2004. Tese (Doutorado em Teatro) – Facultad de Filología y Letras, Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares, 2004.
- PAIS, Ana. *O discurso da cumplicidade: dramaturgias contemporâneas*. Lisboa: Edições Colibri, 2004.
- RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.
- RIBEIRO, Mônica Medeiros. Memórias na dança-improvisação: acontecimentos do corpo. In: SILVA, Mônica Toledo (org.). *Performances da memória*. Belo Horizonte: Impressões de Minas, 2013.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Ed. UFRGS: Sulina, 2011.
- SANCHEZ, José Antonio. *Prácticas de lo real en la escena contemporánea*. Madrid: Visor Libros, 2007.
- SHAWN, Ted. *Every little movement: the eagle printing and binding company*: Massachusetts, 1954.
- SOLER, Marcelo. *Teatro documentário: a pedagogia da não ficção*. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola e Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

**MÔNICA MEDEIROS RIBEIRO:** é atriz, dançarina e professora do Departamento de Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Artes da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pelo Programa de Excelência Acadêmica (Proex) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisa epistemologias do corpo e processos de criação por meio de seus registros, cena e treinamento.

**DAYANE LACERDA QUEIROZ:** é atriz, diretora e professora de Teatro. Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e fundadora da Cia Quinta Marcha. Atualmente, trabalha como professora de Artes no Centro de Referência em Saúde Mental da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH).

EM FOCO

**BANDO DE TEATRO  
OLODUM À LUZ DA ANÁLISE  
COGNITIVA: UM ESPAÇO  
MULTIRREFERENCIAL  
DE APRENDIZAGENS  
NEGRORREFERENCIADAS**

*OLODUM'S THEATER BAND UNDER A COGNITIVE  
ANALYSIS LIGHT: A MULTIRREFERENTIAL SPACE  
OF OF BLACK REFERENTIATED LEARNING*

*BANDO DE TEATRO OLODUM A LA LUZ  
DE ANÁLISIS COGNITIVO: UN ESPACIO  
MULTIREFERENCIAL DE APRENDIZAJE  
NEGRO-REFERENCIADO*

**REGIA MABEL FREITAS**

**ROSÂNGELA JANJA COSTA ARAÚJO**

FREITAS, Regia Mabel; ARAÚJO, Rosângela Janja Costa.  
Bando de Teatro Olodum à luz da análise cognitiva: um espaço  
multirreferencial de aprendizagens negrorreferenciadas.  
Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **54-75**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.33397>

## RESUMO

Este artigo apresenta o Bando de Teatro Olodum como uma comunidade cognitiva que organiza, acerva, produz e difunde conhecimentos sobre questões raciais. De natureza qualitativa, cunho etnográfico e percurso exploratório-descritivo, os dados foram coletados através de revisão bibliográfica e análise de depoimentos de estudantes-espectadores da educação básica ao ensino superior. Os resultados apontaram que, através de seus espetáculos, a companhia oportuniza conhecimentos às plateias.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Bando de Teatro Olodum. Teatro negro. Análise cognitiva. Comunidade cognitiva. Aprendizagens negrorreferenciadas.

## ABSTRACT

*The present text presents Olodum's Theater Band as a cognitive community that organizes, gathers, produces and spread knowledge about racial issues. It exposes qualitative and ethnographic data, inside an exploratory and descriptive route, that were collected by means of bibliographic review and by analyzing statements given by students/viewers with Elementary to College Education Levels. Results pointed that the company offers knowledge to the audience with its shows.*

### **KEYWORDS:**

*Olodum's Theater Band. Black theater. Cognitive analysis. Cognitive community. Black referentiated learning.*

## RESUMEN

*Este artículo demuestra el Bando de Teatro Olodum como una comunidad cognitivo que organiza, mantener, produce y difunde conocimiento acerca de temas raciales. De naturaleza cualitativa, perspectiva etnográfico y camino exploratoria-descriptiva, los datos fueron recogidos por revision de la literatura y análisis testimonial de estudiantes-audiencias de Educación Básica hasta Enseñanza Superior. Los resultados demonstados que, por tu shows, la compañía teatral ofertas conocimiento al público.*

### **PALABRAS CLAVE:**

*Bando de Teatro Olodum. Teatro negro. Análisis Cognitivo. Comunidad Cognitivo. Aprendizaje negro-referenciado.*



## ABRINDO AS CORTINAS

**A ANÁLISE COGNITIVA (ANCo)** é um campo complexo de trabalho – polissêmico, polilógico e pluridimensional – que trabalha *com* e *sobre* o conhecimento, enucleando dimensões de caráter afetivo, autopoietico, axiológico, epistemológico, estético, ético, metodológico, ontológico, teórico, entre outros. Ao produzir, (re)construir e difundir, tem o intuito de publicizar conhecimento, respeitando subjetividades e ontologias. Esse campo de configuração inter/transdisciplinar e caráter multirreferencial prima por socializá-lo, combatendo a hermetização do mesmo e ampliando a relação entre ensino e aprendizagem. (BURNHAM, 2012a)

Devido à oferta dos componentes curriculares Análise Cognitiva I e II no Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), me aproximei desse campo recente de descobertas diárias. Como estudante do programa citado, vivenciei os percursos e percalços de ser uma incipiente analista cognitiva na seara das artes cênicas através da atuação do Bando de Teatro Olodum. Ciente do meu compromisso acadêmico de (re)conhecer saberes construídos fora dos muros institucionais das universidades, bebi na fonte desse espaço multirreferencial de aprendizagens negrorreferenciadas.

O Bando de Teatro Olodum foi criado em 17 de outubro de 1990, nesta Roma (dita) Negra, em Salvador, na Bahia. Oportunizando presença e discurso da mais legítima melanina acentuada soteropolitana, o Bando, como é comumente conhecido, coloca em cena corpos negros – ora coisificados, ora desejados, ora diabolizados, ora elogiados pelo olhar colonizado branco-ocidental – para discutir acerca de/ intervirem em questões da nossa raça com uma pulsante força afropercursora. Traduzindo por distintas linguagens artísticas – teatro, poesia, performance, música, dança e audiovisual –, a companhia encena espetáculos antirracistas em palcos nacionais e internacionais.

Buscando tornar o conhecimento um bem público – cerne da AnCo<sup>1</sup> – e, por conseguinte, democratizar o saber sobre pré e o pós-13 de maio, preconceito com os herdeiros dos estigmas escravistas, ideologia do branqueamento, fábula das três raças, mito da democracia racial e (des)valorização da cultura afrodescendente, o Bando, há quase 30 anos, combate o racismo, coadunando as vertentes artístico-ideológicas. Essa companhia torna a caixa cênica uma caixa de ressonância que racializa seu protesto através de um conjunto de cores, corpos, imagens, luz, sons, textos e vozes.

Foi bastante enriquecedor contribuir com esse sonho dos analistas cognitivos que primam por uma sociedade de aprendizagem sem segregação sociocognitiva, fazendo-me estreitar cada vez mais a relação entre esse campo que trabalha *com* e *sobre* o conhecimento e a atuação dos meus sujeitos sociais de pesquisa – os artistas. Envolvida nessa teia de compromisso com a construção e difusão de conhecimentos em que imperam a dialógica e a interação, bem como incertezas e fragilidades, (re)conheci mais um lócus privilegiado de saberes azeviches que está além dos muros universitários.

Este artigo apresenta o Bando de Teatro Olodum como uma comunidade cognitiva que organiza, acerva, produz e difunde conhecimentos sobre questões raciais através de seus espetáculos. A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória-descritiva através de revisão bibliográfica negrorreferenciada com natureza qualitativa. Após esta abertura das cortinas – um introito –, o 1º ato elenca a atuação antirracista da companhia e o 2º ato arrola experiências de aprendizagens

**1** O compromisso ético-político da AnCo é a superação da segregação sócio(cultural-econômico-político)cognitiva pela qual passam algumas camadas da população. (BURNHAM, 2012)

oportunizadas pelo grupo para estudantes-espectadores da educação básica ao ensino superior. Para finalizar, fecham-se as cortinas com as considerações finais e apresentam-se os bastidores conceituais (teóricos).



## 1º ATO: DESBOTANDO A COR DO PRECONCEITO E MINANDO A AÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO<sup>2</sup>

2 Referência à trilha sonora do espetáculo *Cabaré da rrrrrraça*.

O Bando, através de seus espetáculos artístico-militantes, repletos de picardia no discurso crítico-social, convida partícipes e plateias com seus distintos pontos de vista a refletirem acerca de/interferirem em questões raciais num país não de discurso, mas de práticas racistas. Oportunizando à negritude ser protagonista de suas próprias histórias em eventos nacionais e internacionais, essa companhia quebra o paradigma folclorizante da arte afro-brasileira, tornando-se um espaço no qual a cultura negra é desvelada, respeitada e exaltada em seus espetáculos, fóruns, laboratórios, oficinas, pesquisas, seminários, dentre outras atividades.

O repertório artístico do grupo possui muitos espetáculos, tais como: *Essa é nossa praia* (1991), *Onovomundo* (1991), *Ó pai, ó!* (1992), *Woyseck* (1992), *Medeamaterial* (1993), *Bai Bai Pelô* (1994), *Zumbi* (1995), *Zumbi está vivo e continua lutando* (1995), *Erê pra toda vida – Xirê* (1996), *Ópera de três mirreis* (1996), *Cabaré da rrrrrraça* (1997), *Um tal de Dom Quixote* (1998), *Ópera de três reais* (1998), *Sonho de uma noite de verão* (1999), *Já fui* (1999), *Material Fatzer* (2001), *Relato de uma guerra que (não) acabou* (2002), *Oxente, cordel de novo?* (2003), *O muro* (2004), *Autorretrato aos 40* (2004), *Áfricas* (2006), *Bença* (2010), *Dô* (2012) e *Erê* (2015). (BANDO DE TEATRO OLODUM, 2015)

A proposta metodológica para produção, organização, acervação e difusão dessa companhia pauta-se na tradição ancestral africana, que elege a coletividade como “elemento central, seja nas decisões cotidianas, nas construções rituais



ou nas produções culturais e simbólicas”. (BANDO DE TEATRO OLODUM, 2015) Para promover esse trabalho polissêmico, polilógico e pluridimensional, o Bando, dirigido pelo fundador Márcio Meirelles de 1990 a 2012<sup>3</sup> e, de 2013 até hoje, gerido por um colegiado<sup>4</sup> e mais sete grupos de trabalho – produção, comunicação/divulgação, equipamentos eletrônicos, cenário, instrumentos, figurino e acervo –, estabelece num processo incessante de democratização discursiva.

Os conhecimentos apresentados são frutos de um grande coro azeviche, formado por acadêmicos ou não, que coaduna com perspectivas que contestam a submissão negra que nos foi imposta. Durante o processo criativo dos espetáculos, o planejamento e a execução de atividades – encontros, fóruns, mesas redondas e seminários –, atores e diretores levam às reuniões e aos laboratórios vivências, opiniões pautadas na realidade cotidiana do seu entorno e resultados de suas pesquisas individuais e coletivas. Dessa maneira, além das suas falas, são contemplados outros discursos necessários e relevantes para debater questões raciais a partir de distintos pontos de vistas.

A relação dialógica é oportunizada diuturnamente para atores, diretores, músicos e outros negros artistas, mestres da sabedoria ancestral – ialorixás e babalorixás –, militantes e pesquisadores que produzem saberes negrorreferenciados nos mais distintos espaços sociais. Amalgamando toda essa rica teoria azeviche, o Bando promove exercícios de improvisação, nos quais:

a exploração das infindáveis possibilidades de construção de uma cena favorece o aprendizado da linguagem [teatral], assim como a acuidade da observação acerca das particularidades de cada encenação. [...] Após os exercícios, geralmente, promovem-se debates entre os participantes sobre as apresentações dos grupos, em que sugestões e comentários são feitos com o intuito de analisar as cenas. (DESGRANGES, 2010, p. 73-74)

Indubitavelmente, há outros espaços não escolares que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao conhecimento através de suas interações. É importante salientar a sua faceta multirreferencial, já que são compostos por diferentes sistemas de referências. Sendo assim, vi-me cada vez mais estimulada com:

**3** É importante ressaltar que Márcio Meirelles não dirigiu durante 22 anos ininterruptos a companhia devido ao seu afastamento num intervalo de quatro anos, quando foi Secretário de Cultura da Bahia a convite do governador da época, Jacques Wagner.

**4** Composto pelos atores Cássia Valle, Fábio de Santana, Jorge Washington e Valdineia Soriano, o colegiado desenvolve diversas atividades, a saber: representa o grupo nas reuniões com apoiadores, patrocinadores e Teatro Vila Velha; elabora projetos para editais e captação de recursos; propõe e planeja ações, reuniões, horários e dias de ensaio; coordena o setor administrativo-financeiro da Bando Produções Artísticas – personalidade jurídica da companhia criada em 2007.

[...] a possibilidade de socialização do conhecimento entre comunidades diversas, que constroem, organizam e difundem o conhecimento orientadas por sistemas de estruturação diferenciados, que desenvolvem léxicos, sintaxes, semânticas, técnicas e tecnologias próprias. (BURNHAM 2012a, p. 42)

Dentre essas diversas comunidades, temos as epistêmicas, que produzem profissionalmente conhecimento, estão vinculadas a instituições/organizações e são compostas por cientistas e outros profissionais de reconhecida especialidade, como políticos, empresários, banqueiros, administradores, entre outros. Por terem uma relação direta com o mesmo, elas são consideradas comunidades cognitivas específicas. Dentre as comunidades cognitivas, articuladas por interesses, desejos, crenças, valores etc., há as que desenvolvem e socializam através de suas práticas o conhecimento tácito e suas experiências pregressas. (BURNHAM, 2012a)

Atores e diretores dessa companhia compõem uma comunidade cognitiva que organiza, acerva, produz e difunde conhecimentos sobre questões raciais, criando um espaço multirreferencial de aprendizagem para partícipes e plateias pelo viés das artes cênicas. Existe uma relação tênue dessa companhia teatral com o compromisso da AnCo na “produção e socialização de conhecimentos numa perspectiva aberta ao diálogo e interação entre [...] diferentes disciplinas e sua tradução em conhecimento público”. (BURNHAM, 2012a, p. 80) Afinal, no que tange conhecimentos sobre a historiografia negra brasileira, há lacunas imensas quanto ao protagonismo negro pré, trans e pós-escravismo na luta ininterrupta em prol da cidadania plena, e o Bando tornou-se um setor da sociedade não acadêmico que, com maestria, contribui para preenchê-las.

Se todo fazer é conhecer, todo conhecer é fazer e ainda todo conhecer depende da estrutura daquele que conhece (MATURANA; VARELA, 1995), com o escopo de enegrecer a visão hegemônica e eurocêntrica como “uma maneira de ampliar e subverter esse ‘olhar branco’” (LIMA, 2008), o Bando delata sua atuação negrorreferencializada frente à vigente segregação socio(cultural-econômico-político) cognitiva no que diz respeito ao binômio reflexão-ação quanto às questões raciais. Há quase 30 anos, essa companhia prima pelo “[...] empoderamento de seus

membros, a partir/através da produção, organização e socialização de informação/conhecimento significativo, situado, incorporado, de caráter multirreferencial, em interações intra/inter/transcomunitárias”. (BURNHAM, 2012a, p. 116)

O Bando privilegia “a importância do processo de aprendizagem social na evolução cultural de uma sociedade” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 15) na tentativa de promover uma educação antirracista em espaços não escolares, engendrando liames culturais, educacionais, políticos e sociais através de suas insurreições cênicas e demais atividades realizadas. Destarte, considero que o grupo torna a caixa cênica um espaço multirreferencial de aprendizagem, já que os artistas:

[...] envolvem aspectos os mais diversos da constituição de pessoas, de suas comunidades e da formação social mais ampla em que estão inseridas: saberes, práticas, valores, éticas, estéticas, atos, afetos, sentimentos, emoções, tensões, disputas, competências... marcantes e marcados por uma cultura. Envolvem também as mais diversas formas de participação – individual, grupal, comunitária, em rede... – e de expressão – verbais, plásticas, sonoras, imagéticas, performáticas...; envolvem, também, diferenciados meios, concretos ou virtuais – encontros colóquios, reuniões, rádios comunitárias, jornais, grupos de discussão, fóruns, *chats*, *blogs*. (BURNHAM, 2012a, p. 117)

Essa companhia reverencia e valoriza o nosso rico legado ancestral, tornando esses conhecimentos sobre questões raciais – ainda velados nos currículos oficiais – um bem público. Pelo viés das artes cênicas, o grupo instrumentaliza e politiza artistas e plateias, robustecendo os seus discursos orais e escritos ao oportunizar um convite ao posicionamento crítico diante de um debate racializado. Além disso, eleva a sua autoestima e fortalece a sua cidadania quando lhes proporciona o (re)conhecimento de seus laços afrodiaspóricos e signos de pertencimento com histórias de uma raça que reluz resiliência desde o período, seiscentista quando ainda era considerada uma carga humana.

As vozes, apresentadas pelo elenco, de narrativas cotidianas e locais – de uma maioria negra –, ao se tornarem audíveis, configuram-se como “um terreno de

luta pelo poder, de consentimento e de resistência populares” (HALL, 2003) e já *a priori* descentraliza a hierárquica cultura hegemônica dominante de uma suposta supremacia no que diz respeito à qualidade artística da produção brancocêntrica. *A posteriori*, democratiza o saber, pois torna um bem público o pré e o pós-13 de maio, o preconceito com os herdeiros dos estigmas escravistas, a ideologia do branqueamento, a fábula das três raças, o mito da democracia racial, a (des)valorização do legado africano e das culturas afrodiaspóricas, entre outras temáticas negrorreferenciadas.

A música, uma legítima catalisadora de emoções, é utilizada como uma forma de comunicação com o público que ressignifica, ressemantiza e reinterpreta o legado cultural africano, apresentando e intensificando o texto dramático. Eleito princípio estético do grupo, o recurso musical tornou-se um traço identitário ancestral por acentuar a força dos tambores de ascendência africana como mais um relevante elemento do nosso manancial histórico-cultural azeviche. Há uma simbiose tão grande nessa integração que, em alguns momentos, os instrumentos musicais tornam-se as vozes dos artistas.

O Bando canta e toca ao vivo composições de cantores negros – como Olodum, com a música “Raça negra”: “Pelourinho é meu quadro negro / Retrato na negra raiz / O canto singelo e divino / Traz simbolizando essa negra razão”, no espetáculo *Essa é nossa praia* (1991) –, canções especificamente compostas para espetáculos – “No mapa-múndi da minha cabeça habita uma África e lá outras Áfricas / Nas palavras, nas letras dos livros, eu leio uma África e lá outras Áfricas”, *África* (2006) –, músicas emblemáticas e atemporais – “Oh! Vos omnis Qui / Transits per vian / Attendite, attendite / Et videte teum / Si est dolor / Sicut dolor meo”, cântico de Verônica na Procissão do Senhor Morto, no espetáculo *Bai Bai Pelô* (1994) –, dentre outras.

Jarbas Bittencourt, que o capitaneia como diretor musical desde 1996, majestosamente, com essa musicalidade tão negrorreferenciada, evidencia que, em se tratando de protesto – como bem nos ensina o Grupo Cultural Olodum –, “a arma é musical”. Ciente da força que a música instaura, o Bando fez a escolha ideológica de eleger a percussão para dar cadência ao texto dramático e, por conseguinte, nortear o seu trabalho metodológico. Trasladando por diversos gêneros musicais, como *axé*, *rap*, *reggae*, dentre outros, através da presença

cênica da música, estabelece um dialogismo intenso com o operador de som – que também é um ator –, promovendo possíveis identificações de partícipes e plateias. Destarte, o Bando faz uma:

[...] tradução não apenas da versão de uma língua para outra, mas com a tradução de conhecimento produzido por uma determinada comunidade – no interior de uma cultura específica, orientada por um sistema de produção específico, sócio-historicamente construído –, para outra comunidade, cuja cultura engloba estruturas cognitivas, arquiteturas conceituais, tecnologias e atividades diferenciadas, segundo um sistema de produção do conhecimento diferenciado. (BURNHAM, 2012a, p. 46-47)

A relevância musical dessa companhia tornou Disco Compacto (CD) a trilha sonora autoral do espetáculo *Cabaré da rrrrraça* (1997). A obra lançada em 1997 mescla: *axé music*, cantado pela personagem Flávia Karine, que, no “Melô do Super Negão”, ironiza o mito da virilidade dos negros: “ou é bom de bola ou é bom de samba / ou é pai-de-santo ou é dez na cama”; *rap*, executado pelo personagem Abará, que, no “Rap do Nêgo Fodido”, delata o tratamento dado aos negros em abordagens policiais após um dia de trabalho: “o Nêgo Fodido voltando pra casa, isso é real / ô vagabundo, mão na cabeça, o que você está fazendo aí uma hora dessa? / calma aí, meu senhor”; e *reggae*, entoado pela personagem MC Nega Lua, que interpela a presença negra nas mídias: “e se o Brasil se olhar no espelho? / E ver-se impávido narciso / Em seu reflexo impreciso”; dentre outros gêneros musicais.

Ainda nesse CD de canções inéditas, no “Rap Ser Negro”, MC Nega Lua ressalta a negritude quando vocifera “sou negra sim / E tenho que assumir / [...] Eu quero aparecer / Dançar, cantar, ler / Estar sempre bem informada / Cultural e intelectualmente / Quero falar, quero gritar / Que sou negra sim / [...] Eu quero / Eu posso estar em qualquer lugar que eu desejar / Porque nós negros temos que batalhar por nosso espaço / Ser negro não é modismo, é fato”. Destarte, o Bando reitera que é preciso “criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração”; assim, “ser negro é tornar-se negro”. (SOUZA, 1983, p. 77)

Para essa companhia, assim como em África, o movimento também celebra. No palco, os artistas reiteram com a dança a ausência do antagonismo entre o sagrado e o profano na ancestralidade negra. Destarte, além da música, a dança reproduz a nossa história negrorreferenciada quando elege o corpo, um símbolo de poder e um instrumento de expressão, como mais um elemento comunicativo. Com suas memórias afrodiáspóricas presentificadas em seus negros corpos e como exímios e legítimos estandartes de si mesmos, eles promovem a reinscrição da diferença com dignidade e altivez em detrimento ao folclorismo etnocêntrico vigente. (LIMA, 2008; OLIVEIRA, 2008)

A dança oportuniza imergir no imaginário cultural do legado africano através de corpos negros que reinscrevem suas próprias narrativas ainda veladas e propagam as culturas africana e afro-brasileira. São os conhecimentos sobre questões raciais que possibilitam a elaboração do conteúdo proposto na concepção da coreografia. A linguagem coreográfica dessa companhia prima pelo desenvolvimento dos aspectos emocional, intelectual, físico e espiritual de seus partícipes e evidencia o imprescindível diálogo entre os conhecimentos empírico e científico para se empreender uma educação transformadora que respeita a diversidade cultural e supera os entraves etnocêntricos. (SANTOS, 2002)

Afinal, não podemos esquecer que “os seres aprendem com o corpo inteiro: músculos, olhar, ouvir, olfato, gosto; aprendem pelas ações que realizam e, portanto, por todos os seus poros... por/através/com tudo o que o constitui”. (BURNHAM, 2012b, p. 185) A dinâmica vivenciada e incorporada nessa experiência artística oportuniza um intercâmbio simbólico, proporcionando a “integração do conhecimento intelectual ao conhecimento corporal perceptivo [através] de uma experiência significativa e consciente”. (SANTOS, 2002, p. 30) Dessa forma, “evoca-se uma imagem que, como estandarte, invade o imaginário de quem o assiste, mas de tal modo que possa o espectador ser tocado em sua humanidade e desarmado em suas expectativas”. (LIMA, 2008, p. 110)

A dança é um patrimônio épico, histórico e místico. Essa ação não verbal que prima pela gestualidade, no Bando, é protagonizada por corpos expressivos com seus respectivos conjuntos de informações corporais, vocais e simbólicas adquiridas e arquivadas. Esse corpo-sujeito, que foi – e, infelizmente, ainda o é na

contemporaneidade – subjugado, realiza sua dança como manifestação de si mesmo, de seus desejos e de sua ancestralidade. Essas expressões culturais são incorporadas como partes legítimas de constituição integral desse ser, em si e em sua comunidade. (LIMA, 2008; OLIVEIRA, 2008)

Assim, o corpo negro é visto como um sujeito político com identidade, e o diálogo do corpo demonstra ter autonomia nas esferas da interioridade e exterioridade desse gesto corporal, ratificando que:

o alicerce é a relação humana, o respeito ao outro, o respeito às diferenças e a si próprio, transformando indivíduos durante o processo de seu autoconhecimento; indivíduos que, apesar de estarem sufocados numa sociedade onde se sentem negados, possam adquirir uma ação autônoma de comunicação. [...] Este corpo é assim, tem esse gingado, tem esse movimento, tem essa qualidade. [...] O ser humano brasileiro precisa trabalhar sua autoestima, sua plenitude, além de modelos exteriores. Se ficarmos apenas no que existe, não haverá inovação; copiar modelos é negar a criação. (SANTOS, 2002, p. 30-32)

Oliveira (2008, p. 6) corrobora ao afirmar que são corpos que não permitem mais a coisificação que os aviltou durante séculos, apresentando-os como:

corpos/sujeitos que contam suas histórias, criando formas, ondulando, deslizando, saltando, girando, exercitando, cortando, demonstrando capacidades corporais de tornar presente sua ancestralidade ao mesmo tempo em que são capazes de executar tantos outros movimentos, quanto assim sejam necessários, todos, a partir da consciência da existência das marcas da cultura da dominação racial, ferradas, tatuadas nestes corpos, como sinais de subalternidade e estereótipos de submissão.

As partituras harmônicas, rítmicas e melódicas dessa linguagem corporal da companhia são regidas pelo exímio José Carlos Arandiba, o Zebrinha, coreógrafo desde 1993. Cômico de que preto faz teatro com todo o corpo todo (COBRA,

2014), ele exige disciplina, precisão e qualidade com consciência dos movimentos corporais executados. Os artistas são estimulados a captar “as realidades do mundo, através da sua capacidade de observação, análise e imaginação, bem como a partir das suas referências pessoais, condições culturais e todas as impregnações que o cercam”. (OLIVEIRA, 2008, p. 2)

Como há uma simbiose entre dança e ritualidade, a companhia também perpetua por esse viés a sua já tênue relação com a cultura africana e afro-brasileira numa dinâmica perspectiva dialógica entre o passado e o presente, mesclando danças de blocos afro, de orixás,<sup>5</sup> de rua e movimentações populares negrorreferenciadas – capoeira, samba, entre outras. Assim, respeitando limites e, ao mesmo tempo, desafiando-se em torno de múltiplas possibilidades, os movimentos dos processos criativos são leituras de narrativas históricas e mitológicas. Sem estereotipia nem folclorismo, a corporiedade do sujeito político reverencia a força de sua cultura ancestral.

Enfim, o genuíno repertório negrodiaspórico do Bando traduz diferentes sistemas de referência para o texto dramático através de uma “linguagem de conquista e de percepção de mundo e sociedade”. (OLIVEIRA, 2008, p. 3) Primando pela produção colaborativa de conhecimentos lastreada pela polilógica, valorizaram-se múltiplas identidades, ontologias e subjetividades. Há quase 30 anos, a companhia ratifica que “existem saberes, formas de conhecer, que não podem ser verificáveis, mensuráveis, nem autorizáveis” (BURNHAM, 2012a, p. 138); enfim, não necessitam de validação acadêmica como forma de (re)conhecimento de seu valor.

5 É de bom alvitre salientar que não se trata de uma mera cópia do rito vivenciado no terreiro, mas de uma dança inspirada no sagrado.

6 Referência à trilha sonora do espetáculo *Erê*.



## 2º ATO: REESCREVENDO NO QUADRO NEGRO DE HISTÓRIA BRANCA<sup>6</sup>

O Bando contribui para demolir o jugo imperante da bestialidade que algemou durante séculos a possibilidade emancipatória da raça negra, que, desde quando aqui aportou, foi tratada como mercadoria semovente com



anomia social e inferioridade intelectual, tornando-a, finalmente, protagonista de sua própria história e de sua libertação. A perspectiva quadripartite de emancipação, resistência, cognição e cultura afinadamente orquestrada pelo grupo desperta em seus artistas e plateias “um sentimento relacionado com a sua situação concreta de vida e a sua postura no mundo”. (BURNHAM, 2012b, p. 184)

Como o grupo oportuniza aos seus artistas e espectadores – pesquisadores, militantes, artistas, público em geral – múltiplos conhecimentos, uma diversidade de interpretações (não) previsíveis que “privilegia, defende, invoca, convoca, apela, dentro de uma série de possibilidades a perspectivas” (BORDAS, 2015, p. 11) pode acontecer. Essa imprevisibilidade de interpretações dá-se pela multirreferencialidade dos envolvidos, uma vez que existem inúmeras formas de interação entre eles e esse lócus de aprendizagem.

Léxico, semântica, semiótica,<sup>7</sup> dentre outros elementos linguísticos, artísticos, históricos e culturais, compõem esse conjunto plural de significações. Ciente de que as línguas são repletas de ditos, não ditos, entreditos, subentendidos, mal-entendidos e até elementos (in)traduzíveis devido à subjetividade de seus ouvintes, é um desafio entender “o papel e a construção dos espaços significativos para ver como se expressam os processos e as unidades de significação”. (BORDAS, 2015, p. 2) Vale ressaltar, todavia, que existe também a possibilidade de encontrar elementos intraduzíveis e/ou ruídos físicos, semânticos e pessoais. Ainda assim, a interação intersubjetiva e transubjetiva, através do processo de mediação semiótica, possibilita de alguma maneira uma compreensão e uma ação.

A mediação semiótica permite compreender e explicar os processos de internalização e objetivação, as relações entre pensamento e linguagem e a interação entre sujeito e objeto do conhecimento. (BORDAS, 2015, p. 11) Assim, os espetáculos que apresentam textos de sua autoria, clássicos nacionais e internacionais e as demais atividades realizadas pelo Bando de Teatro Olodum, de alguma maneira, contribuem para o crescimento intelectual de partícipes e plateias, uma vez que lhes convidam a (re)ver questões raciais com criticidade. Por conseguinte, caso os envolvidos desejem, podem até mesmo combater práticas de outrem e/ou mudar sua própria postura.

**7** “A semiótica interessa-se não pelo produto de uma referência, mas como se produz este produto, como se produz o referente e as relações de designação que são muito mais importantes e complexas que são as relações simbólicas, o produto simbólico”. (BORDAS, 2015, p. 12)

Essa hipótese parte do pressuposto de que a semiótica trabalha com significados e sentidos, permitindo o estabelecimento de relações alteritárias. Ela “interessa-se em como se produzem os referentes e as relações de designação, que configuram e determinam o acesso aos campos simbólicos”. (BORDAS, 2015, p. 17) A plateia, portanto, é convidada a “construir e desconstruir expressões significativas segundo os imperativos de sua própria estilística/ semântica”. (BORDAS, 2015, p. 15)

Hall (2003, p. 346) nos ensina, contudo, que “é somente pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos”. Assim, ele ratifica a importância e a força dessas representações de concepções particulares da vida e do mundo no processo de combate ao racismo a que se propõe o Bando. Para Bordas (2015, p. 4-5):

quando interpretamos um campo-objeto temos de considerar que nós, como sujeito, formamos parte de uma constelação como ‘campos-sujeito’ e, portanto, resulta completamente impossível interpretar qualquer coisa fora das bases pré-estabelecidas de nossa compreensão cotidiana. Qualquer interpretação está relacionada e contextualizada pelas pré-noções ou pré-interpretações que existem entre os sujeitos e que constituem a cultura ou campo simbólico dos mesmos.

Como “corpo-mente é um organismo factual que comunica” (LIMA, 2008, p. 109), os textos dramáticos musicalmente coreografados do Bando são formas de conferir existência – um genuíno repertório negrodiaspórico. A sua atuação conduz artistas e plateias a (re)conhecerem a si mesmos e a outrem sempre nos fazendo de alguma forma aprender. Como espectadora assídua do grupo há 19 anos, vejo-me também imersa nesse contexto cognoscitivo, porque através de seus espetáculos artístico-militantes, tive significativas aulas sobre questões raciais pré, trans e pós-13 de maio, revisitando a hegemônica e eurocêntrica historiografia brasileira negra que me foi apresentada nos espaços considerados formais de aprendizagem – escolas, universidades, entre outros.

Eu tive experiências profissionais salutares nas quais utilizei textos dramáticos dessa companhia teatral como objeto de estudos de alunos dos ensinos

fundamental, médio e superior. Eles foram bastante relevantes para mim enquanto uma ainda incipiente analista cognitiva, pois audaciosamente promovi interação intra/inter/transobjetiva e obtive como resultados distintas compreensões. Públicos de diferentes classes, crenças, faixa etária, gênero, sexualidade, necessidade especial, raça e principalmente itinerários/momentos de aprendizagens deram-me *feedbacks* muito positivos quanto aos conhecimentos adquiridos através de espetáculos do Bando.

Acerca de atividades de caráter multirreferencial, que são propostas pela AnCo, Burnham (2012a, p. 143) aduz:

se você tem indivíduos sociais diferenciados que são submetidos por uma linguagem, por uma cultura, por formas, *ethos*, éticas, estéticas diferenciadas, você já tem aí a complexidade de cada uma delas. Na hora que essas complexidades interagem, o processo torna-se ainda mais complexo, e quando dizemos que, nessas interações, se estrutura e se constrói saber, se constrói conhecimento, isto é muito certo porque em nenhuma situação em que estamos com o outro deixamos de aprender.

Na primeira delas, em 2007, enquanto professora de Língua Portuguesa, propus aos meus colegas de Artes e Geografia uma atividade multidisciplinar para desenvolvermos uma investigação sobre o continente africano com estudantes de seis turmas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola privada sotropolitana. Planejamos assistir ao espetáculo *Áfricas*, debater com o elenco após a peça ainda no Teatro Vila Velha e, na unidade escolar, promover aula e avaliação escrita multidisciplinares, enucleando os três componentes curriculares citados. Os estudantes participaram ativamente em ambas as discussões, no teatro e na escola, desmitificando estereótipos e arquétipos livrescos e midiáticos.

Os relatos orais de estudantes e pais delataram o quanto eles se encantaram com a proposta sugerida e agradeceram pela experiência ímpar proporcionada de levar quase 250 estudantes no turno matutino ao teatro para aprenderem sobre o continente-mãe, ainda tão pouco conhecido por nós. A avaliação escrita também apresentou resultados muito positivos não meramente pelas notas, mas

pelo percurso que avançamos, além de demarcar o que ainda precisaríamos aprofundar com nossas leituras. Presenteei o Bando com esse instrumento avaliativo e o grupo o encaminhou para o Ministério da Cultura, em Brasília, para evidenciar um dos produtos gerados pelo Projeto Outras Áfricas, desenvolvido através de uma parceria com o Fundo Nacional de Cultura.

Como dentro desse projeto gravou-se o Disco Digital de Vídeo (DVD) do espetáculo, esse relevante legado concretizado através de recurso audiovisual foi ofertado a espaços formais e não formais de educação como um material lúdico com aprofundamento teórico para trabalhar a Lei nº 10.639/03. Essa mídia cristalizou a primeira experiência da codiretora Chica Carelli na direção do primeiro espetáculo infanto-juvenil da companhia, devido ao afastamento de Márcio Meirelles – diretor-fundador da companhia – para assumir a Secretaria Estadual de Cultura (2007 a 2011).

Dentre as minhas experiências com esse DVD, destaco:

- a. a roda de conversa na escola pública estadual do ensino fundamental na qual atuei como professora de Língua Portuguesa de séries finais. Vale ressaltar que essa unidade escolar participou do Projeto Outras Áfricas em 2010;
- b. a convite da Fundação Cultural Palmares, ministrei palestras no Projeto Palmares.doc nas Escolas<sup>8</sup> no Centro Cultural de Plataforma para estudantes da rede municipal de ensino de séries iniciais do ensino fundamental em 2013 e 2014; e
- c. projetos sobre consciência negra na escola estadual na qual atuei como articuladora de arte e cultura em 2015 e 2016 para estudantes do ensino médio noturno.

Em 2015, acompanhei meus alunos de Língua Portuguesa de cursos de bacharelado em Direito e Psicologia e tecnológico em Gestão de uma faculdade privada soteropolitana, num sábado à noite, ao Teatro Vila Velha para assistirem ao espetáculo *Êrê*, no Festival A Cena tá Preta. Propus a saída pedagógica com o escopo

**8** Criado em 2013 na gestão do ator do Bando de Teatro Olodum Fabio de Santana como representante da Fundação Cultural Palmares nos estados de Bahia e Sergipe, teve como escopo fortalecer a Lei nº 10.639/03, ao mostrar a cultura afro-brasileira para crianças e adolescentes estudantes da rede municipal, oferecendo subsídios aos professores nos processos de ensino e aprendizagem da história e cultura afro-brasileira.

de debater em sala sobre as temáticas abordadas e, em seguida, produzir resenhas críticas. Dessa vez, ficaram ainda mais evidentes a articulação de sentido e a perspectiva de análise de espectadores, uma vez que pedi que envolvessem de alguma maneira os demais componentes curriculares estudados naquele semestre por eles em seus respectivos cursos.

Foi surpreendente ver estudantes do primeiro e segundo semestres de nível superior – mas que já trazem uma enorme bagagem cultural das suas histórias de vida – exporem suas impressões através da oralidade e da escrita, apontando os seus tão distintos processos de internalização através da interação entre sujeitos e objeto do conhecimento. Lastreada pela minha concepção pedagógica foucaultiana de desarrumar o arrumado e paulofreuriana de pensamento-ação, solicitei que eles estabelecessem *links* com os teóricos do banquete científico que os professores universitários lhes ofereceram e com suas distintas experiências sociais e profissionais.

Foi uma experiência singular ler os processos de significação, a saber: títulos criativos, como “O tempero do mar foi lágrima de preto”, “Grito incessante”, “O que estava escuro brilhou” e “Erê: uma agressão poética”; questionamentos, a exemplo de “Só a reflexão basta?” e “Pensei: o que eu posso fazer para melhorar?”; constatações, tais como “Erê é o grito cansado, entretanto resistente de pessoas que almejam o mesmo que todo ser humano: viver” e “Erê sacode, mexe conosco, inquieta. Saímos do teatro com a sensação muito forte de que não dá mais para que as questões levantadas fiquem sem respostas”; e revelações como “naquela noite me senti inebriada por um choque de realidade e poesia que me calou” e “em diversas vezes me coloquei no lugar de cada um ali, imaginando o quão difícil é presenciar ou passar por esse tipo de situação”; entre outros sentidos.

Foram igualmente expressivas as considerações sobre a música, tal como “a musicalidade da peça, presente a todo momento, fez com que nos envolvêssemos mais com a trama e nos sensibilizássemos com tudo o que era dito”, “a banda trouxe traços africanos a cada pequeno toque” e “a música cantada pelos personagens traziam enorme conteúdo e afinação em conjunto”; e sobre a dança, a exemplo de “a sincronia das danças proporcionou a emoção passada de cada apresentação”, “o espetáculo, de excelentes expressões corporais, questiona a

vulnerabilidade de jovens negros e suplica por justiça social” e “o som tocado por tambores e o desempenho da dança deixam o olhar fixo para cada detalhe”, na peça. Esses relatos reificam a importância dessas linguagens artísticas em seus plurais processos de aprendizagem.

Apresentaram-se também críticas, como “o início é meio confuso e não dá para entender bem” e “senti falta de uma abordagem mais equitativa em relação à falta de poder público em educação, saúde, saneamento básico e segurança”; e indicações, a exemplo de “Com certeza, uma apresentação que necessita ser assistida por todos para abrir os olhos das pessoas e desconstruir preconceitos” e “Que outras pessoas tenham a oportunidade de prestigiar este espetáculo com grande riqueza de conhecimento sobre os problemas enfrentados pela juventude negra e como são vistos pela sociedade”. Essas assertivas denotam a imprevisibilidade de interpretações devido à multirreferencialidade que esses sujeitos-campo estabeleceram com seu campo-objeto nesse lócus de aprendizagem.

Desse modo, a companhia contribui para produção, organização, acervação e difusão de questões raciais, concretizando:

[...] o sonho [de analistas cognitivos] de uma sociedade de aprendizagem onde o conhecimento seja efetivamente um bem público, em cuja construção possam participar diferentes indivíduos e coletivos sociais, contribuindo cada um deles com referenciais que orientam suas experiências de vida e suas formas de ser e estar no mundo. (BURNHAM, 2012a, p. 119)

À guisa de conclusão, como vimos nas experiências citadas, o grupo convida artistas e plateias a traçarem uma relação entre os planos objetivo e subjetivo para a aquisição de conhecimentos sobre questões raciais. Cômico da mediação cultural, estimula-os a decifrar signos que interceptam o individual e o social. (DESGRANGES, 2010) O grupo racializa o debate por acreditar que seja possível modificar a perversão deste mundo, onde ser negro é um problema; ser negro e pobre, quase um destino; e ser vítima da grande violência de um sistema desumano, imposto pela ditadura do mercado, um fato cotidiano. (BANDO DE TEATRO OLODUM, 2015)

## FECHANDO AS CORTINAS

Ciente de que “o produzir do mundo é o cerne pulsante do conhecimento, e está associado às raízes mais profundas de nosso ser cognitivo, por mais sólida que nos pareça nossa experiência” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 69), o Bando de Teatro Olodum, uma companhia de presença e discurso negros que mescla várias linguagens – teatro, música, dança, fotografia, audiovisual dentre outras –, não ao acaso criada nesta Roma Negra, coloca em cena corpos negros para discutirem questões da sua própria raça com a premissa de que conhecimentos instrumentalizam o cidadão para que aja de maneira mais consciente.

Valendo-se de distintos códigos simbólicos que oportunizam diferentes formas de apropriação e pertencimento, através das linguagens oral, corporal, musical, audiovisual, entre outras, essa companhia teatral convoca artistas e plateias a refletirem continuamente sobre questões raciais através de seu repertório negrodiaspórico. Mediante sua intencionalidade discursiva negrorreferenciada, o grupo milita pelo viés das artes cênicas, reificando o binômio reflexão-ação em prol de direitos civis, políticos e sociais dos negros.

Esse grupo de presença e discurso negros acredita que “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade”. (SOUZA, 1983, p. 17) Assim, ao promover suas produções antirracistas, ressemantiza a valiosa herança da ancestralidade africana e visibiliza as sínteses criativas que enucleiam as nossas orientações cognitivas ressignificadas desde o século XVI. A informação transmitida torna-se conhecimento a partir do momento em que “começa [...] a ter um uso, um valor social, um significado social”, passando “por um processo de análise, (re)significação, [e, portanto,] vem sendo compreendida, sistematizada”. (BURNHAM, 2012a, p. 137)

Em seus espetáculos e demais atividades – fóruns, laboratórios, oficinas, seminários, dentre outras –, essa plêiade de artistas negros combate a chaga social chamada racismo. Nas palavras de Cobra (2014, p. 15), “aqueles que nos assistem, e que conosco dialogam, poderão ampliar as discussões e ressignificar seus saberes

e fazeres”. Destarte, com uma mandiga dramatúrgica idiossincrática, inédita e contundente, engendrando liames culturais, educacionais, políticos e sociais, essa companhia, há quase 30 anos, obra o jeito Bando de fazer teatro negro.



## REFERÊNCIAS

BANDO DE TEATRO OLODUM. Disponível em: <http://bandodeteatro.blogspot.com/>. Acesso em: 3 jun. 2015.

BORDAS, Miguel Angel García. *Modas descritivas: o observador e a construção do cenário empírico*. Salvador, 2015. (Apostila).

BURNHAM, Teresinha Frões. *Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento*. Salvador: Edufba, 2012a.

BURNHAM, Teresinha Frões. Entrevista: a emergência da análise cognitiva. Entrevistador: Jocelma Almeida Rios. *Poiésis*, Tubarão, v. 5, n. 9, p. 173-195, jan./jun. 2012b.

COBRA, Hilton. Os desafios do Teatro Negro na cena contemporânea: estética e Sobrevivência. *Legítima Defesa: uma revista de Teatro Negro*. São Paulo, ano 1, n. 1, 2014.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: HUCITEC, 2010.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Livro Sovik. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 68-75, 1996.

LIMA, Evani Tavares. *Capoeira angola como treinamento para o ator*. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2008.

MATURANA, Humberto R.; VARELA; Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Worskopsy, 1995.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. *Expressividades corporais autônomas*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 5., 2008, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: ABRACE, 2008. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pesquisadanca/NADIR%20NOBREGA%20OLIVEIRA%20>. Acesso em: 25 set. 2014.

SANTOS, Inaicyrá. *Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. Salvador: Edufba, 2002.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.



**REGIA MABEL FREITAS:** é doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora de temáticas negrorreferenciadas, como relações raciais, culturas africana e afro-brasileira e teatro negro brasileiro. Autora do livro *Bando de Teatro Olodum: uma política social in cena*.

**ROSÂNGELA JANJA COSTA ARAÚJO:** é pós-doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora de ações afirmativas em educação e cultura afro-brasileira com ênfase nos estudos sobre capoeira, cultura e religiões de matrizes africanas. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM/UFBA) e do Doutorado em Difusão do Conhecimento (DMMDC/UFBA).

EM FOCO

# TREINAMENTO FÍSICO NO TEATRO UNIVERSITÁRIO: REFLEXÕES [BAKHTINIANAS] A PARTIR DE EXPERIMENTOS LABORATORIAIS DO CARMEN GROUP<sup>1</sup>

*PHYSICAL TRAINING AT THE UNIVERSITY  
THEATER: [BAKHTINIAN] REFLECTIONS  
FROM LABORATORY EXPERIMENTS  
AT THE CARMEN GROUP*

*ENTRENAMIENTO FÍSICO EN EL TEATRO  
UNIVERSITARIO: REFLEXIONES [BAKHTINIANAS]  
A PARTIR DE EXPERIMENTOS DE  
LABORATORIO DEL CARMEN GROUP*

**JEAN CARLOS GONÇALVES**

**GUSTAVO HENRIQUE RODRIGUES GUTERRES**

**1** Trabalho realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Plano Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

GONÇALVES, Jean Carlos; GUTERRES, Gustavo Henrique Rodrigues. Treinamento físico no teatro universitário: reflexões [bakhtinianas] a partir de experimentos laboratoriais do Carmen Group. *Repertório*, Salvador, ano 22, n. 33, p. **76-97**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.27895>

## RESUMO

O objetivo do artigo é compreender os sentidos do treinamento físico nos experimentos laboratoriais do Carmen Group (Centro de Treinamento em Corpo, Arte, Movimento e Encenação), da Universidade Federal do Paraná. Como procedimento metodológico, foi realizado um *open space* (roda de conversa) com os integrantes do referido grupo. O olhar para os dados obtidos se dá pelo mirante teórico da análise dialógica do discurso – Bakhtin e o Círculo. Os resultados apontam, entre outras questões, para dois polos de discussão: a) embora se assemelhem, em alguns casos, com exercícios aeróbicos ou mais voltados ao campo do esporte e da ginástica, os exercícios de treinamento físico constituem-se como um conjunto de atividades com fins específicos, que agregam uma parte importante na formação acadêmica dos sujeitos integrantes um grupo teatral universitário; b) seja por sua função processual/laboratorial ou pelo atendimento da necessidade pontual de cada aluno-ator para a construção do seu personagem, o treinamento físico implica reverberações em diferentes etapas de um trabalho cênico, auxiliando os alunos-atores tanto processo de criação de personagens quanto em sua aplicação aos exercícios de preparação corporal para a cena, realizados antes de cada sessão do espetáculo.

## PALAVRAS-CHAVE:

Treinamento físico. Ator. Teatro universitário. Laboratório. Bakhtin e o Círculo.

## ABSTRACT

*The article objective is to understand the meanings of physical training in the laboratory experiments of the Carmen Group (Center for Training in Body, Art, Movement and Staging), Federal University of Paraná. As methodological procedure an open space (talk wheel) was carried out with the members of this group. The look at the data obtained is given by the theoretical viewpoint of dialogical analysis of discourse – Bakhtin and the Circle. The results point, among other questions, to two poles of discussion: a) although they resemble, in some cases, aerobic exercises or more focused on the field of sports and gymnastics, physical training exercises constitute a set of activities with specific purposes, which add an important part in the academic training of the subjects integrating a theatrical university group; b) whether by its procedural/laboratory function or by the attendance of each actor-actor's specific need for the construction of his/her character, physical training implies reverberations in different stages of a scenic work, assisting student actors both the creation process characters as in their application to the body preparation exercises for the scene, performed before each session of the show.*

## KEYWORDS:

*Physical training. Actor. University Theater. Laboratory. Bakhtin and the Circle.*

## RESUMEN

*El objetivo del artículo es comprender los sentidos del entrenamiento físico en los experimentos de laboratorio del Carmen Group (Centro de Entrenamiento en Cuerpo, Arte, Movimiento y Encenación), de la Universidad Federal de Paraná. Como procedimiento metodológico se realizó un open space (rueda de conversación) con los integrantes de dicho grupo. La mirada hacia los datos obtenidos se da por el mirador teórico del análisis dialógico del discurso – Bakhtin y el Círculo. Los resultados apuntan, entre otras cuestiones, a dos polos de discusión: a) aunque se asemejan, en algunos casos, con ejercicios aeróbicos o más volcados al campo del deporte y de la gimnasia, los ejercicios de entrenamiento físico se constituyen como un conjunto de actividades con fines específicos, que se agregan una parte importante en la formación académica de los sujetos integrantes un grupo teatral universitario; b) sea por su función procesal/laboratorial o por la atención de la necesidad puntual de cada alumno-actor para la construcción de su personaje, el entrenamiento físico implica reverberaciones en diferentes etapas de un trabajo escénico, auxiliando a los alumnos-actores tanto proceso de creación de personajes como en su aplicación a los ejercicios de preparación corporal para la escena, realizados antes de cada sesión del espectáculo.*

### **PALABRAS CLAVE:**

*Entrenamiento físico.  
Actor. Teatro universitario.  
Laboratorio. Bakhtin y el  
Círculo.*



## INTRODUÇÃO

**QUANDO SE TRATA DA ELABORAÇÃO** de exercícios de interpretação para o teatro, Stanislávski e Meyerhold conduziram uma reflexão geral sobre as formas de pensar o papel do ator, a construção de personagens, a criação de papéis e o envolvimento das potências corporais nesse processo. (MCCAW, 2016) Essas reflexões constituíam desde a pedagogia e o ensino de procedimentos de interpretação cênica até o exercício físico no trabalho do ator e resultavam em investigações profundas dos mistérios que envolviam o problema da atuação.

A revolução no pensamento teatral foi possível, em grande parte, devido a um desenvolvimento da encenação e à necessidade do treinamento do ator fora das instituições públicas que foram herdadas do século XIX. Os exercícios de preparação corporal para a cena começaram, com a escola stanislavskiana, a ensinar o ator a se aprofundar no conhecimento do próprio corpo, testando e buscando conhecer as suas próprias possibilidades e limites para conseguir obter resultados expressivos em um momento particular, que seria a própria cena. (MCCAW, 2014)

Nas aulas de corpo, nos contextos de formação superior para as artes da cena, a pergunta central que guia alunos e professores sempre se filia à questão: o que nos move? E ainda, que nos move corporalmente? Esse assunto, que possibilita inúmeras reflexões sobre questões relacionadas às relações entre corpo e arte,

pulveriza debates e afeta acadêmicos, especialmente discentes, com nenhuma ou pouquíssima experiência prévia em atuação.

Constituindo-se enquanto disciplina que interessa à arte e ao esporte, o corpo chamou a atenção dos teóricos do teatro, especialmente aqueles contemporâneos dos séculos XX e XXI, comprometidos com abordagens práticas e pedagógicas da preparação corporal do ator para uma interpretação orgânica e convincente. Desde as buscas de Stanislávski pela memória emotiva e ação física, passando pelas contribuições de Meyerhold sobre a biomecânica do corpo até as propostas do teatro ritual de Grotowski, que já indicavam a possibilidade de um trabalho com a técnica muito mais voltado para o treinamento e o desenvolvimento pessoal do ator do que para a apresentação de trabalhos prontos para o público, o corpo tem sido sempre alvo de reflexão e pesquisa nas artes e também nas demais ciências humanas.

Não é do escopo de interesse deste artigo, porém, o aprofundamento teórico da noção de corpo. O estudo tem como objetivo geral compreender os sentidos de treinamento físico no processo de investigação do Carmen Group (Centro de Treinamento em Corpo, Arte, Movimento e Encenação), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Para tanto, foi realizado um *open space* (roda de conversa)<sup>2</sup> com os integrantes do grupo, no qual foram convidados a responder duas questões que interessam ao presente trabalho.

A análise dos dados é realizada pela perspectiva dialógica, que tem sua ancoragem teórica nos estudos de Bakhtin e o Círculo, grupo de intelectuais russos que se debruçou sobre questões referentes à literatura, linguagem e arte durante o século XX.

O presente texto é dividido em três seções de discussão, precedidas por esta apresentação e seguidas da conclusão. Na primeira seção, delineamos a esfera e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na segunda, a apresentação da literatura vigente dá centralidade à noção de treinamento e às possibilidades de diálogo com a teoria bakhtiniana. A terceira seção, composta por fragmentos transcritos dos discursos dos acadêmicos discentes no *open space* sobre o tema, é dedicada à análise dialógica, que busca atingir os objetivos da investigação.

2 As rodas de conversa tem se constituído como um importante e eficaz procedimento metodológico para a pesquisa em ciências humanas. Para maior aprofundamento a respeito do tema, sugerimos a leitura do texto "A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível", de Moura e Lima (2015).

## A PESQUISA: ESFERA E METODOLOGIA

Assumida como qualitativa, a presente pesquisa foi realizada no âmbito do Carmen Group, da UFPR. Entre as características de identidade do grupo, algumas são bastante peculiares:

- a. assume-se o fluxo de participantes não fixos como componente constitutivo do grupo, sendo que a heterogeneidade entre seus integrantes, especialmente com relação à experiência com as artes da cena, marca os processos de experimentação realizados, dando a eles um caráter de pesquisa e, ao mesmo tempo, de uma relação confortável com o amadorismo;<sup>3</sup>
- b. o funcionamento do grupo acontece no âmbito das disciplinas optativas<sup>4</sup> do curso de Tecnologia em Produção Cênica da UFPR, o que confere às atividades realizadas um fator artístico-pedagógico, intrínseco a todos os processos vivenciados;
- c. o Carmen Group constitui-se, institucionalmente, como linha de pesquisa do Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades (ELiTe), grupo de pesquisa vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pela UFPR, o que o obriga a ter, na investigação científica, sua base e seus pressupostos. Ressaltamos, ainda, o fato de que o Carmen Group conta, também, com a participação de alunos de pós-graduação *scriptu sensu* ligados ao ELiTe.

O projeto cênico-discursivo Carmen Group começou em 2015, a partir da disciplina optativa Laboratório Experimental de Dramaturgias do Ator. Esse primeiro momento desembocou em um trabalho artístico denominado *Carmen*, voltado a um processo dramatúrgico-performativo de autoria coletiva, cuja temática versava, principalmente, sobre a violência de gênero contra a mulher e a comunidade LGBT.

**3** A noção de amadorismo, nesse caso, está relacionada ao frescor e ao universo de possibilidades que uma perspectiva não profissional e até mesmo antiprofissional, no teatro, pode desencadear. (COPEAU, 2013)

**4** O curso de graduação tecnológica em Produção Cênica é composto por disciplinas obrigatórias (que são cursadas por todos os alunos regularmente matriculados) e optativas (nas quais os alunos se matriculam a partir de seus desejos de formação pessoal curricular).

*Carmen*, o primeiro espetáculo, foi apresentado 15 vezes, conquistando diversos territórios de diferentes esferas de comunicação, atingindo um público diverso e amplo, abarcando desde alunos da graduação, ainda no território acadêmico, até espectadores sem vínculo qualquer com a universidade.

O segundo trabalho do grupo, iniciado em fevereiro de 2017 e atualmente em cartaz, é o processo de encenação do texto *A serpente*, de Nelson Rodrigues, que conta com três etapas de criação: laboratório, montagem e desmontagem.

Em ambos os processos, *Carmen* e *A serpente*, o treinamento físico foi sempre o ponto de partida e de chegada, ou seja, é de onde saímos e para onde vamos. Todas as atividades relacionadas às experimentações vivenciadas querem, na pesquisa sobre o treinamento, repousar suas energias, mais do que na criação cênica com fins de apresentação. Nos dois processos, a apresentação de espetáculos surge, invariavelmente, como consequência das pesquisas coletivas e também individuais dos treinamentos de cada ator.

Notava-se, assim, que, ao buscar o aprofundamento do conhecimento sobre nossos corpos, e à deriva disso, investigar nossos movimentos e potencialidades, o treinamento físico se mostrava útil e necessário, o que nos motiva, atualmente, a investir na pesquisa sobre o treinamento físico.

Entre as muitas abordagens possíveis, optamos pelo discurso dos alunos como materialidade a ser analisada, em virtude do impacto que os estudos do discurso têm no âmbito do próprio grupo. O enfrentamento de conceitos como autoria, alteridade, responsividade, memória, esfera, exotopia e cronotopo é constitutivo dos processos de experimentação do grupo, o que aproxima as práticas realizadas da teoria desenvolvida por Bakhtin e o Círculo. A escolha teórica justifica-se, ainda, pela constatação de importantes relações entre os estudos bakhtinianos e as artes do espetáculo, seja pela maneira “com que a convergência temática Artes do Espetáculo aparece nos escritos destes pensadores em variadas épocas, espaços e formas”<sup>5</sup> (GONÇALVES, 2019a, p. 6) ou através do estudo da “potencialidade da obra bakhtiniana para a análise dos espetáculos, incluindo aí os processos, contextos e tempos envolvidos”. (GONÇALVES, 2019a, p. 6)

**5** Sobre os escritos bakhtinianos que fazem menção direta ao teatro e à arte do ator, consultar o texto “Apontamentos sobre teatro e referências à arte do ator na obra de Bakhtin e o Círculo”, de Jean Carlos Gonçalves, publicado em 2019.



Um recorte, não menos importante, foi necessário para a construção do *corpus* da pesquisa: a escolha por discursos advindos de um *open space*. A roda de conversa, embora ainda pouco utilizada em contextos formais de pesquisa:

pode ser entendida como uma resposta às necessidades de organização de ideias e gerência de conflitos, como uma resposta que vai sendo exigida pelo próprio grupo e que pretende cultivar os valores de solidariedade, do amor e da amizade, do respeito às diferenças, do senso crítico, do aprendizado dos direitos e dos deveres. (ANGELO, 2007, p. 479)

Utilizamos, assim, para a fundamentação do *open space* como metodologia de pesquisa, pressupostos de investigação em ciências humanas que consideram as situações enunciativo-discursivas como:

momento em que se dá a construção de uma interlocução reveladora de vários sentidos que emergem da própria situação específica de diálogo e que delimitam uma parte dos aspectos presentes na experiência cotidiana dos interlocutores com o tema tratado. (SOUZA; CAMERINI; MORAIS, 2005, p. 141)

Convidamos, desse modo, os alunos-atores integrantes do processo de *A serpente* a conversar conosco a partir de duas perguntas-chave:

1. Como se dá a relação entre o seu corpo e a interpretação teatral no contexto de formação em Produção Cênica?<sup>6</sup>
2. Como você percebe a transição de estados do seu corpo entre o treinamento físico feito durante a preparação corporal para cena e a atuação no palco?

**6** Essa pergunta se justifica, pois o curso superior de Tecnologia em Produção Cênica não tem seu foco na formação de atores.

Essas duas perguntas foram o mote disparador da conversa. Explicamos que não haveria uma ordem para que os alunos-atores as respondessem. Também não era necessário que cada um deles se ativesse a responder as duas questões

de forma pontual. O intuito metodológico era o de chegar a algumas reflexões levantadas pelas temáticas envolvidas nas questões propostas.

A conversa foi gravada em áudio, com o consentimento de todos os participantes, e transcrita integralmente. Neste artigo, optamos por analisar apenas alguns fragmentos, que selecionamos de modo a priorizar, mais especificamente, aqueles voltados, de forma mais detida, para as questões relacionadas ao treinamento físico, foco do presente estudo.

A análise foi realizada considerando os pressupostos desenvolvidos pela análise dialógica do discurso – Bakhtin e o Círculo.



## TREINAMENTO FÍSICO E DIALOGISMO

Como Béatrice Picon-Vallin traz em sua obra *A cena em ensaios* (2008), a ideia de treinamento físico surge com a biomecânica de Meyerhold no século XX (1910-1920) com o objetivo de tirar o ator do corpo “cômoda falante” – aquele corpo que apenas está no palco, mas sem fazer-se presente – para apropriar-se de um corpo de teatro, que pudesse interpretar e chegar a lugares que um corpo cotidiano jamais chegaria. A biomecânica e seus conceitos de precisão de movimento e da consciência de postura cênica, por exemplo, acabam trazendo argumentos e experimentações para o treinamento físico do ator como preparação para a cena. Essa mesma ideia do corpo de “cômoda falante” é depois reverberada nos estudos sobre o corpo dilatado/extracotidiano do autor Eugenio Barba.

A pré-expressividade inerente a cada um não leva em consideração intenções, sentimentos, identificação ou não-identificação dos atores com o personagem. Na fase de trabalho pré-expressivo o objetivo principal não é a expressão, mas o desenvolvimento da qualidade na presença do ator na área de jogo, que contém

uma energia cenicamente viva. Essa presença é diferente da presença cotidiana, não teatral. Ela configura um corpo dilatado cujo comportamento cênico, seja através de uma dilatação no espaço ou pela dilatação das tensões internas, atrai o olhar do espectador. (MARTINS, 2004, p. 44)

O treinamento físico na preparação do ator não deve ser confundido com a ginástica ou com o treinamento físico com fins de competição, atletismo, entre outros. Apesar de se assemelharem em diversos aspectos, suas finalidades são completamente diferentes. Através do treinamento físico e da preparação corporal do ator é que conseguimos trabalhar a interpretação cênica em sua totalidade e, a partir disso, podemos caracterizar que o ator possa atingir o papel de autor quando o seu trabalho corporal encontra uma singularidade em meio a toda essa criação. Concordamos com Keiserman (2009, p. 3) em sua defesa da “importância de uma formação pedagógica do ator com ênfase na corporeidade” e de que o trabalho corporal do ator é capaz de possibilitar o “treinamento de todo o seu aparato”.

Os exercícios físicos auxiliam, ainda, o ator a lutar contra os estereótipos de comportamento que a sociedade impõe e, quando este compreende as leis do movimento e da expressão cênica, consegue conquistar e se apropriar de um corpo de teatro, ou, como bem elucidada Azevedo (2012, p. 192), um corpo disponível:

Um corpo disponível é aquele que permite; que não se isola do fluxo dos acontecimentos ao redor de si, que se envolve com o meio ambiente e com os estímulos vindos da relação com o grupo de criação. Corpo disponível é aquele capaz das respostas espontâneas e novas que somente a ausência de preconceitos e defesas maiores contra o mundo podem assegurar.

O conceito de treinamento físico apareceu no Ocidente com a presença do ator/diretor Mikhail Tchekhov, em Paris, mais precisamente a partir de um choque cultural explicitado no jornal diário *Paris-Midi*, no qual se disse que, com a chegada do russo e de sua montagem, os atores “[...] terão que se entregar a uma ginástica muito rigorosa antes de se apresentar ao público”. (PICON-VALLIN, 2008, p. 61) Essa ginástica, como fora colocada no jornal da época, nada mais era do que o

treinamento físico proposto no Teatro de Artes de Moscou pelo diretor e mentor de Tchêkhov: Constantin Stanislávski.

Como o treinamento físico do ator acontece em uma situação de pesquisa cênica, interessa, também, a este estudo, a noção de laboratório. Schino (2012), em sua obra sobre os laboratórios teatrais na Europa, aproxima a noção de laboratório do termo russo “studinnost”, fazendo referência direta ao estúdio como lugar de aprendizado e experimentação. Os estúdios cênicos têm se caracterizado, ao longo do tempo, como estopim de diversas estéticas e possibilidades, advindas de pesquisa pura e interessada nos processos orgânicos de criação, e não somente na montagem de espetáculos. Interessa, portanto, a essa discussão o fato de que a arte do ator, que sempre pressupõe um trabalho sobre um texto – este compreendido em sua amplitude de dimensões e planos expressivos –, é, como nos diz McCaw (2019), a realização de um evento artístico sempre irrepetível.

É nessa perspectiva que os integrantes do Carmen Group apoiam seus projetos cênicos, que consistem muito mais em olhar e conhecer seus corpos-a(u)tores, realizando um trajeto de imersão em pesquisas individuais e coletivas, do que em transformar esses corpos em cena apresentável. Os encontros/ensaios do grupo – nos quais o treinamento é essencial – se constituem, desse modo, como um lugar de cruzamentos teórico-práticos que privilegiam o autoenvolvimento nas situações de treinamento coabitadas por nós enquanto nos dedicamos e nos doamos ao processo criativo.

Para além do interesse pela montagem de um espetáculo, o olhar para o que esses alunos querem dizer da/na relação com (o treino de) seus corpos, desejos e identidades motiva diferentes arranjos e estados performáticos, traduzidos por entrelaces de partituras, textos e diferentes materialidades produtoras de sentido. Daí a importância de se pensar a força do entrelaçamento entre treinamento e dialogismo.

A análise dialógica do discurso, atribuição à brasileira para a designação do conjunto de ideias produzidas pelos estudos de Bakhtin e do Círculo<sup>7</sup> acerca da linguagem, da literatura e da arte, constitui-se como a ancoragem teórica deste trabalho, tanto na própria compreensão e investigação do treinamento em sua

**7** Os estudos bakhtinianos, ou o pensamento bakhtiniano, são um conjunto de formulações teóricas advindas do conhecido Círculo de Bakhtin. Embora existam diferentes atribuições ao termo, por parte de alguns pesquisadores, este texto não trará uma explanação explicativa e histórica, mas utilizará a expressão “Bakhtin e o Círculo” e “análise dialógica do discurso” para se referir ao conjunto da obra que traz ideias produzidas por intelectuais russos, desde a segunda década do século XX, entre os quais Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédiev (1891-1938).

acepção voltada à técnica corporal quanto na análise propriamente dita, esta que se debruça, dialogicamente, sobre os textos que integram o conjunto de materialidades discursivo-enunciativas da pesquisa.

A perspectiva dialógica concebe a constituição do sujeito a partir da interação com o outro. Na situação de enunciação, o sujeito provoca no seu interlocutor uma atitude responsiva, que está permeada pelo ambiente no qual a comunicação acontece, existente entre as pessoas envolvidas nessa interação. Compreendemos, então, que, na prática discursiva (*open space*), os sujeitos mostram-se, percebem suas diferenças, atribuem sentidos ao discurso alheio e permitem que o outro também atribua sentidos ao seu discurso.

Para Volóchinov (2017), a palavra orienta-se em função do interlocutor e, por esse motivo, não pertence totalmente ao seu locutor, pois sua materialização é dirigida a alguém. Os sujeitos da enunciação estão inseridos em um ambiente de inter-relação social dentro de um determinado contexto, e é esse contexto que vai definir a situação enunciativa. No caso dessa pesquisa, a materialidade analisada é constituída pela interlocução textual presente nos discursos sobre um curso de graduação, portanto, uma esfera universitária.<sup>8</sup> A partir do jogo de vozes que compõem os discursos dos alunos, é possível investigar inúmeros sentidos atribuídos ao curso em questão.

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser conhecido e percebido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2017, p. 66)

Segundo Bakhtin (2017), a linguagem é concebida a partir de um ponto de vista histórico, social e cultural, incluindo a comunicação entre os sujeitos produtores do discurso. E esses sujeitos interagem sempre no interior de determinada esfera de produção enunciativa. Para o autor, a enunciação é um componente da realidade que possui uma estrutura organizada socioideologicamente e que, por meio da situação comunicativa e social, tem sua forma e estilo determinados.

**8** Para o aprofundamento das questões relacionadas ao funcionamento dos processos cênicos na esfera universitária, sugerimos a leitura da obra *Teatro e universidade: cena. Pedagogia. [Dialogismo]*, de Jean Carlos Gonçalves, publicada em 2019.

Os sujeitos, socialmente organizados, interagem através de seus dizeres e produzem sentidos por meio deles. Nos estudos de Brait (2005, 2009), percebemos que os sujeitos da enunciação acabam deixando marcas do lugar histórico e social de onde enunciam, de sua posição discursiva. Assim, dão pistas ao seu destinatário, e este vai produzindo também os sentidos que serão responsáveis pela construção de outros enunciados. No caso dessa pesquisa, realizada com sujeitos ingressantes na universidade, os enunciados dialogam com suas expectativas de formação e também com a esfera na qual acabam de ingressar, isto é, um curso superior com poucos anos de existência e com muitas possibilidades e campos de trabalho.

Cada produto ideológico e todo o seu 'significado ideal' não estão na alma, nem no mundo interior e em no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 50)

A esfera na qual os enunciados são produzidos já é, por si só, um fator que implica alteridade. Por isso, não é possível olhar para os dados a partir de uma perspectiva sistêmica, pois o sentido das palavras que os compõem é sempre ideologicamente orientado. (CASTRO, 2007)

O viés bakhtiniano defende uma compreensão que é “ativa, dialógica, que é busca de sentido, que contém a possibilidade da contrapalavra ou da réplica, e que é, portanto, interpretação responsiva”. (KRAMER, 2007, p. 183) O sujeito pesquisado tem voz, tem autoria. Por isso, dialogamos com ele, o escutamos, o respondemos. Não há um olhar crítico sobre o objeto, como no caso de outras interpretações de dados. Desse modo, justifica-se o fato de que os estudos de Bakhtin e o Círculo sejam, sim, fundamentais à compreensão de contextos de criação em arte, caso do presente trabalho.

## O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE O TREINAMENTO

Na verdade, as relações entre A e B mudam e se constituem ininterruptamente, e é justamente no processo de comunicação que acontecem essas mudanças. Tampouco existe a mensagem pronta X. Ela constitui-se no processo de comunicação entre A e B. Portanto, ela não é transmitida, de forma alguma, de um para o outro, mas se constrói entre eles como uma ponte ideológica no processo de sua interação. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 219)

Para o desenvolvimento desta seção, foram selecionados alguns fragmentos<sup>9</sup> dos discursos dos alunos, sem nomeá-los ou agrupá-los por temas e outros tipos de seleção. A profusão de possibilidades de discussão a partir do que os sujeitos disseram sobre seus processos durante a realização do *open space* não caberia nas linhas deste artigo. Por isso, optamos por uma análise assumidamente incompleta, mas que em muito pode contribuir para as ciências interessadas no tema em questão.

**9** Os fragmentos estão marcados com itálico e identificados como F. 1, F. 2, e assim por diante, segundo ordem por nós estabelecida para a elaboração do presente texto.

Um dos primeiros excertos que nos chamaram a atenção foi o seguinte:

*Eu acho que é um processo de experimentação. Eu, pelo menos quando estou ali, me sinto num processo de experimentar. (F. 1)*

Uma das premissas para se compreender a noção de treinamento é sua inserção e um campo fronteiriço. Qual o lugar do treinamento na arte? Por que e para que treinamos nossos corpos na universidade, em um espaço de educação em teatro? A consciência de que estamos em um processo de experimentação é um relevante resultado apresentado no discurso do aluno. Mais do que o interesse por criar um espetáculo ou por discutir questões relacionadas ao conteúdo de uma disciplina, o aluno nos mostra, embora timidamente, sua relação com o processo, em detrimento do produto, e com a experimentação, ao invés da busca de uma fórmula, o que aparece também no próximo fragmento:

*Esse processo de preparação é muito importante justamente para que você entre em um foco, em uma concentração, para a atuação. Quando você chega aqui, está com sua cabeça agitada com questão de trabalho, trânsito, com isso, com aquilo. Então, quando começa o processo de preparação para a cena, ele é fundamental para você poder entrar naquele clima, naquela concentração que se necessita. (F. 2)*

Novamente, a palavra “processo” está em destaque, agora adicionada pelo termo “preparação”. Importa discutir, a partir de Volóchinov (2017), que a palavra só ganha significação quando posta em interação, o que corrobora para a diluição de qualquer projeto neutro de discurso, ou seja, as palavras “*experimentação*”, “*processo*” e “*preparação*”, quando imersas no contexto de uma roda de conversa sobre o tema treinamento físico, ficam repletas de sentidos distintos de seus pontos de partida e ganham dimensões vinculadas ao vivido em sala de aula coletivamente.

Desde Stanislávski, o interesse por metodologias de preparação do ator para uma interpretação convincente ganha espaço em rodas de discussão, oficinas, mesas temáticas e laboratórios para o espetáculo. O discurso anterior, no entanto, fala de um processo de preparação para a cena que transcende a metodologia, ou pelo menos os usos mais comuns da palavra. Na interligação com a busca de uma concentração – citada duas vezes no mesmo fragmento –, o momento do treinamento é apresentado como um trampolim para outro estado energético, que, por sua vez, no caso em questão, se torna possível pela exaustão física do corpo.

Azevedo (2016) contribui para essa discussão situando a energia do ator nos esforços ou ações básicas que compõem a dinâmica do movimento. Segundo a autora, a energia tem, ao mesmo tempo, origem interior e forma exterior, o que se confere na máscara do ator e se presentifica em seus movimentos.

Se esses esforços mantêm ligação original com aquilo que cada um dos atores pretende dizer, se essa relação esforço-forma é responsável pela presença cênica, mais ou menos iluminada, mais ou menos velada, então é na energia original e sempre reapresentada na forma de palco, na forma teatral, que reside o fulcro de todas as



transformações pretendidas e vividas pelo ator, pelo diretor que a tudo encaminhou e pela relação dessas ocorrências, de forte impacto com o público ao qual são dirigidas. (AZEVEDO, 2016, p. 133)

O próximo fragmento analisado propõe uma reflexão sobre a relação entre treinamento e preparação para a cena, incluindo a questão do ator e do não ator. Na universidade, especialmente em cursos de graduação na área de artes cênicas que não tenham seu foco na interpretação teatral, um dos escudos de defesa quanto ao julgamento de plateia e de crítica é o fato de que os alunos não estão em uma formação específica para a atuação, o que os desobriga, de algum modo, a acertar em suas escolhas estéticas e interpretativas e os coloca, ao mesmo tempo, no lugar de experimentadores.

*Eu acho que esse jogo influencia muito esse antes e o durante do processo de preparação. Pois, tã, eu posso experimentar tudo porque não sou ator, posso correr ‘vários riscos’, mas, quando eu vou para a cena, eu sou olhado como ator. E aí? Nessa questão, lá no dia, essa preparação, você não encara como um não ator. A gente pode até encarar como não ator o processo, mas – no dia mesmo – a última preparação, antes de entrar em cena, aí não se encara mais como um não ator. Lá já muda toda a nossa relação corporal. Se sabe que as pessoas irão nos assistir como atores, não tem essa de ‘ai, não sou ator’. (F. 3)*

Não interessa à reflexão que estamos propondo neste artigo o aprofundamento da relação entre a atuação profissional e aquela dita não profissional, feita por não atores. Importa que o treinamento físico, no caso do Carmen Group, é premissa para a entrada em cena. Treinamos até mesmo para não encenar, como forma de pesquisarmos a nós mesmos e o nossos corpos para além da vida no palco. Mas a base epistemológica que nos guia tem sua ancoragem no treinamento do ator, porque, em última instância, nosso objetivo é o treino do corpo pelas vias do teatro, mesmo que esse treino possa eventualmente acessar distintas modalidades e categorias de esforço, dinâmica e movimento originárias de outros campos de estudo.

Dick McCaw defende, em sua excelente obra *Training the actor's body: a guide* (2018), que o instrumento do ator é seu próprio corpo e que, por isso mesmo,

o treinamento físico do ator se diferencia de outros tipos de treino. Ao retomar a noção de pré-expressividade, de Eugênio Barba, McCaw (2018) nos chama a compreender que o treino do ator tem como objetivo primeiro a sua presença corporal, condição *sine qua non* para uma vida no teatro, mas esse treino não pode abrir mão da sensibilidade. É a sensibilidade que torna possível um treinamento que capacite o ator a ver de forma mais ampliada, a sentir de forma mais aguçada, a tomar maior consciência das mudanças nos seus próprios processos corporais internos e também na sua relação com o ambiente, com seu exterior.

Enquanto o treino de um atleta, de um músico ou de um acrobata é, de certa forma, evidente – na imagem corporal que o treino contínuo produz ou na realização de uma atividade que, com treino constante, é mais bem desempenhada –, o treinamento do ator produz resultados, de certa forma, invisíveis e, por sua invisibilidade, parece não existir de fato. (MCCAW, 2018) O ator treina para si, investiga seu próprio corpo e suas disponibilidades físicas mesmo que, aparentemente, o resultado do seu treino e, conseqüentemente, do seu esforço não possa ser medido/avaliado por seus outros. A única avaliação à qual o ator se submete é de ordem estética, quando sua obra entra em contato com o público.

Nesse ponto, o diálogo com a perspectiva bakhtiniana pode contribuir para a compreensão do treino do ator como um campo de fronteiras e batalhas que se situa entre possibilidades de descoberta de si e doação de si mesmo ao outro. Ou seja, o ator treina para que sua arte o modifique e, já personificado em um papel, aquele que representa no palco, ao entrar na malha de comunicação discursiva, encontra o outro (o público) e entra em diálogo com o desconhecido – o espectador, a esfera do teatro, a relação entre obra e público, as olhadelas para o personagem através do corpo treinado etc.

O mundinho da vivência pode ser estreito e escuro e a sua orientação social, ocasional e instantânea, própria apenas a um grupo eventual e instável, formado por algumas pessoas. É claro que mesmo essas vivências excepcionais são ideológicas e sociológicas, apesar de já estarem no limite entre o normal e o patológico. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 214)

No que tange ao presente trabalho, foi possível demonstrar que, em um grupo universitário que assume o treinamento como metodologia de trabalho, os sentidos convergem para as noções de processo, experimentação e preparação corporal para a cena. Tais sentidos nos levam a concordar, de certo modo, que o treinamento é antes de tudo um processo – individual e coletivo –, que carece de tempo e dedicação. A experimentação, por sua vez, constitui o processo de treinamento, pois o mesmo se configura, nos discursos analisados, enquanto investigação do próprio corpo e da relação com o ambiente e com os outros corpos envolvidos na situação de treino, que é, também, uma situação de comunicação. Já a preparação corporal para a cena confunde-se, muitas vezes, com o próprio treinamento, mesmo que os exercícios utilizados no momento de preparação (pré-espetáculo) possam ser os mesmos utilizados durante o processo laboratorial.

A partir dos dados analisados, este trabalho defende, portanto, que há muitos lugares/espacos/ambientes/tempos para o treinamento físico do ator – no contexto universitário e para além dele. Destacam-se, nesta pesquisa, três possibilidades de compreensão da noção de treinamento. A primeira delas está relacionada ao dia a dia do ator – esta se desvincula do espetáculo e não depende dele para acontecer; é um treino constante e persistente, que não tem como objetivo único a montagem de uma peça teatral. A segunda acepção para o treinamento físico do ator aloca-se na sua relação com a realização de um espetáculo – o objetivo é o treino do corpo do ator para a interpretação de um papel –, a preparação corporal para a cena. A terceira possibilidade, que também prepara o corpo para a cena, mas se difere da segunda, é o conjunto de esforços, rituais e procedimentos que antecedem o espetáculo no dia da apresentação, ou seja, o aquecimento dos atores para a entrada em cena, que pode ser composto por exercícios de treinamento físico.

## CONCLUSÃO

[...] é preciso reconhecer que, mesmo nos métodos de ator mais consolidados, sempre existiu espaço para o questionamento das técnicas como mero processo de adestramento numa linguagem. Todos os grandes artistas pedagogos do século XX (Stanislavski, Meyerhold, Brecht, Grotowski etc) entendiam a formação do artista do palco como um caminho que implica em transformações mais amplas do sujeito, envolvendo a dimensão ética, política, existencial, corporal ou mesmo espiritual. Para tanto, a construção de muitas pedagogias se fez também através do diálogo com diferentes campos de conhecimento, incluindo aí a releitura de informações advindas de outras tradições artísticas e culturais. (QUILICI, 2012, p. 17)

É entre as ondas de um mar bastante revolto que o treinamento físico do ator se distribui. Os sentidos de um treinar constante do corpo cênico ainda necessitam de muitas pesquisas, especialmente das que abordam o tema por uma perspectiva discursiva, ainda pouco utilizada na ciência da arte. Compreender os efeitos do treinamento nos corpos dos atores que investem no treino como modelo de vida é, ainda, um objetivo futuro de nossas pesquisas.

Algumas potencialidades do presente trabalho, no entanto, podem ser vislumbradas pelos resultados apresentados. Entre elas, destacamos a urgência de deslocar a própria palavra “treinamento” de sua acepção original, que tende muito mais à performance de desempenho – físico, mental e/ou profissional – do que à relação com o caráter laboratorial exigido pelas artes do corpo e da cena. Embora alguns teóricos do teatro ousem dizer que essa questão já está resolvida pela literatura vigente, insistimos em afirmar que ainda há muito o que investigar quanto ao uso das nomenclaturas e, por consequência, seus procedimentos, utilizados nas diferentes correntes de pedagogia(s) da cena e do ator.

Treinar, no sentido aqui exposto, é um verbo que se expande quando defrontado com o corpo do ator – ou do não ator que se predispõe a vivenciar esse papel

esporadicamente. Além da investigação constante do treinamento físico e de sua força energética para os processos criativos de grupo, nosso intuito, no trabalho com o Carmen Group, tem sido o de explorar, da forma menos óbvia e mais caótica possível, as relações entre corpo e movimento, que implicam, conseqüentemente, o estudo dos esforços, das capacidades e incapacidades – corporais e criativas – de cada integrante do processo, e sua absoluta imbricação com a questão da linguagem: corpos em contato implicam sujeitos que interagem entre si. Por isso, a perspectiva dialógica atravessa nosso laboratório, auxiliando a compreensão do próprio grupo sobre aspectos ligados ao diálogo, à autoria, à exotopia e ao cronotopo, pra não citar outros conceitos bakhtinianos que acabam constituindo as pesquisas não apenas teóricas, mas práticas, dos participantes do grupo e seus mergulhos de criação individuais e coletivos.



## REFERÊNCIAS

ANGELO, Adilson de. *Os meninos e as meninas fizeram um belo balão: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da educação da infância*. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2007.

AZEVEDO, Sônia. *Campo feito de sonhos: os teatros do SESI*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

AZEVEDO, Sônia. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 57-80.

BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2005.

BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

CASTRO, Gilberto. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

COPEAU, Jacques. *Apelos: coleta e estabelecimento de texto de Marie-Hélène Dasté e Suzanne Maistre Saint-Denis*. Tradução José Ronaldo Faleiro. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GONÇALVES, Jean Carlos. Apontamentos sobre teatro e referências à arte do ator na obra de Bakhtin e o Círculo. In: BRAIT, Beth; PISTORI, Maria H.; FRANCELINO, Pedro (org.). *Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev)*. Campinas: Pontes, 2019a. p. 73-96.

GONÇALVES, Jean Carlos. *Teatro e universidade: Cena*. Pedagogia. [Dialogismo]. São Paulo: HUCITEC, 2019b.

GONÇALVES, Jean Carlos; MCCAW, Dick. Bakhtin e as artes do espetáculo. *Bakhtiniana: revista de estudos do discurso*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 5-14, ago. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/43919/29141>. Acesso em: 14 nov. 2019.

KEISERMAN, Nara. Pressupostos para o treinamento do ator num gestual narrativo. *O Percevejo*, Rio de Janeiro, v. 1, fasc. 2, p. 1-11, 2009. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/528/471>. Acesso em: 14 nov. 2019.

KRAMER, Sonia. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

MARTINS, Marcos A. B. *Encenação em jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro*. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MCCAW, Dick. *Bakhtin and theatre: dialogues with Stanislavsky, Meyerhold and Grotowski*. Abingdon: Routledge, 2016.

MCCAW, Dick. Corpos em Bakhtin. *Bakhtiniana: revista de estudos do discurso*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 35-56, ago. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/41642>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MCCAW, Dick. Paradoxes of acting: Bakhtin and Stanislavsky. *New Theatre Quarterly*, Cambridge, v. 30, n. 1, p. 29-39, 2014. Disponível em: [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0266464X14000050](http://journals.cambridge.org/abstract_S0266464X14000050). Acesso em: 4 ago. 2018.

MCCAW, Dick. *Training the actor's body: a guide*. London: Bloomsbury, 2018.

MEDVIÉDEV, Pável N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MORSON, Gary. Cronotopo e humanidade. In: BEMONG, N. et al. (org.). *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2015.

MOURA, Adriana F.; LIMA, Maria G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PICON-VALLIN, Beatrice. *A cena em ensaios*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

QUILICI, Cassiano Sidow. O treinamento do ator/performer: repensando o "trabalho sobre si" a partir de diálogos interculturais. *Urdimento*, Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 15-21, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102192012015/2317>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SCHINO, Mirella. *Alquimistas do palco: os laboratórios teatrais na Europa*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SOUZA, Solange Jobim e; CAMERINI, Maria Florentina A.; MORAIS, Maria Cecília. Conversando com crianças sobre escola e conhecimento: a abordagem dialógica e a crítica do cotidiano. In: SOUZA, Solange Jobim e (org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005. p. 139-153.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

**JEAN CARLOS GONÇALVES:** é professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), atuando no curso de graduação em Produção Cênica e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR), linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (Licores). Diretor teatral do Carmen Group.

**GUSTAVO HENRIQUE RODRIGUES GUTERRES:** é produtor cênico, graduado em Produção Cênica pela UFPR. Ator e *performer* no Carmen Group (2017-2019).

EM FOCO

O PROCEDIMENTO DE  
CRIAÇÃO DO ESPETÁCULO  
*CARTOGRAFIAS POÉTICAS:*  
*TRIBUTO A JORGE DE LIMA*

*THE PROCEDURE FOR CREATING THE  
SHOW POETIC CARTOGRAPHY:  
TRIBUTE TO JORGE DE LIMA*

*EL PROCEDIMIENTO PARA CREAR EL  
ESPECTÁCULO CARTOGRAFÍA POÉTICA:  
HOMENAJE A JORGE DE LIMA*

**CARLA MEDIANEIRA ANTONELLO**

ANTONELLO, Carla Medianeira.  
O procedimento de criação do espetáculo *Cartografias poéticas: tributo a Jorge de Lima*.  
Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **98-119**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.31983>



## RESUMO

Este artigo discorre sobre o processo de criação do espetáculo *Cartografias poéticas: tributo a Jorge de Lima*, como uma ação pedagógica desenvolvida e potencializada na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na Escola Técnica de Artes (ETA), Laboratório de Estudo e Pesquisa de Processos de Encenação (Leppe) certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pretende-se incitar a discussão sobre os procedimentos de criação realizados em uma montagem teatral a partir de poemas de Jorge de Lima. A metodologia se baseou no método da análise ativa, de autoria de Stanislávski. Os resultados foram obtidos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento das habilidades psicofísicas dos estudantes. A pesquisa reflete na criação de instrumentos teóricos e estratégias pedagógicas, conjuntamente com a recepção da encenação pelos espectadores.

## PALAVRAS-CHAVE:

Método da análise ativa.  
Encenação. Ator criador.  
Poesia. Criação teatral.

## ABSTRACT

This article discusses the process of creating the show *Poetic Cartography: Tribute to Jorge de Lima*, as a pedagogical action developed and strengthened at Federal University of Alagoas (UFAL), Technical School of Arts (ETA), Laboratory of Study and Research (Leppe), National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) certified Staging Processes. It is intended to stimulate discussion about the creation procedures performed in a theatrical montage based on poems by Jorge de Lima. The methodology was based on the method of active analysis, by Stanislavski. The results were obtained during the teaching-learning process in the development of students' psychophysical skills. The research reflects on the creation of theoretical instruments and pedagogical strategies, together with the reception of the staging by the spectators.

## KEYWORDS:

Method of active analysis.  
Staging. Creator actor.  
Poetry. Creation process.

## RESUMEN

Este artículo analiza el proceso de creación del espectáculo *Cartografía poética: homenaje a Jorge de Lima*, como una acción pedagógica desarrollada y mejorada en Universidad Federal de Alagoas (UFAL), Escuela Técnica de Artes (ETA), Laboratorio de Estudio e Investigación Procesos de Estadificación (Leppe), con certificación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Su objetivo es estimular la discusión sobre los procedimientos de creación realizados en un montaje teatral basado en poemas de Jorge de Lima. La metodología se basó en el Método de Análisis Activo, de Stanislavski. Los resultados se obtuvieron durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de las habilidades psicofísicas de los estudiantes. La investigación reflexiona sobre la creación de instrumentos teóricos y estrategias pedagógicas, junto con la recepción de la puesta en escena por parte de los espectadores.

## PALABRAS CLAVE:

Método de análisis activo.  
Puesta en escena. Actor  
creador. Poesía. Creación  
teatral.



## INTRODUÇÃO

**LANÇAR UM OLHAR** sobre o processo criativo do espetáculo *Cartografias poéticas: tributo a Jorge de Lima* conduz ao cerne da proposta do Laboratório de Estudo e Pesquisa de Processos de Encenação (Leppe), que tem como centro investigativo a pesquisa visando compreender o universo que se articula numa montagem teatral em todos os caminhos percorridos. O Leppe propõe um aprofundamento sobre os processos de encenação, tomando duas vertentes, os estudos e as experimentações, pelo chamado “sistema” de Stanislávski. O “sistema” está colocado entre aspas porque Stanislávski sempre frisou que seu método não era uma receita a ser seguida. Defendia a ideia de que cada coletivo deve trabalhar em seu contexto sociocultural. A criação do Leppe se baseou nos estúdios de Stanislávski, que foram uma inovação no início do século XX e influenciaram os artistas de teatro quanto à necessidade da pesquisa sobre o trabalho do diretor e do ator.

Assim sendo, o Leppe, por ser um laboratório, abraça um trabalho em um tempo expandido, ao contrário das disciplinas curriculares, que reduzem o tempo cronológico vinculado ao calendário escolar. Dessa maneira, os processos de criação se voltam para a pesquisa sem necessariamente a obrigação de apresentar um espetáculo. Os participantes que fazem parte do leppe são estudantes do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do curso

técnico de Arte Dramática da Escola Técnica de Artes (ETA) da UFAL, que tem como objetivo a formação de atores. Além disso, admitem-se ex-estudantes, em ambos os cursos, que têm interesse em continuar na pesquisa e que já atuam profissionalmente, como professores e atores.

A escolha de trabalhar com Konstantin Stanislávski (1863-1938), pelo “sistema” denominado de “método das ações físicas” ou método da análise ativa”, é justamente porque este compreende todas as etapas de uma montagem teatral, contemplando o trabalho do diretor e do ator. A eficácia do método incita a desvendar a estrutura da ação em distintos materiais textuais, em um aprofundamento dos significados dos subtextos que instigam uma criação individualizada do diretor e do ator, reforçando a ideia de que a criação artística estimula a imaginação na expressão de uma forma única. Nesse sentido, percebe-se que um mesmo material textual pode se encenado várias vezes, mantendo uma originalidade. Considero que uma das questões fundamentais do método de Stanislávski é a propulsão de criação de novos percursos metodológicos. Seguindo o pressuposto de Paulo Freire (2011, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Para tanto, o “sistema” pressupõe um conjunto de procedimentos que se inicia com análise do material textual que se realiza por meio do superobjetivo, da linha transversal de ação e das circunstâncias propostas. O superobjetivo é o objetivo maior que motivou o escritor quando escreveu o texto. A tarefa do diretor consiste em subtrair o essencial da obra para orientar o ator na execução das ações, que, por sua vez, também aprofunda. A linha transversal de ação é uma linha que une todas as ações que a personagem realiza para executar o superobjetivo, na intenção de formar uma linha dorsal que une todas as partes. Nas circunstâncias propostas, extraímos a época, o país, o ambiente, a atmosfera, ou seja, tudo que circunda a personagem. Conjuntamente ao trabalho de análise, desenvolvem-se os elementos do trabalho do ator, que são: concentração, imaginação, o “se” mágico, fé e sentido de verdade – atualmente conhecido como organicidade ou presença cênica –, relação, adaptação, liberdade muscular, tempo-ritmo e irradiação. (VÁSSINA, LABAKI, 2015) A concentração é fundamental para o trabalho do ator, assim como a imaginação, já que os atores necessitam estar em estado de criação tanto da personagem como das cenas. O “se” mágico realiza

as perguntas: “e se eu fosse tal personagem, como eu agiria em determinadas situações?”. A fé e o sentido de verdade são essenciais para a veracidade da cena. Já o elemento relação permite travar os vínculos entre as personagens, enquanto a adaptação é uma maneira consciente e subconsciente para se ajustar ao perfil da personagem. A liberdade muscular consiste em deixar o corpo fluir de acordo com o psicofísico da personagem. O tempo-ritmo move o físico, o emocional e mental condicente com a atuação. A irradiação é uma comunicação invisível que expressa os sentimentos interiores. Para exercitar os elementos, os atores trabalham por meio de ações físicas e desenvolvem suas habilidades psicofísicas – mente e corpo juntos. Foi observado que, algumas vezes, a prática de trabalho incomoda alguns estudantes, devido ao fato de que o ator deve ser criador e estar totalmente envolvido na construção do espetáculo, que estão habituados a uma relação vertical com o diretor, na qual recebem ordens de execução.

Os ensaios se realizam por meio do treinamento corporal e vocal dos atores no aperfeiçoamento dos elementos do trabalho do ator. A construção das cenas se realiza pelos *études*. De acordo a Nair D’Agostini (2018, p. 66): “O *étude* constitui o fundamento metodológico na investigação da ação de qualquer processo criativo, como recurso de ensaios no trabalho sobre o papel, como também meio de trabalho do ator sobre si mesmo”. A criação dos *études* se realizam por meio de improvisações para acessar a imaginação criativa. Já para Knebel (2016, p. 138): “O termo *étude* (‘estudo’, em francês) na linguagem teatral designa uma maneira específica de estudar o papel por meio da ação prática. Em outras palavras, é uma espécie de esboço”. Para melhor entendimento, descreverei a seguir as experimentações pelos *études* a partir da imersão de cada poesia.

O processo de ensaio desencadeou a construção das cenas-performáticas. A denominação se relaciona ao fato de as cenas serem independentes umas das outras. Assim, apesar da sequência de um roteiro criado, elas poderiam ser apresentadas sozinhas. Para a criação, tomou-se por base uma seleção de poemas realizada pelos estudantes a partir da obra poética de Jorge de Lima (1893-1953). Ele é considerado “o príncipe dos poetas alagoanos”. Nasceu em União dos Palmares, em Alagoas, foi ficcionista, ensaísta, poeta, pintor, médico e político.

Essa pluralidade de interesses na vida profissional fica evidente também na sua obra, como se pode apreender nas palavras de Carpeaux (1949, p. XIII): “A obra poética de Jorge de Lima é uma espécie de ‘*work in progress*’. Para conhecê-la é preciso conhecê-la toda”. Dela constam: sua infância, a religiosidade, a miséria do povo, a paisagem, os hábitos e os costumes nordestinos.

Diante desse breve resumo, observa-se a multiplicidade de influências em sua trajetória, que parecem vitais para a sua criação. A escolha do autor alagoano foi proposital, no sentido de estudar um autor local e proporcionar o conhecimento e a valorização da sua obra para estudantes e espectadores.



## PROCEDIMENTO

O trabalho teve início com saraus poéticos para a escolha dos poemas pelos estudantes. Tal acontecimento proporcionou momentos de deleite, já que cada poema carrega em si imagens, sons, ritmos e emoções que tocam a sensibilidade (FERREIRA, 2004), de acordo com as experiências de vida de cada participante. Instigou, assim, um elo que nos unia quando da discussão dos poemas, a perscrutar seus significados, que ressaltam as percepções de olhares subjetivos, em várias interpretações diferenciadas.

Foi nesse contexto que se gerou a atmosfera criativa, conceito defendido por Maria Knebel (2016, p. 83),<sup>1</sup> que constitui “[...] um dos fatores mais poderosos de nossa arte. Devemos sempre lembrar-nos de que criar a atmosfera de trabalho é extraordinariamente difícil. Não é algo que o diretor possa fazer sozinho: deve ser obra do coletivo”.

Seguindo esse argumento da necessidade da construção da atmosfera criativa para o trabalho, levou-se em conta a força poética estabelecida durante a apreciação dos poemas, já que esta estreitou as relações entre os integrantes por meio da cumplicidade de exposição de ideias e sentimentos. No trabalho teatral,

**1** Maria Knebel foi atriz, diretora e pedagoga. Discípula de Stanislávski, escreveu uma importante obra sobre o “sistema”.

é essencial um ambiente propício, no qual os integrantes estejam agregados e se sintam à vontade, sem receio de expor sua personalidade, para que então sejam estimulados a fazer fluir a sua criatividade.

Configurada a atmosfera criativa, o trabalho adquiriu uma sintonia, assim como um pertencimento de todos, na formação de um fio que conduzia a uma escuta ativa e aberta, impulsionadora da criação. Contou-se com um caderno de direção compreendido como um espaço para planejar os ensaios e também para rabiscar, desenhar, projetar ideias e as impressões pessoais, bem como as oriundas do coletivo. Trata-se de um instrumento significativo, pois, em cada encontro, há muitos achados que precisam ficar devidamente anotados, senão muitas vezes acabam por se perder.

Após a escolha dos poemas, passou-se à análise. No caso da poesia, não se conta com um enredo que tenha a estrutura de início, desenvolvimento, clímax e fim. Optou-se por uma análise minuciosa, pelo nível de subjetividade, e adotou-se o critério de retirar o acontecimento principal e as palavras-chave. De acordo com Stanislávski: “Nunca se deve definir o nome de uma tarefa com um substantivo. Reservem o substantivo para nomear o trecho, mas a tarefa cênica deve ser definida necessariamente por um verbo”. (VÁSSINA; LABAKI, 2015, p. 306) Assim, é necessário encontrar os verbos nos poemas, para sugerir as tarefas aos estudantes-atores.

Conforme Knebel (1976), é aconselhável que o diretor inicialmente descubra os acontecimentos principais da totalidade, assim como o geral para o particular e o singular. Tomando como base a análise dos poemas, o próximo passo é a elaboração dos *études*. O ensaio pelos *études* foi pensado pelo diretor em uma junção concernente às etapas do processo criativo, ou seja, mediante os registros feitos no caderno de direção que foram obtidos nos saraus poéticos. Assim como a análise do material textual – superobjetivo, linha transversal de ação e as circunstâncias propostas –, constituiu a base para a elaboração dos *études*. Para cada poema, foi elaborado um *étude*, tomando por base o mundo imagético de sensações proporcionadas pelos sentidos – visão, olfato, paladar, audição e tato. Nesse contexto, é importante estimular a experiência sensorial dos atores, como um meio de expressão para incentivar o aprofundamento, perscrutando os

significados dos poemas. Na técnica dos *études*, não é previsto o conhecimento do texto pelos atores. Contudo, nesse processo, os estudantes-atores tiveram um contato anterior com os poemas, ressaltando-se que o aprofundamento ocorreu na experimentação.

As experimentações proporcionaram a construção do roteiro e a sequência das cenas, com os seguintes poemas: “O acendedor de lampiões”, “Alta noite quando escreveis”, “Poesia”, “Quando morremos”, “Essa pavana”, “O novo poema do mar”, “Velho tema: a saudade”, “Dorme! Dorme!” e “Cachimbo do sertão”.

## O ACENDEDOR DE LAMPIÕES

No caso do poema “O acendedor de lampiões”, Jorge de Lima delinea essa personagem: “Lá vem o acendedor de lampiões da rua! / Este mesmo que vem infatigavelmente. / [...] Ele que doira a noite e ilumina a cidade, / Talvez não tenha luz na choupana em que habita”. (LIMA, 1949, p. 41) Pelos vocábulos, percebe-se a condição social e o estado de ânimo do acendedor, com pistas para a criação da personagem que cumpre sua tarefa sem pestanejar. Decidiu-se que seriam vários acendedores, buscando remeter às estações da *Paixão de Cristo*, relacionadas, contudo, com os ciclos de passagens instigados pelas temáticas poéticas. A ideia seria realizar um trajeto como se os acendedores – estudantes-atores carregando as lamparinas – iluminassem um caminho de conhecimento por meio dos poemas, que geram reflexões.

Para conceber a encenação, tomou-se por base o estudo de Ângelo Monteiro (2003), autor que investiga a poética de Jorge de Lima e considera que este faz uma recriação de um mundo de padrões e imagens que veio do simbolismo e do surrealismo europeus. Conforme Monteiro, é uma escrita repleta de componentes simbólicos. Tudo isso, para ele, é revelado na poesia, no misticismo e na religiosidade, numa dimensão metafísica. “O poeta age ao mesmo tempo que é agido”. (MONTEIRO, 2003, p. 40) É possível sentir esses elementos pujantes nas leituras realizadas durante os saraus poéticos e experimentadas pelos *études*. A sensação é que se mergulhava nesse universo permeado e entrelaçado de poemas que trazem outras percepções.



**FIGURA 1:**  
Apresentação de  
*Cartografias poéticas:*  
*tributo a Jorge de Lima*  
Fotógrafo: Washington  
Monteiro de  
Anunciação (2019).

## ALTA NOITE QUANDO ESCREVEIS

No poema “Alta noite quando escreveis”, trabalhou-se ao som da música de Bach, da *Sonata nº 6*, para a geração da atmosfera criativa. A proposta foi a criação de uma cartografia pessoal na qual os atores, em duplas, desenhassem o contorno de seus corpos na posição que desejassem. Após a realização dos desenhos, eles preenchiavam livremente uma cartografia pessoal do que representava seu psicofísico – corpo e mente –, uma confissão de seus sentimentos, afetos, sonhos, medos, angústias etc. Poderiam desenhar, rabiscar, poetizar, pintar; tudo era válido para que liberassem sua expressão em um fluxo vivenciado em escutas pessoais. O interessante foi a composição dos mundos apresentados, revelados em autorretratos de subjetividades.

A proposta do *étude* veio ao encontro da reflexão de Jorge de Lima sobre a experiência do ato criativo: “[...] olhai vossa mão – que vossa mão não vos pertence mais; / olhai como parece uma asa que viesse de longe”. (LIMA, 1949, p. 423) Como visto, o planejamento do *étude* se baseou em perscrutar como se dá o ato criativo. Os atores foram direcionados a adentrar no seu subconsciente e relacionar com essa imagem: “[...] uma asa que viesse de longe”. A partir dessa experiência, nomeou-se a cena de *Cartografias poéticas*, devido ao processo de criação.



Cada ator vivenciou uma improvisação embasada em sua cartografia, o que desencadeou ações físicas orgânicas, como reflexo da vivência pelo *étude*. Quando se escolheu o nome da encenação, os estudantes-atores logo associaram com a experiência sentida pela composição de suas cartografias, dada a dimensão de sentimentos despertados. Ao mesmo tempo, decidiu-se denominar *Tributo a Jorge de Lima*, porquanto sua poética foi a propulsora do processo criativo.

FIGURA 2: Apresentação *Cartografias poéticas: tributo a Jorge de Lima*  
Fotógrafo: Washington Monteiro de Anunciação (2019).



## POESIA; QUANDO MORREMOS

Na continuidade, promoveram-se os *études* dos seguintes poemas: “Poesia” e “Quando morremos”. No processo de criação, os poemas foram unidos pela temática apresentada, denominada de “povoamento”.

Para dar uma ideia de “Poesia”, transcreve-se o seguinte trecho:

Enforcados que vos balançais como frutos artificiais.  
Casais que morrestes juntos furando peitos, golpeando punhos.  
Ó desgraçado João Balbino que vos afogastes inda menino.  
Marianita, Marianita no último dia do ano: – cocaína.  
(LIMA, 1974, p. 46)

Na análise do poema, verificou-se que os indivíduos citados por Jorge de Lima cometem vários modos de suicídio. Nesse viés, os estudantes-atores na prática pelo *étude*, foram sensibilizados por meio do paladar. Enquanto estavam de olhos fechados realizando ações físicas condizentes aos suicídios, foram pingadas gotas de limão em suas bocas. O sabor ácido teve um efeito imediato em expressar ações relacionadas ao ácido e azedo, que, em sentido figurado, denotam angústia e desilusão. Isso resultou na seguinte construção: cada personagem dizia o nome, a idade e o modo de suicídio dos outros. Usou-se também um coro com o trecho abaixo, para repercutir a pulsão das palavras do poeta:

E vós suicidas que ninguém reconhece  
De tão desfigurados e horrendos,  
sabei todos que a vida vai de mal a pior,  
vai de mal a pior, vai de mal a pior!  
(LIMA, 1974, p. 46)

Concomitantemente, trabalhou-se o poema “Quando morremos”, que reflete a temática sobre a morte. Dele, extraiu-se um pequeno trecho: “sem distinguir nem carne nem vestuário”. (LIMA, 1974, p. 57) Esse refrão foi repetido por uma estudante-atriz, em conjunto com as outras personagens da cena, criando um esboço corporal da imagem de uma igreja. Em “Poesia”, Jorge de Lima recebe a influência do catolicismo e narra os pedidos dos suicidas, que solicitam que não culpem ninguém e pedem para que se reze por eles uma ave-maria. Como o sofrimento deles era demasiado, precisavam partir. Tomando a indicação do poeta, utilizou-se o canto de ave-maria – “Treze de maio”. A música reverbera como um consolo para os que veem seus entes queridos partirem. O texto situa-se num terreno de angústia acirrado na criação, já que as personagens enunciam a morte dos outros. Gerou-se uma atmosfera extremamente pesada diante do enfrentamento da morte.

**FIGURA 3:** Apresentação de *Cartografias poéticas: tributo a Jorge de Lima*  
Fotógrafo: Washington Monteiro de Anunciação (2019).



## ESSA PAVANA

O próximo *étude* foi realizado com o casal de atores que seriam as personagens da cena. “Essa pavana” constitui uma espécie de epitáfio, existente numa lápide tumular, a denotar um ritmo contido, em um tom lento, soturno, triste e emotivo. O estudante-ator que escolheu o poema retirou as seguintes palavras-chave: “defunta infanta”, “bem-amada”, “ungida” e “santa”. Ao ouvir essa pavana, a eterna chama. Por meio de seu processo criativo, numa licença poética, o estudante-ator recriou uma história a partir do poema:

*Um homem de meia idade, uma visita a um singelo cemitério, que mais parece um jardim, com livros nos braços ele reflete e relembra sua eterna amada que mesmo que nunca tenha sido sua, ainda gasta horas e horas do seu precioso tempo pensando e refletindo como seria se ela estivesse nessa vida e se os dois tivessem se casado. Por fim, esse homem/personagem*



*deixa transparecer com palavras como era essa digna mulher, e para surpresa de todos, ele revela que nunca tiveram nada porque desde pequena ela decidira seguir a vida religiosa. (Oliveira, 2018, gravação de voz)*

O estudante-ator necessitou engendrar essa história para adentrar no universo proposto pelo poema e para criar sua personagem: “Essa pavana é para uma defunta infanta, / bem-amada, ungida e santa”. (LIMA, 1949, p. 609) Os estudantes-atores experimentaram o *étude* com a temática desencontro e conceberam uma cena sem palavras, na qual ele sente a presença da infanta, que surge na cena como uma aparição. É digno de nota que os estudantes-atores trazem tal atmosfera para a cena, ressaltando a tristeza pela perda desse amor e a surpresa pelo surgimento dessa aparição. Outro trecho da poesia foi levado em conta: “de salgueiros silvestres / para nunca ser retirada desse leito estranho, / em que repousa ouvindo essa pavana, / recomeçada sempre sem descanso”. (LIMA, 1949, p. 609)

**FIGURA 4:** Apresentação de *Cartografias poéticas: tributo a Jorge de Lima*  
Fotógrafo: Washington Monteiro de Anunciação (2019).



Investigou-se a acepção do vocábulo “pavana”, que, no início do século XVI, era uma dança da corte, com compasso binário ou quaternário, em andamento lento e majestoso. (FERREIRA, 2004) Convidou-se uma professora bailarina<sup>2</sup> para coreografar a cena com todo o elenco. Assim, a cena se completou pela dissociação trazida pela leveza da dança e a combinação com o universo sensorial no encontro dos casais, o que se percebe por meio de impressões.

**2** Kamilla Mesquita Oliveira, professora do curso de licenciatura em Dança da UFAL, coreógrafa e bailarina.

**FIGURA 5:** Apresentação de *Cartografias poéticas: tributo a Jorge de Lima*  
Fotógrafo: Washington Monteiro de Anunciação (2019).



## O NOVO POEMA DO MAR

Na sequência, foi elaborado um *étude* para “O novo do poema do mar”. A experimentação estimulou as sensações trazidas pelo universo marítimo. A poesia foi escolhida por uma estudante-atriz que selecionou este trecho para a sua criação: “[...] Se ides a praia banhar-vos, cuidado! / Que vós perturbais quem dorme no mar”. (LIMA, 1949, p. 335)



Ela verbaliza sua experiência do seguinte modo:

*[...] trazendo esse recado poético em forma de movimento e declamação, experimentado pelo étude, na ideia da dimensão do mar, no âmbito criativo da mente e no sentido de ampliação cultural do corpo sendo levado pela corrente marítima deste profundo oceano de versos. (Silva, 2019)*

O poema foi renomeado pela estudante-atriz como “Mulher do mar”. Ela criou uma atmosfera onírica que a envolve e a penetra, como se mergulhasse em seu inconsciente. Suas ações físicas expressam o poema que abriga seu eu-poético. No momento em que fica imóvel, sente-se uma latência e, aos poucos, sua voz ressoa ao dizer as estrofes. Há uma parte da cena em que o elenco executa ações físicas, como se fossem ondas do mar, situando-as em seu contexto.



**FIGURA 6:**  
Apresentação de  
*Cartografias poéticas:*  
*tributo a Jorge de Lima*  
Fotógrafa: Milena  
Brandão (2019).

## VELHO TEMA: A SAUDADE

Trabalhou-se então o poema “Velho tema: a saudade”, reintitulado como “Saudades”. O poema foi escolhido por uma atriz que canta e toca violão. Ela compôs uma música para o texto. Para dar uma ideia do poema, eis um trecho:

Mágoa de todo o mundo e que tem toda gente:  
Uns sorrisos de mãe... uns sorrisos de dama...  
Um segredo de amor que se desfaz e mente...  
Quem não os teve? Quem não os teve e os ama?  
(LIMA, 1949, p. 48)

O *étude* efetivado estimulou os estudantes-atores a lembrarem de uma memória afetiva sobre saudades. O que foi determinante para a criação foi o estímulo pelo paladar. Os estudantes atores receberam chocolates para saborear e deviam ficar de olhos fechados, já que isso os auxilia na concentração, assim como a entrar em uma atmosfera de individualidade, para, em um segundo momento, poderem compartilhar com o coletivo.

Posteriormente, elaborou-se a cena. A estudante-atriz Florêncio da Silva, que selecionou o poema, relatou o seguinte: “[...] Escolhi da minha avó, que ficava cantando ou assobiando enquanto fazia o almoço. Eu acordava toda manhã com esses sons. Então, me veio a ideia de reproduzir algo parecido com o que me acontecia”. Na cena, ela canta sua composição poética enquanto corta coentro e coloca um ritmo condizente aos sentimentos, batendo algumas vezes na tábua, como se se remetesse às saudades de sua avó.

Em seguida, ela se levanta e sai cantarolando a cantiga infantil “Brilha, brilha, estrelinha”, que se liga à próxima cena, “Dorme! Dorme!”. A letra também foi adaptada para ser empregada em algumas partes dessa cena. Por outro lado, traçando um paralelo com a temática da saudade, convidaram-se os espectadores para participar da cena. Para isso, simultaneamente, uma estudante-atriz solicitava que os espectadores escrevessem num papel as saudades que sentem; depois, ela recolhia e colocava numa caixa. No final da encenação, haveria o compartilhamento das saudades.

**FIGURA 7:** Apresentação de *Cartografias poéticas: tributo a Jorge de Lima*  
Fotógrafo: Washington Monteiro de Anunciação (2019).



## DORME! DORME!

No poema “Dorme! Dorme!”, o *étude* proposto solicitava que os estudantes-atores rememorassem as vivências da infância e escolhessem um objeto pessoal relacionado com a temática. A prática suscitou o encontro entre duplas que se acalentavam, fazendo o outro dormir enquanto interpretavam cantigas infantis.

O trecho do poema escolhido pelo estudante-ator foi:

A alma queria ao menos o acalanto de dormir:  
o sono não veio mais, não veio!  
Então venha a morte adormecer-me.  
A morte não veio.  
Então apagai a recordação, a meninice,  
Pois o presente vos oferto! (LIMA, 1949, p. 395)



O poema leva ao universo infantil, que parece se findar na passagem para o mundo adulto, com as preocupações que obstam o sono. O acalento foi pensado pelos estudantes-atores por meio de cantigas infantis, numa tentativa de trazer novamente o universo da infância para o mundo dos adultos.

**FIGURA 8:** Apresentação de *Cartografias poéticas: tributo a Jorge de Lima*  
Fotógrafo: Washington Monteiro de Anunciação (2019).



## CACHIMBO DO SERTÃO

Em “Cachimbo do sertão”, Santos, a estudante-atriz, relatou que se identificou com o poema porque ele tem a ver com a sua história, a sua vivência, com aquilo em que ela acredita. Quando ela leu o título, visualizou a cena, com várias personagens a contar histórias.

Transcreve-se um trecho do poema que proporcionou a ideia para a criação da cena:

- Que coisa gostosa só é imaginar!  
Sertão vira brejo,  
a seca é fartura,  
Desgraça nem há!  
Que coisa gostosa só é cachimbar.  
De-dia e de-noite, tem lua, tem viola.  
As coisas de longe vêm logo pra perto.  
O rio da gente vai, corre outra vez.  
Se ouvem de novo histórias bonitas.  
E a vida da gente menina outra vez  
Ciranda, ciranda, debaixo do luar. (LIMA, 1949, p. 245)

Pela leitura do poema, fica explícito que Jorge de Lima fala sobre a sua terra. Pensou-se, então, em trazer as histórias que pertencem à identidade alagoana. A estudante-atriz se encarregou de coletar e selecionar as histórias, que são: “Surubim beijador”, “Aboio”, “Fogo corredor” e “Mulher da capa preta”. Durante o processo de criação pelo *étude*, as histórias foram levadas para a cena. Constatou-se que ocorriam duas formas simultâneas de contar a história: tanto pela atuação como pela narração. Separou-se, então, o que seria somente narrado e as partes que seriam postas em cena.



**FIGURA 9:**  
Apresentação  
*Cartografias poéticas:*  
*tributo a Jorge de Lima*  
Fotógrafo: Washington  
Monteiro de  
Anunciação (2019).

O poema reflete a cultura dos estudantes-atores: “o modo de vida, incluindo conhecimento, hábitos, regras, leis e crenças, o que caracteriza determinada sociedade ou determinado grupo social”. (ANTHONY, 2016, p. 213) Nesse sentido, a escolha de um autor alagoano reverberou nas experiências de vida dos estudantes, em lembranças de contações de histórias de suas avós, tias, vizinhos etc. Estas geralmente são realizadas em frente às casas, nas calçadas. Tendo isso em vista, parece claro que a relação entre as histórias e a criação da cena é afetivamente mediada pelas reminiscências dos estudantes-atores que ressignificam o universo cultural.



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para Williams (2001), independentemente do local de encontro – coreto, praça, catedral ou calçada –, é de fato uma situação de comunicação que organiza e expressa significados comuns pelos quais seu povo vive e atribui sentido à experiência. Nessa relação estabelecida com a cultura nordestina, o colocar-se na zona de criação levou a esse lugar da comunicação de uma estrutura social que tece uma rede de significados para além da língua falada e escrita. Essa experiência mostra a importância de resgatar a obra de Jorge de Lima, mediante elementos regionais que proporcionam valorização e reconhecimento aos estudantes-atores.

A prática artística pelo método de análise ativa de Stanislávski convida, em cada processo de encenação, a repensar os procedimentos, já que estes sempre levam a percorrer novos caminhos. Em decorrência disso, alguns aspectos escapam, o que revela um desafio e uma dificuldade. Os pormenores do processo criativo experimentados em um coletivo desencadeiam várias vozes, imbuídas de suas subjetividades, apresentando brechas quase impossíveis de ser descritas.

Com efeito, a criação pelo método da análise ativa é um procedimento que desenvolve um processo de ensino-aprendizagem, que requisita um aprofundamento

do material textual por meio da experimentação, que somente é viável com estudantes-atores responsáveis e imersos na atmosfera de criação. Cabe ao diretor estimular os estudantes-atores por meio dos *études*, que educam os sentidos, o pensamento, a reflexão e o compartilhar e apontam os caminhos criativos que engendram experiências inéditas. Nesse caso, imergiu-se num processo de pesquisa constituído pelo conhecimento do universo poético de Jorge de Lima, o que gerou diversas possibilidades de leitura que ensejaram adentrar novos universos e apreender novos saberes.



## REFERÊNCIAS

- ANTHONY, Giddens; SUTTON, Philip W. *Conceitos essenciais da sociologia*. São Paulo: Ed. UNESP, 2016.
- CARPEAUX, Otto Maria. Introdução. In: LIMA, Jorge de. *Obra poética*. Organização Otto Maria Carpeaux. Rio de Janeiro: Getulio Costa, 1949.
- D'AGOSTINI, Nair. *Stanislávski e o método de análise ativa: a criação do diretor e do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MONTEIRO, Ângelo. *O conhecimento do poético em Jorge de Lima*. Rio de Janeiro: Caliban; Alagoas: EdUFAL, 2003.
- LIMA, Jorge de. *Obra poética*. Organização Otto Maria Carpeaux. Rio de Janeiro: Getulio Costa, 1949.
- LIMA, Jorge de. *Poesia completa: volume único*. Organização Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.
- LIMA, Jorge de. *Poesias completas: volume IV*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1974.
- KNEBEL, Maria. *Análise-ação: práticas das ideias teatrais de Stanislávski*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- KNEBEL, Maria. *Poesia da pedagogia*. Moscou: VTO, 1976.
- VÁSSINA, Elena; LABAKI, Aimar. *Stanislávski: vida, obra e sistema*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2015.
- WILLIAMS, Raymond. *The long revolution*. Peterborough: Ont. Broadview Press, 2001.

**CARLA MEDIANEIRA ANTONELLO:** é diretora, pedagoga e pesquisadora teatral com doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a pesquisa sobre direção teatral. Atualmente, é professora no curso técnico em Arte Dramática da Escola Técnica de Artes (ETA), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e coordenadora do Laboratório de Estudo e Pesquisa de Processos de Encenação (Leppe)/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

EM FOCO

# O EXERCÍCIO FINAL ENQUANTO LUGAR DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL QUE ENVOLVEU ALUNOS NÃO ATORES E PÚBLICO

*THE FINAL EXERCISE AS A PLACE OF LEARNING:  
A THEATRICAL EXPERIENCE THAT INVOLVED  
NON-ACTOR STUDENTS AND AUDIENCE*

*EL EJERCICIO FINAL COMO LUGAR DE  
APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA TEATRAL QUE  
INVOLUCRÓ ALUMNOS NO ACTORES Y PUBLICO*

**ANTÔNIO BRANCO**

BRANCO, Antônio.

O exercício final enquanto lugar de aprendizagem: uma experiência teatral que envolveu alunos não atores e público.

Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **120-136**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.32001>

## RESUMO

No presente artigo, apresento a especificidade dos exercícios finais de um curso ministrado numa universidade pública portuguesa, a Universidade do Algarve, também ele com características especiais: baseado num método teatral altamente especializado, dirige-se a adultos não atores, com a finalidade de lhes proporcionar o que foi designado por “visita guiada ao ofício do ator”. Dessa natureza do curso decorreu a necessidade de uma profunda reflexão que possibilitasse a adaptação pedagógica das finalidades artísticas do referido método, sobretudo no que diz respeito a duas das suas dimensões essenciais – a concepção de grupo e a demanda da autenticidade – àquele contexto particular, incluindo um rigoroso enquadramento do objeto final, apresentado publicamente. Essa reflexão e as decisões dela decorrentes conferiram aos exercícios finais uma identidade própria e bem definida, de que aqui dou conta.

## PALAVRAS-CHAVE:

Formação teatral de não atores. Autenticidade. Grupo. Público. Exercício final.

## ABSTRACT

*In this paper, I present the specificity of the final exercises of a course taught at a Portuguese public university, University of Algarve, with special characteristics: based on a highly specialized theater method, it aim at non-actors adults, with the purpose of giving them what has been called a “guided visit to the actor’s craft”. The nature of the course arose the need for a profound reflection that enabled the pedagogical adaptation of that method’s artistic objectives, especially with respect to two of its essential dimensions – the group conception and the demand of the authenticity – to that particular context, including a strict framework of the final object presented to the public. This reflection and the resulting decisions conferred on the final exercises a proper and well-defined identity, which I will present here.*

## KEYWORDS:

*Non-actor theatre training. Authenticity. Group. Public. Final exercise.*

## RESUMEN

*En este artículo, presento la especificidad del ejercicio final de un curso impartido en una universidad pública portuguesa, Universidad del Algarve, con características especiales: se basa en un método teatral altamente especializado, pero dirigida a adultos no actores, con el fin de proporcionar lo que fue designado por “visita guiada al oficio del actor”. De esta naturaleza del curso se desarrolló la necesidad de una profunda reflexión sobre la adaptación pedagógica de las finalidades artísticas del dicho método, sobre todo en lo que se refiere a dos de sus dimensiones esenciales – la concepción de grupo y la demanda de la autenticidad – a ese contexto particular, incluyendo un riguroso encuadramiento del objeto final, presentado públicamente. Esta reflexión y las decisiones de ella derivadas han conferido a los ejercicios finales una identidad propia y bien definida, de la que aquí doy cuenta.*

## PALABRAS CLAVE:

*Formación teatral de no actores. Autenticidad. Grupo. Público. Ejercicio final.*





## INTRODUÇÃO

**O PRESENTE ARTIGO** incide sobre as questões pedagógicas, metodológicas e artísticas suscitadas pela apresentação pública dos exercícios finais dos alunos da disciplina de Oficina de Teatro de um curso com características muito próprias, que, a seguir, apresento brevemente.

Em 2002, foi criado, na Universidade do Algarve (Portugal), o curso de mestrado em Educação Artística, na especialidade de Teatro e Educação. No seguimento de uma reestruturação, foi, em 2006, integrado no novo curso de mestrado em Comunicação, Cultura e Artes numa especialização intitulada Teatro e Intervenção Social e Cultural, mantendo intactos os objetivos e o núcleo curricular anteriores.<sup>1</sup> No seguimento de normas legais que impediram o seu primeiro responsável, João Mota,<sup>2</sup> de prosseguir na lecionação da disciplina nuclear do curso, Oficina de Teatro, e com base no facto de, entre 1979 e 1983, eu ter sido ator profissional no Teatro do Mundo, grupo de teatro independente sediado em Lisboa, a universidade atribuiu-me aquela responsabilidade – o que me proporcionou a possibilidade de regressar, agora no âmbito académico, a um campo de atividade de que me havia afastado há 23 anos.<sup>3</sup>

Entre outras particularidades do referido curso, estava o facto de se destinar a um público que pode ser caracterizado pela designação genérica de “agentes teatrais

**1** Para informação mais pormenorizada sobre este assunto, consulte-se Branco (2015, p. 26-29).

**2** Importante encenador e professor de teatro português que dirige a Comuna – Teatro de Pesquisa e foi diretor da Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa. (VASQUES, 2006)

**3** A matéria biográfica relativa à minha incursão no teatro profissional, na década de 1980, e ao meu regresso ao teatro, no princípio deste século, está desenvolvida no meu livro *Visita guiada ao ofício do ator: um método*. (BRANCO, 2015, p. 25-30)



amadores”, ou seja, indivíduos sem formação especializada na área do teatro, mas que têm um especial interesse pelo teatro ou mantêm alguma atividade teatral em contexto extraprofissional – enquanto atores, produtores, professores de expressão dramática etc. Tal circunstância obrigou a tomadas de decisão pedagógica quanto às finalidades e metodologia a adotar na disciplina de Oficina de Teatro, tendo sido escolhida a perspectiva da “visita guiada ao ofício do ator”, que irei explicando ao longo deste texto.

Apesar dessa singularidade quanto ao universo de recrutamento de alunos, a direção do curso decidiu que as 300 horas anuais de formação prática em âmbito laboratorial culminariam na apresentação pública de um exercício final criado sob a minha orientação – o que aconteceu em todas as edições. Tal deveu-se à vontade de não sonegar aos alunos a experimentação desse contexto especial no qual desemboca o trabalho desenvolvido pelos atores e que, pela sua concretização diante de terceiros alheios ao grupo e ao processo de criação (o público anônimo), acrescenta novos níveis de dificuldade e novos problemas à já complexa tarefa de criar a partir de si e sobre si. No entanto, as idiossincrasias do curso e dos estudantes obrigavam a uma reflexão específica sobre a natureza desses exercícios finais, sobre as finalidades de aprendizagem pretendidas com eles e com a relação de tudo isso com a perspectiva estética, técnica e ética enformadora das aulas.

No presente trabalho, pretendo dar a conhecer os contornos dessa reflexão, as questões que dela emergiram e as respostas que foram sendo encontradas para a definição mais rigorosa possível desses três eixos, pela ordem inversa da sua enunciação anterior. Por isso, começarei por apresentar uma síntese dos princípios essenciais do método teatral seguido. Seguidamente, dedicar-me-ei ao problema da relação desse quadro teórico-prático com a definição dos objetivos de aprendizagem. Finalmente, darei a conhecer o modo como as respostas obtidas nessas duas dimensões da reflexão reverberaram no desenho pedagógico daqueles exercícios finais.

## ELEMENTOS ESSENCIAIS DA MATRIZ FILOSÓFICA DO CURSO

A partir do momento em que assumi a responsabilidade da leção da disciplina de Oficina do Teatro, decidi que a perspectiva de formação não seria eclética, mas explicitamente enraizada num método teatral com identidade própria – aquele em que eu próprio tinha sido iniciado na minha passagem pelo teatro profissional –, resultante da integração dos ensinamentos dos seus mestres na prática artística da minha mestra Manuela de Freitas, uma das mais importantes atrizes portuguesas, cuja vida artística se desenvolveu, no teatro e no cinema, desde 1962.<sup>4</sup> Num texto de homenagem a um desses mestres, Manuela de Freitas (2015, p. 245) caracteriza breve e nitidamente os conteúdos nucleares desse método:

Um espaço. Um grupo de atores que trabalham juntos diariamente. Através de técnicas que vão buscar aos grandes mestres das Artes, das Ciências, das Filosofias e das Religiões, vão aprendendo a conhecer-se mais e melhor a si próprios e uns aos outros. Vão sentindo e pensando, vivendo e convivendo com o que são, o que querem, o que recusam, o que temem, o que desejam. Exercitam o corpo e a voz para aperfeiçoarem a expressão. Despertam os sentidos para serem como antenas a que nada é alheio. Para que o talento, de cada um e do conjunto, possa ser posto ao serviço de uma estética cada vez mais apurada. Não imitam nada nem ninguém, são aqueles e não outros, com os seus nomes, corpos, vozes, emoções, inteligência, memórias, experiências e opções. Com as suas qualidades e os seus defeitos, a sua grandeza e a sua pequenez. Do encontro da personalidade de cada um com uma nova personagem que interpreta, nasce uma terceira entidade. Única e irrepetível. Do encontro de uns com os outros, em cada novo contexto, nasce um novo espetáculo. Único e irrepetível, cada dia. Não há lugar para estereótipos, não há repetição mecânica. Há presença, em carne viva, sempre renovada. Tão presente e tão inteira que implica generosidade, risco e exigência. Implica

**4** A biografia desta atriz pode ser consultada no *Diccionario del cine iberoamericano: España, Portugal y América*, volume 4. Existe informação sumária e fidedigna sobre ela disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuela\\_de\\_Freitas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuela_de_Freitas). Dados sobre todas as suas participações no teatro e no cinema encontram-se detalhados no meu livro. (BRANCO, 2015, p. 332-339)

permanente vigilância e disponibilidade, estar sempre a começar do princípio, a percorrer sempre caminhos desconhecidos de relacionamento, de autoconhecimento e de expressão. E implica uma ética – matéria-prima de criação artística, instrumentista virtuoso para quem o instrumento é ele próprio, cada um tem de ser sempre melhor e exprimir-se cada vez melhor, para melhor servir a comunidade. Tão completamente humano que se torna representante privilegiado da humanidade. Contando tão verdadeiramente a sua história que lhe dá universalidade. Perseguindo essa mesma universalidade, nos textos que cria ou recria, para revelar ao público o que é o ser humano.

E o público frequenta aquele espaço, vendo, ouvindo, sentindo e pensando tudo o que lhe diz respeito, com e através daquele grupo de atores.

Conicionados pelo passado e pelas projeções que dele fazemos no futuro, não somos capazes de viver o presente, o instante em que cada coisa acontece. E assim bloqueamos a aprendizagem e limitamos a transformação. O ator é o que sabe “acontecer”, estar presente inteiramente ali, naquele espaço e naquele tempo, sem passado nem futuro. E sabe levar o público a “acontecer”, a estar presente, absolutamente, não assistindo, passivo, a uma exibição, mas sendo cocriador de um ato de vida único e irrepitível. E assim, com e através daqueles atores, aprende e se transforma.

Foi esta maneira de ser atriz e de estar no Teatro que me foi ensinada por Adolfo Gutkin, num curso da Fundação Gulbenkian, há 35 anos. E que se entranhou em mim, irremediavelmente.

Obrigada, Mestre. A luta continua.

Pode-se dizer que este método assenta sobre dois elementos essenciais, sem os quais os seus praticantes entendem que o ato teatral não se realiza plenamente: o grupo, entendido como coletivo estável que trabalha regularmente ao longo de

muitos anos; e a demanda da autenticidade – individual e coletiva –, explicitamente enraizada no que podemos chamar de matriz stanislavskiana, posteriormente enriquecida pela visão inicial de Grotowski (1991) e pela noção de jogo sagrado de Peter Brook (1977, 1991). Essa “escola teatral” apoia-se num conjunto de exercícios – uma técnica – destinados, por um lado, a construir o grupo tal como caracterizado no texto de Manuela de Freitas anteriormente citado e, por outro, a ajudar os atores a encontrarem a sua autenticidade.

A ideia de grupo, que veio substituir a dos “teatros de família” oitocentistas (GROTOWSKI, 1995, p. 115-116), remonta, pelo menos, a Stanislavski (2008, p. 555, tradução nossa):

‘Vocês saberão o que têm de fazer e como devem comportar-se se pensarem em trabalho de grupo’, disse-nos ele. ‘Todos nós criamos em conjunto, ajudamo-nos uns aos outros, dependemos uns dos outros. [...] O trabalho de grupo é agradável e frutuoso se for devidamente organizado, pois nesse caso nos ajudamos uns aos outros. Mas sem a disciplina adequada, o trabalho criativo em grupo é uma tortura’.

Mais à frente, Tortsov confessará aos alunos que não gosta de convidar grandes estrelas para trabalhar com ele, apesar de admirar alguns talentos individuais. (STANISLAVSKI, 2008, p. 564) O relato de Vasily Osipovich Toporkov (1979, p. 37-40) sobre os contactos prévios com Stanislavski, antes de este ter decidido convidá-lo para integrar o seu grupo de trabalho, confirma aquela desconfiança.

Quem pratica uma concepção de teatro com estas características chega a perder o prazer do desempenho individual desenquadrado do coletivo, já que o próprio prazer tem origem no grupo e é potenciado por ele. E, designando o conceito de “carreira” como um percurso individual feito da acumulação de escolhas e/ou convites, peças e/ou personagens, sucessos e/ou insucessos, a integração do ator num grupo com as características enunciadas suspende voluntariamente essa possibilidade, já que a estrada individual passa a ser aquela que também o próprio grupo trilha, transformando-se, assim, a autobiografia artística – resultado previsível de uma carreira – em elemento constituinte e indissociável de uma

biografia coletiva. Veja-se a exigência dessa concepção de teatro assinalada na seguinte passagem de um texto fundador de Grotowski (1991, p. 215, tradução e grifo nossos):

Um ato criativo deste nível é levado a cabo em grupo e, por isso, dentro de certos limites, devemos restringir o nosso egoísmo criativo. Um ator não tem o direito de moldar o colega no sentido de aumentar as possibilidades da sua própria representação. Nem tem o direito de corrigir o colega sem autorização de quem dirige o trabalho [...]. Os conflitos privados, as querelas, os ressentimentos e as animosidades são inevitáveis em qualquer grupo humano. No processo criativo é nosso dever neutralizá-los na medida em que possam deformar e dar cabo do processo de trabalho. *Somos obrigados a abrir-nos mesmo perante um inimigo.*

Por sua vez, a autenticidade procurada pelos atores deste método é sumariamente entendida enquanto expressão explícita da verdade individual, sem a descoberta da qual o contrato teatral não se cumpre – e sem a qual a expressão individual não ultrapassa o patamar da exibição. A questão da demanda da autenticidade na arte de representar atravessa séculos, continuando o debate por ela suscitado vivo nos dias de hoje.<sup>5</sup> Como se sabe, o impulso decisivo que Stanislavski lhe deu nos planos ético, teórico e metodológico inspirou alguns dos criadores teatrais mais importantes do século XX.

Evidentemente, o método teatral de referência do curso em apreço não se limita a essas duas vertentes, mas, sendo elas as mais exigentes, elegi-as para delas dar conta aqui. De facto, se qualquer delas é especialmente complexa e difícil de concretizar por atores, muito mais seria, previsivelmente, por não atores colocados na situação a que chamei “visita guiada”. Importava, por isso, dar uma resposta pedagógica adequada esse problema.

**5** Uma recensão do modo como essa questão foi tratada entre os séculos XVII e XX pode ser consultada em Branco (2015, p. 37-66).

## A DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Começemos pela questão do grupo.

Um grupo de teatro formado neste método é-o na perspectiva de uma atividade regular e de longa duração, como se viu. A pequena turma de alunos do curso – habitualmente, entre 10 e 14 – veria a sua atividade cessar no final de um ano letivo. Um grupo de teatro é constituído com base em critérios de escolha mútua; a turma é formada a partir de candidaturas individuais a um curso. O grupo de teatro reúne indivíduos comumente motivados pela vontade de criar e apresentar publicamente os resultados dessa criação enquanto modo de intervenção na sociedade. A turma junta indivíduos interessados numa aprendizagem especializada com o desígnio de obtenção de um grau académico.

A questão pedagógica suscitada por essas diferenças foi desdobrada nas seguintes perguntas: seria legítima a utilização da técnica específica desta escola teatral para levar indivíduos que não se escolheram mutuamente a formar um grupo como aquele que Manuela de Freitas descreve? Nesse contexto, teria essa técnica altamente especializada a possibilidade de atingir a finalidade para que foi criada e, assim, produzir competentemente o efeito desejado?

A busca de soluções adequadas à primeira dessas interrogações levou à decisão de, na entrevista de seleção, informar cabalmente aos candidatos a respeito dessa condição ética e técnica do curso, de modo a possibilitar que, perante esse desafio, qualquer deles pudesse eventualmente decidir não levar adiante a intenção de frequência do mesmo. Foram preparados textos – um dos quais da autoria de Manuela de Freitas, anteriormente citado – para serem previamente entregues aos candidatos e serem objeto da conversa com eles mantida naquele momento do processo de candidatura. Daí nasceu o conceito de “escolha recíproca”: os professores escolheriam ou não os alunos, os alunos escolheriam ou não o curso. Não resolvendo inteiramente o problema pedagógico – já que uma coisa é ouvir explicar o método e pensar sobre isso, outra, praticá-lo –, criava-se um

contexto de consciencialização relativamente a um dos aspetos mais exigentes do método em causa.

A resposta à segunda pergunta resultou no objetivo de proporcionar a experimentação da dificuldade e da complexidade abertas pelos vários exercícios destinados à integração do indivíduo no grupo. Assim, a finalidade de realização desses exercícios deixava de ser a constituição do grupo teatral, mas a compreensão o mais profunda possível do repto que esse processo de integração – e, por vezes, de fusão – dirige a uma individualidade tão sobrevalorizada pelas sociedades contemporâneas. Nesta orientação pedagógica, os exercícios são desviados da função para que foram criados, para passarem a ser ferramenta do grau de consciência que os alunos possam adquirir relativamente a tudo aquilo que neles eventualmente recuse o abandono e a cedência ao coletivo e que, no seu expoente máximo, Grotowski acima exprimia através daquela ideia tão forte do imperativo de abertura “mesmo perante um inimigo”. Aliás, a circunstância, aparentemente adversa, de os alunos não se terem escolhido uns aos outros acaba por proporcionar um contexto ainda mais propício ao confronto com todos os obstáculos possíveis ao programa ético-artístico configurado por aquela ideia de grupo.

Outro dos aspetos considerados pedagogicamente atingíveis foi o reconhecimento da fragilidade de um grupo, na medida em que a disponibilidade ou indisponibilidade, o entusiasmo ou a falta dele, a entrega ou a falta dela de um só dos seus membros afeta decisivamente o conjunto, podendo obstaculizar a realização plena de um exercício ou de uma improvisação. Esta opção pedagógica está perfeitamente inserida no sentido do conceito de “visita guiada”: em vez de se pedir aos alunos a concretização do desígnio de constituição do grupo, passa-se a exigir um nível de experimentação suficiente para poderem entender o processo pelo qual os atores desta “escola teatral” aceitam passar para que o grupo nasça enquanto organismo que é mais (muito mais) do que a soma das partes.

Da variabilidade que foi existindo nas características individuais dos alunos das sucessivas edições do curso também resultaram experiências pedagógicas diferentes: houve turmas que chegaram muito perto do patamar mais exigente, ou seja, que quase acabaram por formar um grupo; outras ficaram manifesta e – mais importante – conscientemente aquém desse patamar.

O problema da autenticidade foi tratado do mesmo modo, procurando-se um novo espaço e uma nova orientação para os exercícios especificamente destinados a levar o ator a encontrar em si (e nos outros) as verdades mais profundas, escondidas debaixo daquelas camadas de filtros e defesas a que Declan Donnellan (2005, p.172, tradução nossa) não evita chamar “mentiras”: “Quando há um fosso entre a intimidade e a exterioridade, quando o sistema de controlo é maior do que o impulso do sentimento, quer dizer que há uma mentira. Pode não ser uma mentira grave, mas é uma mentira”.

Relacionada com esta questão estava a de como ensinar aos alunos a diferença entre “exibição” e “expressão autêntica” sem lhes exigir o mergulho nos exercícios que é pedido aos atores. No caso destes alunos não atores, a experiência foi também demonstrando que a “exibição” – ou seja, a tendência para uma extroversão hiperativa e inconsequente – e a “inibição” – isto é, a disposição para a paralisia – são provocadas pelo mesmo fenómeno, que Stanislavski tão bem descreveu: a consciência do olhar do outro. E, como observou Donnellan (2005, p. 80-81, tradução nossa), o fingimento nasce da necessidade de tentar controlar o que os outros veem e ouvem:

Podemos mostrar ou podemos ver o que é mostrado, mas nunca as duas coisas em simultâneo, pois uma destrói a outra. Imaginamos por vezes, ao representar, que temos de mostrar as coisas como uma espécie de apólice de seguro para ter a certeza de que o público ‘recebe’ o que estamos a sentir. É um desastre completo. [...] Mostrar é, de facto, uma falsa entrega de si mesmo, porque mostrar significa tentar controlar a perceção dos outros. [...] Se estamos a mostrar é porque estamos a fingir. E fingir não é representar.

Havendo exercícios que ajudam a desviar essas antenas individuais do exterior para o “interior imaginativo”, no qual todos somos capazes de formar imagens nítidas, percebeu-se que os alunos tinham a possibilidade de atingir uma expressão mais autêntica – e de a reconhecer – através desse treino. E, tal como tinha acontecido com a aprendizagem do que é/pode ser um grupo, também para esta vertente se definiu que a finalidade pedagógica não seria de alcançar a autenticidade mais profunda, mas a compreensão dos obstáculos à sua concretização, em



si e nos outros. Mais uma vez, a palavra-chave da aula passava a ser “consciencialização” da complexidade humana e dos escolhos que a afastam ou aproximam das suas organicidade e autenticidade.

Foi a partir destas duas dimensões que foi definido o enquadramento teórico e pedagógico dos exercícios finais.



## OS EXERCÍCIOS FINAIS

Pelo menos desde que Stanislavski (2008) sistematizou esse conhecimento, sabemos muito sobre a influência negativa que a presença e o olhar do público podem ter sobre o desempenho dos atores. A isso são profusamente dedicados os primeiros capítulos da sua obra.

Ao fim de um ano de convívio e trabalho intensivo – recordo que o trabalho realizado na Oficina de Teatro se estende por 300 horas ao longo de 30 semanas –, os níveis de confiança dos alunos uns nos outros e no professor naturalmente aumentam consideravelmente, permitindo uma enorme evolução na experimentação das interdependências consentidas próprias do grupo e nos índices de expressão autêntica. A partir do segundo semestre, as aulas incluem a construção do exercício final, sempre a partir de exercícios e improvisações inspiradas em todo o tipo de elementos: trechos de filmes, fotos, poemas, textos de natureza variada, histórias etc. A partir de certa altura, a turma está na posse de uma estrutura dramática nítida em que todos participam, conforme as escolhas que vão fazendo: mais ou menos comprometidos com a representação, mais ou menos ativos, mais ou menos centrais na história elaborada em conjunto. E todas as decisões cênicas, dramáticas, cenográficas, musicais etc. são sempre tomadas por todos, sob a supervisão do professor.

O passo seguinte, a apresentação pública desse objeto, fazia prever o aparecimento de todos os problemas que os atores enfrentam e aprendem, consoante

o método, a suplantar. Tratando-se de não atores que tinham experimentado um método teatral assente na demanda da autenticidade e do grupo, era necessário identificar os objetivos pedagógicos desse momento de encontro dos alunos com o público. Para que ele fosse pedagogicamente útil e também autêntico, foi necessário clarificar, desde cedo, que não se trataria de um “espetáculo teatral” mas de um “exercício final”, veiculando esse substantivo a ideia pedagógica principal, mais uma vez, da experimentação autorreflexiva.

Assim, decidiu-se que o objetivo do exercício final não seria, como em muitas escolas artísticas, o de observar as capacidades e/ou o talento dos alunos, mas sim mais uma oportunidade de experimentação; neste caso, para que os alunos pudessem conhecer as particularidades e dificuldades da arte de representar em público e refletir sobre elas. Alguns alunos poderiam vir a descobrir que a autenticidade de que já eram capazes nas aulas se esboroa totalmente diante da assistência; outros, pelo contrário, aprenderiam que a criação diante do público tem uma qualidade superior, porque resulta da simbiose entre essas duas energias em presença; outros, ainda, compreenderiam que os truques, a mentira e os clichês são sobretudo elementos defensivos de resposta a uma certa cultura teatral; outros poderiam abraçar a oportunidade de perceber como um grupo é em si mesmo instrumento de potenciação da comunicação teatral, ao conseguirem alimentar-se do talento de outros para reforçar as suas próprias capacidades expressivas; a todos, finalmente, era dada a oportunidade de mergulhar num contexto propiciador de um entendimento “de experiência feito” relativamente à utilidade de tudo quanto aprendem nas aulas.

Por isso, mais importantes do que a dimensão “artística” dessa sessão pública são os debates com o público – em que os alunos respondem a perguntas dos espectadores – e a reflexão à porta fechada em que todos, professor e alunos, analisam e discutem o que aconteceu naquele dia e o que tem de ser corrigido no dia seguinte. E podem ser elementos tão diferentes quanto um determinado comportamento durante o período de preparação coletiva imediatamente anterior ao início da função; a simulação de uma emoção no momento em que o aluno dela precisou e não a encontrou; a falta de clareza na dicção do texto; problemas de projeção da voz; um lapso de memória textual que um certo aluno decidiu ou não disfarçar etc.

As sessões de apresentação pública do exercício final transformam-se, por isso, no momento culminante da demanda da autenticidade pedagógica, sendo a sua regra mais importante tornar totalmente transparentes todos os acontecimentos, sejam eles do plano emocional, do plano técnico ou de outro plano qualquer.

Isto significa que, se um aluno se esquece do texto ou se engana numa marcação, tal não deve ser disfarçado; que, se no momento em que necessita de uma emoção, ela não surge, isso deve ser visível; e por aí adiante. Conseqüentemente, decidiu-se fazer alguma pedagogia também junto do público, através de um texto distribuído antes da sessão, como aquele de que dou a conhecer excertos, a seguir:

*A apresentação pública a que vai assistir não é um espetáculo de teatro, mas o trabalho final dos alunos da Especialização em Teatro e Intervenção Social e Cultural do Mestrado em Comunicação, Cultura e Artes. Por isso, deve ser encarada como exercício através do qual os alunos aplicam, perante o público, conhecimentos e princípios ensinados e aprendidos ao longo do ano letivo, nas disciplinas de Oficina de Teatro e Prática Dramatúrgica I e II, Oficina de Voz, Música e Palavra e Teoria e Estética Teatral dos Sécs. XIX e XX, cujos programas foram articulados entre si.*

Não sendo objetivo deste curso a formação de atores, mas proporcionar uma formação teórica e prática que permita um conhecimento mais aprofundado do Teatro, a perspectiva escolhida para as aulas das disciplinas mencionadas foi a da 'visita guiada à arte do ator' – o que significa propor aos alunos que se disponibilizem para a experimentação e a reflexão, com a finalidade de compreenderem o que está em causa em cada um dos exercícios ou jogos realizados e para que serve cada um deles na formação do ator.

[...]

Perante si não estarão, como já foi dito, atores, mas alunos. Quer isto dizer que, se o programa ético, estético e técnico do curso é

difícil para um ator, ainda mais será para um não-ator. Encarada como ‘campo de investigação’, essa conceção revela-se, todavia, frutuosa sempre que o participante vai o mais longe que é capaz, porque, possibilitando-lhe a compreensão do grau de exigência desse modo de fazer Teatro, lhe proporciona igualmente a liberdade de se confrontar com os escolhos do caminho para decidir, em cada momento, o seu grau de envolvimento pessoal. Damos dois exemplos:

– no curso não se ensinam truques para impressionar os espectadores ou para mascarar um engano ou para diminuir o nervosismo da exposição pública ou para conseguir repetir com sucesso um ato teatral conseguido, etc. – em suma, não se fornece um receituário do efeito ou da ilusão. Por isso, enquanto o ator possui recursos para suprir os acidentes de percurso, quer próprios quer alheios (desconcentração sua ou do público, enganos, indisposição, acontecimentos inesperados, etc.), o aluno fica, nessas mesmas circunstâncias, muito mais à mercê deles;

– sempre que, no processo de aprendizagem e criação, um aluno recorre ao cliché ou a uma forma de expressão imitativa ou exterior, não deixa de ser alertado para isso, independentemente da sua condição de não-ator (na perspetiva pedagógica do curso).

Ou seja, durante o processo de aprendizagem e de criação, os alunos são tratados como se fossem atores, embora se lhes reconheça a condição de participantes ativos numa ‘visita guiada’ e, por isso, com o direito de não serem capazes de ir ao fundo do caminho apontado – ou de o não quererem fazer.

[...]

Esperamos que tudo isto seja visível no Exercício Final a que vai assistir – e cuja orientação foi da nossa responsabilidade.<sup>6</sup> (BRANCO, 2009)

A direção do curso compreendeu que só este dispositivo de inclusão do público no espírito e desígnio pedagógico do curso permite eliminar todas as ambivalências relativas à natureza e à utilidade do objeto apresentado, dada a sua semelhança formal com os atos teatrais.

Encarado deste modo, o exercício final passou a ser considerado uma oportunidade pedagógica para os alunos, mas também para os espectadores: habituados a irem ao teatro para assistir, talvez passivamente, a produtos concluídos e, preferencialmente, sem falhas visíveis, os espectadores são aqui convidados para uma sessão em que pretendemos que todas as imperfeições, todos os insucessos, todas as incompletudes etc. fiquem a nu e que deles se fale livremente no debate. Aliás, são desafiados a, durante essa conversa, abandonar a atitude interpretativa – mais ou menos consistente, mais ou menos pretensiosa, mais ou menos estereotipada – e judicativa – “aquele é muito bom”, “aquele não tem jeito” etc. – e a refletir conosco sobre a arte do ator, sobre a transparência daquilo a que assistiram e a sua utilidade, em suma, sobre os estereótipos da cultura teatral dominante e sobre o modo de os combater.

Em suma, foi assim que o conceito pedagógico de “visita guiada” se estendeu ao público, que, como sabemos, é um elemento decisivo para a consecução do ato teatral. Na realidade, tratou-se de levar às últimas consequências o princípio amador essencial do método que sustentava as aulas. Com base no ensinamento de um dos seus mestres, Fernando Amado, segundo o qual “Os atores são meninos a brincar no jardim dos deuses” (FADDA; CINTRA, 2004, p. 53), no exercício final, os alunos não estão mais do que a “brincar a fazer teatro”, expondo – e não exibindo – as suas dificuldades, as suas interrogações, a sua alegria, a sua humanidade – e é essa a sua dádiva maior ao público; e é essa a sua transcendência. Por isso, também temos todos – alunos, professor e espectadores – a possibilidade de aprender que, quando atores e público se esquecem de que um espetáculo de teatro deve conter as características principais de um exercício final como aquele que descrevi, perde-se o essencial do teatro e da lição que os grandes mestres nos legaram.

## REFERÊNCIAS

- BRANCO, Antônio. *Visita guiada ao ofício do ator: um método*. Coimbra: Grácio Editor; Faro: Centro de Investigação em Artes e Comunicação, 2015.
- BROOK, Peter. *Le diable c'est l'ennui: propos sur le théâtre*. Transcrição de Jean-Gabriel Carasso e Jean-Claude Lallias. Paris: Actes du Sud, 1991.
- BROOK, Peter. *L'espace vide: ecrits sur le théâtre*. Tradução Christine Estienne e Frank Fayolle. Paris: Seuil, 1977.
- DONNELLAN, Declan. *The actor and the target*. London: Nick Hern Books, 2005.
- FADDA, Sebastiana; CINTRA, Rui. Manuela de Freitas: uma actriz que é “tudo ou nada”. *Sinais de Cena*, Lisboa, n. 2, p. 41-53, 2004.
- FREITAS, Manuela. Homenagem a Adolfo Gutkin [2005]. In: BRANCO, Antônio. *Visita guiada ao ofício do ator: um método*. Coimbra: Grácio Editor; Faro: Centro de Investigação em Artes e Comunicação, 2015. p. 245.
- GROTOWSKI, Jerzy. From the Theatre Company to Art as Vehicule. In: RICHARDS, Thomas. *At work with Grotowski on physical actions*. London: Routledge, 1995. p. 115-135.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Towards a poor theatre*. Edição de Eugenio Barba, prefácio de Peter Brook. London: Methuen, 1991.
- HEREDERO, Carlos et al. (dir.). *Diccionario del cine iberoamericano: España, Portugal y América*. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores, 2011. 10 v.
- STANISLAVSKI, Konstantin. *An actor's work: a student's diary*. Edição e tradução de Jean Benedetti. London: Routledge, 2008.
- TOPORKOV, Vasili. *Stanislavski in rehearsal: the final years*. Tradução de Christine Edwards. London: Routledge, 1979.
- VASQUES, Eugénia. *João Mota, o pedagogo teatral: metodologia e criação*. Lisboa: Colibri, 2006.

**ANTÔNIO BRANCO:** é ator, encenador, professor e investigador no Departamento de Artes e Humanidades da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, em Faro, Portugal. Doutor em Literatura, agregação em Artes.

EM FOCO

# O MODELO C(L)A(S)P DE KEITH SWANWICK NO CONTEXTO DO ENSINO DE DANÇA

*THE C(L)A(S)P MODEL OF KEITH SWANWICK  
IN THE CONTEXT OF DANCE TEACHING*

*EL MODELO C(L)A(S)P DE KEITH  
SWANWICK EN EL CONTEXTO DE  
LA ENSEÑANZA DE LA DANZA*

**JOSÉ RAFAEL MADUREIRA**

MADUREIRA, José Rafael.  
O modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick no contexto de ensino de dança.  
Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **137-157**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.32011>

## RESUMO

O ensino de dança, no Brasil, tem se pautado na abordagem triangular, que, como se sabe, foi concebida para o ensino de artes visuais. No campo da educação musical, o modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick, tem sido acolhido como um novo paradigma para os educadores brasileiros. O modelo C(L)A(S)P, no idioma original (inglês), indica graficamente que o ensino de música deve abarcar três parâmetros centrais: Composição (C), Apreciação (A) e Performance (P); e dois parâmetros periféricos: Estudos Acadêmicos (L) e Conquista de Habilidades (S). Esses parâmetros ampliam significativamente a abordagem triangular, pois a música, como arte do tempo e da oralidade, está mais próxima da dança do que as artes visuais, uma ideia que será desenvolvida neste artigo de revisão com o propósito de problematizar e expandir as fronteiras do ensino de dança para outros territórios. Assim como o modelo C(L)A(S)P de Swanwick tem inspirado os educadores musicais brasileiros a reinventar o ensino de música, espera-se que professores de dança também se beneficiem dessas instigantes e originais ideias-chave que ratificam e complementam a abordagem triangular.

## PALAVRAS-CHAVE:

Metodologias de ensino de arte. Keith Swanwick. Modelo C(L)A(S)P. Dança. Música. Cultura. Educação.

## ABSTRACT

*The teaching of dance in Brazil has been based on the Triangular Approach, which, as we know, was conceived for the teaching of visual arts. In the field of music education, the C(L)A(S)P model of Keith Swanwick has been embraced as a new paradigm for Brazilian educators. C(L)A(S)P indicates that music teaching should be based on central parameters: Composition, Audition, Performance; and two peripheral parameters: Literature studies and Skills acquisition. These parameters amplify the Triangular Approach, since music, as a performing art, is closer to dance than the visual arts, an idea that will be developed in this article with the purpose of problematizing and expanding the boundaries of the teaching of dance to other territories. Just as C(L)A(S)P model has inspired Brazilian music educators to reinvent music teaching, it is hoped that dance teachers will also benefit from these instigating and original key-ideas that ratify and complement the Triangular Approach.*

## KEYWORDS:

Methodologies of Art Education. Keith Swanwick. Model C(L)A(S)P. Dance. Music. Culture. Education.

## RESUMEN

*La enseñanza de la danza, en Brasil, se ha guiado en el Abordaje Triangular que, como se sabe, fue concebida para la enseñanza de artes visuales. En el campo de la educación musical, el modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick ha sido acogido como un nuevo paradigma para los educadores brasileños. En el idioma original (inglés), el modelo C(L)A(S)P indica que la enseñanza de música debe abarcar parámetros centrales: Composición (C), Apreciación (A) y Performance (P); y parámetros periféricos: Estudios Académicos (L) y Conquista de Habilidades (S). Estos parámetros amplían significativamente el Abordaje Triangular, pues la música, como arte del tiempo y de la*

## PALABRAS CLAVE:

Metodologías de Enseñanza de Arte. Keith Swanwick. Modelo C(L)A(S)P. Danza. Música. Cultura. Educación.



*oralidad, está más cerca de la danza que las artes visuales, una idea que se desarrollará en este artículo con el propósito de problematizar y expandir las fronteras de la enseñanza de la danza a otros territorios. Así como el modelo C(L)A(S)P ha inspirado a los educadores musicales brasileños a reinventar la enseñanza de música, se espera que los profesores de danza también se beneficien de esas instigantes y originales ideas clave que ratifican y complementan el Abordaje Triangular.*



## INTRODUÇÃO

**No BRASIL**, a temática do ensino de dança se tornou presente de uma forma mais efetiva com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que introduz essa linguagem como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, juntamente com a música, o teatro e as artes visuais.

Em 1997, com a publicação do Caderno de Arte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a área da dança é agraciada com uma seção específica, limitada a quatro páginas.

Os PCNs de Arte foram elaborados à luz da abordagem triangular, uma proposta metodológica concebida por Ana Mae Barbosa (2007, 2012) para o ensino de artes visuais. Essa abordagem, ao propor um ensino de artes visuais baseado na contextualização, na fruição e no fazer criativo, apontou uma linha de fuga para o modelo da cópia (reprodução mecânica) e da criação espontânea (*laissez-faire*), paradigmas muito característicos, respectivamente, da pedagogia tradicional-tecnicista e do escolanovismo.

Se a abordagem triangular foi concebida para o ensino de artes visuais, como adaptá-la ao ensino de dança? Isabel Marques (2012, p. 52) apresentou essa

problemática diretamente a Ana Mae Barbosa, que respondeu de imediato: “Não tenho a mínima ideia. Isso é com você”.

Diante dessa provocação seguida de uma autorização, Isabel Marques (1999, 2003, 2010) se debruçou seriamente sobre o problema e publicou um conjunto de obras que se tornou uma referência para estudantes, professores e pesquisadores da dança.

A música, por outro lado, sempre esteve presente nos debates entre os educadores desde a experiência dos jesuítas. (SAVIANI, 2010) No entanto, as propostas de ensino de música apresentadas até meados do século XX no Brasil não ultrapassaram as limitações da pedagogia tradicional-tecnicista. Mesmo as iniciativas de Mário de Andrade (2005), de Villa-Lobos, abordadas por Ribeiro (1987), e de Koellreutter, discutidas na obra de Kater (2001), não foram suficientes para a superação do paradigma estabelecido.

O problema do ensino de música não é exclusivo do Brasil. Dalcroze, Kodaly, Willems e Orff foram os primeiros, em solo europeu, a questionar o ensino ortodoxo da música e a desenvolver metodologias mais ativas e integradas à tradição oral. (FONTERRADA, 2008)

Keith Swanwick deu continuidade à pesquisa sobre os métodos ativos e conquistou muita visibilidade entre os educadores musicais brasileiros nos últimos 15 anos, sobretudo por suas discussões acerca dos parâmetros da educação musical.

Esses parâmetros, conhecidos pela sigla C(L)A(S)P, ampliam significativamente a abordagem triangular, pois a música, como arte do tempo e da oralidade, está mais próxima da linguagem da dança do que as artes visuais, uma ideia que será desenvolvida neste artigo com o propósito de problematizar e expandir as fronteiras do ensino de dança para outros territórios.

## KEITH SWANWICK E OS PARÂMETROS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Keith Swanwick é professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres e pesquisador da área de educação musical. Em 1979, ele publicou a obra *A Basis for Music Education*, um trabalho largamente citado pelos educadores musicais no Brasil através de leituras secundárias. Não seria exagero afirmar que as ideias por ele lançadas foram acolhidas como um novo paradigma para a área, especialmente a discussão que ele faz no terceiro capítulo sobre os parâmetros da educação musical – “The Parameters of Music Education”.

Em Swanwick (1979), o ensino de música deve abranger cinco parâmetros: Composição (*Composition*), Estudos acadêmicos (*Literature studies*), Apreciação (*Audition*), Aquisição de Habilidades (*Skill acquisition*) e Performance. Esses parâmetros foram apresentados através da sigla C(L)A(S)P, uma representação gráfica que indica os parâmetros centrais do ensino de música e aqueles considerados periféricos, que estão entre parênteses.

A tradução desses parâmetros para o português segue a versão apresentada pelo próprio autor no artigo “Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática”, escrito em parceria com Cecília França, em 2002. Manuela Costa (2009-2010), talvez por ser de origem lusitana, apresenta uma versão diferente e igualmente interessante: composição, literatura musical, audição, técnica e interpretação.

O primeiro parâmetro central da educação musical, composição (*composition*), “[...] inclui todas as formas de criação musical, não apenas obras escritas em algum tipo notação. A improvisação, em última análise, é uma forma de composição realizada sem o suporte e sem as possibilidades da notação”. (SWANWICK, 1979, p. 43-44)

Composição é um processo de organização de ideias musicais que inclui formas musicais esteticamente definidas – forma sonata, rondó, tema e variações etc. – e

também “uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade”. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 9)

Improvisar é explorar a matéria-prima da linguagem musical – sons, alturas, durações, ritmos, andamentos, dinâmicas – e tentar construir pequenas narrativas sonoras. Jaques-Dalcroze (2010, p. 221), autor de referência dos métodos ativos, é categórico: “Antes de semear o trigo, é preciso preparar o terreno, exatamente o contrário do que se faz nos conservatórios de música. Coloca-se um instrumento nas mãos da criança sem que ela saiba o que deveria fazer com ele”.

O segundo parâmetro central do ensino de música, apreciação (*audition*), sugere que a educação musical seja conduzida pela experiência da escuta musical, preferencialmente através de performances realizadas ao vivo, ou então através de discos e outros suportes sonoros. Ouvir uma grande variedade de obras musicais “alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados”. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 13)

Swanwick (1979) entende apreciação como contemplação, um estado que conduz o ouvinte a perceber a música enquanto experiência estética. Apreciação (*audition*), em síntese, “é a razão central para a existência da música e o derradeiro e incessante propósito da educação musical”. (SWANWICK, 1979, p. 44)

Performance é apresentado como terceiro parâmetro central do ensino de música. Performance, é importante esclarecer, não se restringe à alta performance, muito pelo contrário. Performance é o ato de estar em cena cantando ou tocando um instrumento, sozinho ou em grupo, independentemente do nível de virtuosismo técnico – iniciantes, amadores ou profissionais. Cena, por sua vez, é o lugar onde os artistas apresentam publicamente o resultado final ou parcial de um processo de investigação criativa, como uma sala de aula, o pátio de uma escola, um centro comercial ou as ruas de uma cidade.

Costa (2009-2010), para evitar aproximações indesejáveis com o fenômeno sociocultural da esportivização, tão presente na música como na dança, preferiu traduzir performance como “interpretação”, uma escolha que ilumina toda discussão,

pois músicos, assim como dançarinos, se ocupam de discursos poéticos, não da quebra de recordes.

Os parâmetros centrais da educação musical são acompanhados por dois parâmetros periféricos: estudos acadêmicos e aquisição de habilidades.

Os estudos acadêmicos (*literature studies*) referem-se às informações sobre música, que abarcam desde a literatura musical ou repertório, como sugere Costa (2009-2010), até conteúdos teórico-práticos, como harmonia, contraponto, análise e estruturação musical. Disciplinas teóricas de base, como História da Música, Sociologia da Música, Estética e Musicologia, também são abarcadas por esse parâmetro.

O segundo parâmetro periférico, aquisição de habilidades (*skill acquisition*), refere-se às formas de viabilizar o fazer musical, tais como exercícios e métodos de leitura, notação e execução musical. A tradução literal de “skill” para “habilidade” elimina em parte alguns sentidos presentes no termo original. No ramo linguístico germânico, *skill* agrega valores pedagógicos importantes de diferenciação, entendimento, proficiência e poder de discernimento. (WALTER, 1997)

No campo da arte, *skill acquisition* poderia ser traduzido como “a conquista da técnica” ou simplesmente “técnica”, conforme sugestão de Costa (2009-2010). De acordo com Heidegger (2007, p. 380), técnica ou *téchne* (τέχνη) “é uma atividade que não se limita ao fazer manual-instrumental, representando também as artes superiores e as belas artes”.

Swanwick (1979, p. 46) é enfático ao afirmar que os parâmetros centrais e os parâmetros periféricos devem caminhar lado a lado:

Técnica sem performance é um negócio infértil. Performance sem técnica certamente deve ser evitado. Composição sem a apreciação inspiradora de obras de outros compositores é algo improvável. Um ouvinte engajado que não seja, de alguma forma, musicalmente

ativo, é relativamente raro. Realizar estudos de literatura musical sem manifestar interesse pela apreciação musical e sem ter alguma fluência no fazer-musical parece ser irrelevante.

O problema do ensino tradicional de música, caracterizado por um estado de mórbida retidão, não se deve apenas à sua ênfase no repertório e no desenvolvimento de habilidades técnicas, mas, sobretudo, por ignorar a existência de outros caminhos.




## CONTRAPONTO ENTRE O MODELO C(L)A(S)P E A ABORDAGEM TRIANGULAR

As semelhanças entre o modelo C(L)A(S)P e a abordagem triangular são significativas. Ambas consideram a apreciação estética e a experimentação criativa como eixos centrais do ensino. A proposta de Swanwick diferencia-se da abordagem triangular em alguns aspectos. Primeiro, por não considerar a contextualização, noção equivalente aos estudos acadêmicos, como parâmetro central do ensino. Segundo, por dar visibilidade a um parâmetro que não é discutido na abordagem triangular, mas que é inerente à expressividade artística: a aquisição de habilidades ou, como foi sugerido, a conquista da técnica.

Por fim, a contribuição mais significativa de Swanwick, especialmente para a área de métodos e técnicas de ensino de dança, teatro e música, é trazer a performance para o centro do processo de formação artística, uma proposta que, evidentemente, não é contemplada pela abordagem triangular, concebida para o ensino de artes visuais.

A performance caracteriza o fazer musical, a dança e todas as artes cênicas, quais sejam: o teatro, a ópera, circo, a mímica, o titereiro, o ventriloquismo. Na língua inglesa,

o termo equivalente para “artes cênicas” é “performing arts”, artes da performance, um ponto de vista que legitima e fortalece a proposição original de Swanwick.



## O MODELO C(L)A(S)P NO CONTEXTO DO ENSINO DE DANÇA

O modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick, foi concebido em resposta à austeridade de uma prática pedagógica ainda muito presente. A tradição do ensino de dança não se diferencia muito dessa rigidez, especialmente nas aulas de balé clássico, orientadas, na maior parte dos casos, pela “pedagogia do bastão” (CARVALHO, 2005), uma lógica de reforço-punição muito cara à pedagogia tradicional-tecnicista.

Rocha (2015) e Ferreira (2015) descrevem abordagens que colocam o ensino de balé sob uma nova perspectiva, agregando valores de conscientização corporal e investigação criativa. Mas essas práticas, infelizmente, são ainda muito raras nos espaços de ensino dessa modalidade.

Antes de ensinar à criança formas predeterminadas, é preciso preparar o terreno. E como preparar o terreno no contexto do ensino de dança? Baseado nas proposições de Jaques-Dalcroze, endossadas por Swanwick, conclui-se que a criança, antes de aprender *pliés*, *tendus*, *ronds de jambe* e outros códigos fixos, precisa brincar com o seu próprio corpo e reconhecer nessa brincadeira os fundamentos de uma linguagem, ademais: “Não seria estranho ensinar uma criança a escrever antes que ela soubesse falar?”. (JAQUES-DALCROZE, 2012, p. 223)

Rudolf Steiner (2007), em consonância com as preocupações de Jaques-Dalcroze, desenvolveu a tese “andar, falar, pensar” (*Gehen, Sprechen, Denken*), uma orientação muito objetiva aos educadores para que respeitem a ordem natural dos eventos. Aprender a andar, para Steiner (2007, p. 13), “significa encontrar as direções espaciais do mundo e nelas engajar o próprio organismo”. A criança só

aprenderá a andar com fluência e autonomia se puder vivenciar com plenitude os jogos e brincadeiras da infância (*paidia*).

O parâmetro da composição, em dança, abarcaria essa exploração criativa através de jogos realizados em diversas formações: solos, duos, trios, pequenos e grandes coros. A utilização de objetos facilitadores (brinquedos), como bexigas, elásticos, arcos, cordas e lenços, é um recurso bastante adequado. Brincadeiras de imitação, como “siga o mestre” ou “estátua”, representam muito bem esse parâmetro, além de jogos mais sofisticados, como o contato improvisação.

Os temas de movimento de Rudolf Laban (1990), especialmente os primeiros, revistos e ampliados por Lenira Rengel (2008), indicam como realizar essa exploração criativa dos recursos expressivos da dança, embora seja necessário que o professor conheça muito bem o *corpus* teórico da coreologia antes de tentar qualquer operacionalização.

Para Swanwick (2003, p. 57), “a menor unidade musical significativa é uma frase, não um intervalo, um tempo ou um compasso”, pois a música existe em termos de discurso ou conversação musical. A dança, por analogia, existe enquanto diálogo corporal ou discurso coreográfico.

Conversação musical ou diálogo corporal não se concretiza em monólogos. É preciso considerar o discurso dos alunos, que trazem consigo “um considerável domínio de compreensão musical”. (SWANWICK, 2003, p. 66)

Os alunos também possuem muitas referências sobre a dança, especialmente as danças produzidas pela cultura midiática. Essas referências, apesar de serem esteticamente muito comprometidas, podem servir como ponto de partida para uma análise mais criteriosa sobre dança, arte, cultura e educação.

O parâmetro da apreciação, no ensino de dança, refere-se à participação, como expectador e público, em produções, montagens e espetáculos de dança em teatros, nas ruas da cidade e nas festas de tradição popular.



Uma produção cênica, para ser devidamente apreciada, requer a presença viva de um intérprete, mas não se pode dispensar registros feitos em vídeo, que acabam sendo a única via de acesso aos trabalhos coreográficos de outros tempos. O mesmo ocorre com as produções contemporâneas, do Brasil ou do exterior, raramente acessíveis ao grande público. Companhias como o Bolshoi Ballet ou o Royal Ballet têm desenvolvido produções cinematográficas que, em tese, permitem uma aproximação com as encenações mais atuais.

Ainda no campo do cinema, Carlos Saura se destaca por suas produções de dança como a trilogia flamenca, protagonizada pelo lendário Antonio Gades, além de filmes como *Tango* (1998, 115 min.), *Salomé* (2002, 83 min.) e *Ibéria* (2005, 91 min.), títulos de referência para a videoteca do professor de dança.

Wim Wenders também presenteou os amantes da dança com o documentário *Pina* (2011, 99 min.), uma homenagem à coreógrafa alemã e ao seu trabalho junto ao Tanztheater Wuppertal, fundado em 1973. No entanto, existe uma diferença muito grande entre assistir ao vivo a uma encenação de *Café Müller* e apreciar, em casa, a gravação da mesma obra realizada para difusão televisiva.<sup>1</sup> Na segunda situação, o esforço imaginativo do espectador precisa ser consideravelmente intensificado, pois a obra perdeu aquilo que Benjamin (1994a) denomina como “aura”, um valor tradicional da cultura enquanto patrimônio histórico.

Apreciação é um processo pedagógico ativo que será potencializado com o suporte de um professor receptivo e alerta. (SWANWICK, 2003) A prática da apreciação exige um estado de presença que conduzirá o aluno a se tornar um “ouvinte engajado”. (SWANWICK, 1979, p. 43) Aprender a ouvir e apreciar a produção de outra pessoa é um caminho para a percepção de si mesmo, uma condição imprescindível para o desenvolvimento artístico de músicos e dançarinos.

Ao educador musical, no domínio da apreciação, compete ajudar os alunos a ouvir melhor e com mais acuidade as sutilezas de uma performance musical que, para um ouvinte inexperiente e desatento, passam despercebidas. Ao professor de dança, compete ajudar os alunos a discernir formas, linhas e volumes do espetáculo coreográfico e ajudá-los a perceber as variações de tónus e as cadências realizadas pelos

**1** Gravação realizada em 1985 com a interpretação de Pina Bausch, Malou Airaud, Dominique Mercy, Jan Minarik, Nazareth Panadero e Jean-Laurent Sasportes.

intérpretes como recursos expressivos. Em resumo, o professor de dança precisa ajudar o aluno a se tornar um “expectador engajado”, dos outros e de si mesmo.

O parâmetro da performance, em dança, segue a mesma lógica do fazer musical. Não basta ensaiar várias horas por dia durante o ano inteiro. É necessário compartilhar o resultado de tanto trabalho e vivenciar a situação de estar em cena.

Estudantes de música e dança, ao contrário dos estudantes de pintura ou escultura, são continuamente colocados em situações de performance e, por consequência, precisam lidar com a ansiedade e o nervosismo. Mesmo Luciano Pavarotti (apud CHENG, 1999, p. 110) afirmou que sempre ficava um pouco tenso antes de entrar em cena: “Quem disser que não fica nervoso antes de uma apresentação está mentindo”.

Tocar o *Prelúdio nº 1* do Bach (BWV 846) em um sarau coletivo de alunos é muito diferente de protagonizar um recital de formatura e incluir a *Appassionata* do Beethoven no programa. Dançar em grupo durante um evento informal não é o mesmo que interpretar um solo na abertura de um grande festival transmitido ao vivo para todo país. Todavia, em todas essas situações, o nervosismo e a ansiedade sempre estarão presentes, podendo até mesmo comprometer a performance.

Realizar aulas abertas ou ensaios abertos parece ser uma estratégia interessante e eficaz de preparação para apresentações mais formais. O importante é estar em cena de forma regular, dançar em diferentes locais e situações para públicos variados, colegas de sala, familiares ou expectadores anônimos, e fazê-los perceber que é possível administrar esse componente emocional.

Estudar e ensaiar várias horas por dia, com consciência e presença, é fundamental para a realização de uma boa performance, musical ou coreográfica. A dedicação aos estudos, contudo, não garante os resultados esperados. É justamente por essa razão que performance, para Swanwick, é um parâmetro central do processo formativo, uma oportunidade singular de crescimento e amadurecimento artístico.

Mesmo um suposto fracasso, se elaborado com objetividade e até humor, pode instigar o jovem intérprete a buscar a superação. Manuel de Barros (1997, p. 75) traduziu essa ideia em uma sentença: “A força dos artistas vem de suas derrotas”.

Composição, apreciação e performance, portanto, devem protagonizar as ações pedagógicas do ensino de dança, sobretudo nos primeiros anos de estudo, mas os parâmetros periféricos, estudos acadêmicos e aquisição de habilidades, não podem, absolutamente, ser descartados.

Os estudos acadêmicos, em dança, compreendem diversos conteúdos teórico-práticos, como, por exemplo, a coreologia de Laban – harmonia espacial, fatores do movimento, ações corporais básicas. História e Estética da Dança, Historiografia do Espetáculo, Filosofia, Sociologia e Antropologia da Arte são disciplinas de base para esse parâmetro, assim como Anatomia, Fisiologia e Cinesiologia.

Resenhas de críticos de dança também integram esse parâmetro. A leitura de textos como “A dança moderna”, de John Martin (2007), mesmo não representando o fazer artístico propriamente dito, pode suscitar nos leitores um impulso criativo. Biografias clássicas de dançarinos, a começar por *Minha vida*, de Isadora Duncan (1989), são referências importantes para os estudantes, pois revelam o imaginário de artistas e suas aflições.

A antologia de Mário de Andrade, *Danças dramáticas do Brasil* (2002), também não pode deixar de ser incluída como leitura obrigatória em um programa de estudos acadêmico-literários sobre a dança.

O repertório musical (partitura) é uma referência essencial para o desenvolvimento do estudante de música que, com o suporte do professor ou mesmo de forma autônoma, pode ter acesso às composições mais importantes e significativas da história da música ocidental, do período medieval às produções contemporâneas.

A notação em dança, no Ocidente, só começou a ser estruturada ao final do século XVI, por Beauchamp e Feuillet, um trabalho limitado à dança barroca. Laban estava convencido que era preciso dar continuidade às investigações dos pioneiros, o que poderia garantir a perpetuação de trabalhos coreográficos singulares

e contribuir significativamente com a formação dos dançarinos. Esse ousado empreendimento, a cinetografia, se tornou tão complexo que Laban o abandonou no meio do processo, cabendo aos discípulos sua continuidade. (MORAES, 2013)

Grupos modernos consagrados, como Martha Graham Dance Company ou Tanztheater Wuppertal Pina Bausch, conseguem manter vivo o repertório original concebido por suas fundadoras. De outras criações modernas, restam apenas alguns fotogramas ou fotografias impressas em livros de história e biografias.

No Brasil, alguns intérpretes-pesquisadores buscam realizar uma verdadeira operação hermenêutica e reconstituir, através de raros fotogramas, fragmentos de coreografias icônicas. A intérprete Andreia Yonashiro, em uma de suas produções,<sup>2</sup> realizou essa operação ao fazer uma breve e emocionante citação da enigmática *Dança da feiticeira*, de Mary Wigman (1926).

**2** Referência ao espetáculo *A Flor boiando além da escuridão* (2008, 33 min.), dirigido por Joana Lopes.

O segundo parâmetro periférico, aquisição de habilidades, compreenderia os *pliés*, *tendus*, *ronds de jambé* e outros códigos predefinidos do balé clássico e de outras danças e estilos de tradição acadêmica, urbana ou popular.

As escalas de movimento propostas por Laban na corêutica situam-se nesse parâmetro. A prática das escalas “tem a função de realizar com o corpo a ideia espacial de Laban. Por meio do estudo das escalas incorpora-se vivencialmente a harmonia natural da trajetória do movimento no espaço”. (RENGEL, 2014, p. 61)

Aprender, memorizar e executar escalas de movimento e outros exercícios técnicos é fundamental para um entendimento dinâmico e sensível da dança, mas fazer uma escala ou um *port de bras* não é dançar, uma ideia que Isadora Duncan (apud GARAUDY, 1980, p. 57) desenvolveu com muito discernimento:

A Dança não é, como se tende a acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são o resultado de combinações mecânicas e que, embora possam ser úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de constituírem uma arte: são meios e não um fim.

Se a conquista de habilidades técnicas não deve protagonizar o ensino de dança, ela também não pode ser negligenciada, observando-se que o saber-fazer viabiliza a expressão de ideias, sentimentos e pensamentos. John Martin (2007, p. 217) é bastante eloquente ao abordar esse problema:

Algumas vezes nos referimos a um bailarino como tendo boa técnica sem que, no entanto, seja um bom artista, o que é plausível; entretanto, quando nos referimos a um bailarino dizendo que ele é um bom artista, mas que não tem uma boa técnica, não nos expressamos com clareza.

O parâmetro da aquisição de habilidades, no ensino de dança, integra ainda os estudos de técnicas corporais diversas: capoeira, *tai chi chuan*, *hatha yoga*, pilates, artes circenses e os métodos de conscientização corporal, como Eutonia, Feldenkrais, Alexander, entre outros.

Parece ser um grande desafio desenvolver um ensino de dança que estabeleça uma relação orgânica entre todos os parâmetros do modelo C(L)A(S)P, “que não é um método nem um inventário de práticas pedagógicas”. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 18)

De fato, o trabalho com essa proposta metodológica requer um *background* cultural considerável e uma grande capacidade de articulação entre diversos saberes. Não bastará ao professor de dança, como aconteceu por tanto tempo, ser um virtuose. Ele também não poderá prescindir de uma formação acadêmica de nível superior que contemple com equidade aspectos técnicos, filosóficos, culturais, científicos e pedagógicos.

Swanwick (1979) argumenta que todos os parâmetros do modelo C(L)A(S)P podem estar presentes simultaneamente, mas isso não é uma regra. Cada situação, cada turma, cada ciclo de ensino deverá ser analisado antes de uma decisão pedagógica.

Os parâmetros centrais, todavia, estabelecem uma relação de sinergia muito intensa. Por exemplo: quando uma turma de alunos explora em pequenos grupos determinado material corporal-musical e, em seguida, apresenta o resultado da

investigação para o restante da sala, observa-se claramente a presença desses três parâmetros: composição (o processo criativo), performance (a apresentação para os colegas) e apreciação (a observação e análise dos próprios colegas).



## A ESCOLA PODE ENSINAR AS ALEGRIAS DA DANÇA?

Georges Snyders (2008), adepto da pedagogia da alegria, noção que ele mesmo desenvolveu e propagou, dispôs-se a enfrentar uma indagação importante: a escola pode ensinar as alegrias da música? O pedagogo francês não disfarçou as dificuldades que enfrentou ao lidar com o problema do ensino de música em uma instituição concebida e conduzida pelo escolasticismo.

E as alegrias da dança, seriam possíveis na escola? O modelo de Swanwick aponta para uma resposta otimista. Conceber a experiência criativa como ponto de partida para o ensino é respeitar as necessidades sociais e afetivas da criança e alimentar o seu entusiasmo pela vida e, conseqüentemente, pela arte.

Para desfrutar as alegrias da dança, não é preciso ser um solista do Bolshoi Ballet, tampouco um recordista de *head spin*. O caderno didático recentemente publicado por Rengel e demais autores (2017, p. 6) é uma prova de que as alegrias da dança podem se tornar muito acessíveis, desde que se respeite a consideração dos autores: “Este é um livro de dança. Ele precisa ser dançado. Nosso convite é que você dance o que está escrito nele. Experimente as linhas, os níveis e também os conceitos”.

A obra *Ensinando música musicalmente* (2003), de Swanwick, traz um título bastante provocador – afinal, é possível ensinar música de uma forma não musical? O ensino tradicional, obcecado pelo virtuosismo técnico e pela produção de prodígios, mostra que é perfeitamente possível, alegando que a música é uma arte destinada a poucos eleitos.

E a dança, é possível ensiná-la de uma forma não dançante? Parece que sim. Do contrário, como se justifica a vasta produção crítica de artigos, livros, dissertações e teses que problematizam o ensino de dança?

Swanwick (1979, p. 48) descreve uma curiosa narrativa de uma estudante americana que abandonou a clarineta depois de tocar esse instrumento durante 13 anos em uma banda da escola. Parece que ela nunca gostou da sonoridade da clarineta. O mesmo quadro pode ser observado em academias de dança. Quantos jovens abandonam a dança depois de dez anos de dedicação e disciplina? Swanwick (1979) sugere que esse sentimento de aversão pela arte é consequência de um ensino voltado unicamente à conquista de habilidades técnicas e desprovido de contextualização social, cultural ou estética.

A discussão sobre o ensino de dança para além da conquista de habilidades técnicas é um tema bastante atual num momento em que a dança, mais propriamente o *break dancing*, busca os meios para participar dos Jogos Olímpicos de Tóquio. A dança de salão se apresenta como modalidade esportiva há muito tempo sem demonstrar nenhum constrangimento. O pior não é associar a dança ao esporte, mas prescrevê-la como atividade física.

O ensino de uma “dança livre” (LABAN, 1990, p. 32) raramente é oferecido pelas academias de dança, cujo mercado permanece muito fechado em estilos historicamente estabelecidos, como *jazz*, *sapateado*, *street dance* e, com especial *glamour*, o balé clássico. Todavia, se um adulto matricula uma criança em um curso de balé, não tem jeito: é preciso ensinar a ela *pliés*, *tendus* e *ronds de jambe*, o que é coerente, pois esse serviço está previsto no contrato firmado por ambas as partes.

Na escola (educação básica), como em pontos de cultura, centros culturais ou Organizações Não Governamentais (ONGs), é possível arriscar um ensino de dança mais criativo, que não se restrinja à reprodução mecânica de arbitrárias convenções. Para Laban (1990):

Em uma técnica de dança livre, isto é, sem estilo pré-concebido ou prescrito, vivencia-se e pratica-se a gama total do movimento. A partir da combinação espontânea destes elementos, surge

uma variedade quase ilimitada de passos e gestos que estão à disposição do bailarino.

No contexto do ensino de dança, tanto a abordagem de Ana Mae Barbosa como o modelo de Swanwick são propostas metodológicas originalmente concebidas e sistematizadas para outras áreas, no caso, artes visuais e música. Essa aproximação, ou melhor, esse diálogo precisa ser observado com atenção, embora Langer (1980, p. 208), reconheça que a relação entre dança e música é bastante natural e óbvia, pois: “quer uma dança seja ou não acompanhada por música, ela se move sempre em tempo musical”.

Langer (1980, p. 109) também argumenta que as diferenças entre as artes não são apenas “técnicas e superficiais”, mas profundas, o que fortalece a ideia de que é preciso levar em consideração a autonomia de cada linguagem.

De qualquer modo, Swanwick (1979) propõe o modelo C(L)A(S)P apenas como uma estrutura (*framework*) estabelecida para potencializar experiências artísticas criativas. Um modelo, conforme seu uso recorrente na física, deve ser entendido como “um conjunto de hipóteses sobre a estrutura ou o comportamento de um sistema físico pelo qual se procuram explicar ou prever, dentro de uma teoria científica, as propriedades do sistema”. (FERREIRA, 2010, p. 934)

Assim, o modelo de Swanwick, como qualquer outro sistema, de arte ou ciência, é apenas um ponto de vista, uma orientação, uma ideia sobre o comportamento de um determinado sistema. Como todo modelo, precisa ser verificado, adaptado, corrigido e, por fim, superado à luz de novas propostas que ultrapassem os limites anteriormente estabelecidos.

Do mesmo modo que o modelo C(L)A(S)P, de Swanwick, tem inspirado os educadores musicais brasileiros a reinventar o ensino de música, professores de dança também podem se beneficiar dessas instigantes ideias-chave que ratificam e complementam a abordagem triangular.



## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. *Danças dramáticas do Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002. 3 v.
- ANDRADE, Mário de. Oração de Paraninfo (1935). *Pro-Posições*, Campinas, v. 16, n. 1 (46), p. 261-270, jan./abr. 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da produtibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994b. p. 165-196.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Carvalho, Karina Aparecida Pinto Silva. *Bastão em punho: o relacionamento professor-aluno no ensino de ballet*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CHENG, Stephen Chun-Tao. *O tao da voz*. Tradução Anna Christina Nyström. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- COSTA, Maria Manuela Isaías Afonso da. *O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick*. 2009-2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009-2010.
- DUNCAN, Isadora. *Minha vida*. Tradução Gastão Cruls. 11. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1989.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FERREIRA, Rousejanny da Silva. *Balé sob outros eixos: contextos e investigações do coreógrafo norte-americano William Forsythe entre 1984 e 1994*. 2015. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. *Scientiæ Studia*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007. Tradução de Marco Aurélio Werle.

- JAKES-DALCROZE, Émile. Os estudos musicais e a educação do ouvido [1898]. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 219-224, jan./abr. 2010. Tradução de José Rafael Madureira e Luci Banks-Leite.
- KATER, Carlos. *Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa, 2001.
- LABAN, Rudolf von. *Dança educativa moderna*. Tradução de Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.
- LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma: uma teoria da arte desenvolvida a partir de Filosofia em Nova Chave*. Tradução Ana Maria Goldberger Coelho e Jacó Guinzburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARQUES, Isabel A. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de Dança. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 52-63.
- MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARQUES, Isabel A. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARTIN, John. A dança moderna. *Pro-Posições*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 217-245, maio./ago. 2007.
- MORAES, J. Laban no século XXI: revisões necessárias. *Conceição/Conception*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 105-118, jul./dez. 2013.
- RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. 3. ed. São Paulo: Anadarco, 2014.
- RENGEL, Lenira et al. *Elementos do movimento na dança*. Salvador: UFBA, 2017.
- RENGEL, Lenira. *Os temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências*. São Paulo: Annablume, 2008.
- RIBEIRO, João Carlos (org.). *O pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret, 1987.
- ROCHA, Isabelle Pitta Ramos. *Balé de Flávio Sampaio na academia: diálogos com o projeto político pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da UFAL*. Maceió: EdUFAL, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- Snyders, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Tradução Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- STEINER, Rudolf. *Andar, falar, pensar: a atividade lúdica*. Tradução de Jacira Cardoso. 8. ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.
- SWANwick, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- SWANwick, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- WALTER, Henriette. *A aventura das línguas no Ocidente*. 2. ed. Tradução de Sérgio Cunha dos Santos. São Paulo: Mandarim, 1997.

**José RAFAEL MADUREIRA:** é doutor em Educação, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e é pesquisador-líder do Grupo de Estudos em Métodos e Técnicas de Ensino de Dança, Teatro e Música desde 2010. Professor do curso de licenciatura em Dança do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

EM FOCO

# RESSONÂNCIAS DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM ARTE TEATRAL DE LICENCIANDOS EM TEATRO NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

*RESONANCES OF THE FIRST EXPERIENCES  
WITH THEATRICAL ART OF UNDERGRADUATE  
TEACHING DEGREE STUDENTS IN THEATER  
IN THE TEACHING CONSTITUTION*

*RESONANCIAS DE LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS  
CON ARTE TEATRAL DE LICENCIADOS EN  
TEATRO EN LA CONSTITUCIÓN DOCENTE*

**LEOMAR PERUZZO**  
**CAROLINE CARVALHO**  
**CARLA CARVALHO**

PERUZZO, Leomar; CARVALHO, Caroline; CARVALHO, Carla.  
Ressonâncias das primeiras experiências com arte teatral de licenciandos  
em Teatro na constituição docente.  
Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **158-181**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.26556>

## RESUMO

Este estudo buscou compreender como as primeiras experiências com arte teatral reverberaram na constituição docente em Teatro em um curso de licenciatura em Teatro de uma universidade do Sul do Brasil. A problemática estabelecida está conectada às narrativas das primeiras experiências em arte teatral no percurso formativo de licenciandos em Teatro. Dessa forma, a questão norteadora consistiu em: quais as primeiras experiências estéticas em arte teatral e suas ressonâncias na docência em Teatro? As discussões apoiam-se em Larrosa (2016), Passeggi (2011), Hartmann (2014), Zanella e Peres (2013), Josso (2007, 2012) e na Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) de Dias e Irwin (2013), Oliveira (2013) e Carvalho e Immianovsky (2017). Com este estudo, reflete-se sobre as questões que influenciam a constituição docente em Teatro e as possíveis conexões com as primeiras experiências com arte da cena nesse percurso. Os apontamentos e as constatações são suporte para pensar na docência em Teatro.

## PALAVRAS-CHAVE:

Dramaturgia. Experiência. Constituição docente em Teatro. PEBA. Teatro.

## ABSTRACT

*This study sought to understand how the first experiences with theatrical art reverberated in the theater teacher constitution in a Teaching degree course in Theater of a university located in the Southern Brazil. The problematic established is connected to the narratives of the first experiences in theatrical art in the formative course of undergraduate teaching degree students in Theater. Thus, the guiding question consisted in: what are the earliest aesthetic experiences in theater art and their resonances in teaching in Theater? The discussions are based on Larrosa (2016), Passeggi (2011), Hartmann (2014), Zanella and Peres (2013), Josso (2007, 2012) and Arts-Based Research (ABR) of Dias and Irwin (2013), Oliveira (2013) and Carvalho and Immianovsky 2017). With this study, we reflect on the issues that influence the teacher constitution in Theater and the possible connections with the first experiences with art scene. The notes and the findings are support for thinking about theater teaching.*

## KEYWORDS:

*Dramaturgy. Experience. Teaching constitution in Theater. ABR. Theater.*

## RESUMEN

*En este estudio se buscó entender cómo las primeras experiencias con arte teatral repercutieron en la constitución docente en teatro en una carrera de Licenciatura en Teatro de una universidad del sur de Brasil. La problemática establecida está conectada a las narrativas de las primeras experiencias en arte teatral en el trayecto de formación de licenciados en teatro. De esta forma, la pregunta guía fue: ¿cuáles son las primeras experiencias estéticas en arte teatral y sus resonancias en la docencia en Teatro? Las discusiones se apoyan en Larrosa (2016), Passeggi (2011), Hartmann (2014), Zanella y Peres (2013), Josso (2007, 2012) y en la Investigación Educativa Basada en Arte*

## PALABRAS CLAVE:

*Dramaturgia. Experiencia. Constitución docente en Teatro. PEBA. Teatro.*

(PEBA) del Dias y Irwin (2013); Oliveira (2013) y Carvalho e Immianovski (2017). Con este estudio, se reflexiona sobre las cuestiones que influyen en la constitución docente en Teatro y las posibles conexiones con las primeras experiencias con arte de la escena en este trayecto. Los apuntes y las constataciones son soporte para pensar en la docencia en Teatro.

## CENA I – PRIMEIROS DIÁLOGOS

**AS CORTINAS ABREM-SE.** Aos poucos, o encontro com os olhos curiosos tece momentos de afetos e afecções. (DELEUZE; GUATTARI, 1992) O palco, além de lugar da cena, é local para a ação docente.

*O público: licenciandos do curso de Teatro. Ando para frente, encontro corpos que vibram ao meu estímulo, que representam o pulsar da vida em seus fluxos de intensidades. Ouço sons que invadem o espaço destinado à cena da aprendizagem. Aparecem as primeiras ações. Essas que podem ser um estado de presença, um estar em cena para simplesmente existir, sem necessitar de movimentação. A estreia torna-se inevitável: a ação docente em dramaturgia na universidade.<sup>1</sup> (Professor-ator)*

Essa fala apresenta o olhar de um professor para seu processo de docência em Teatro, que coloca em cena a criação e o ensino e mescla, nessa relação, uma dinâmica diferenciada de ser professor, de tornar-se artista-professor no ensino superior.

Se ação teatral está impregnada da ação humana, da dinâmica dos corpos em dimensões de realidade, pode-se, então, extrapolar os limites entre realidade e ficção para que a ação cênica seja preenchida de vicissitudes. (PALLOTTINI, 1983) A fonte de inspiração para arte teatral está conectada à linguagem corporal e às suas

**1** Excerto do registro de um professor-artista-pesquisador, um dos autores deste texto.

ações em constante movimento ou em pausas estratégicas: na rua, no bosque, na escola, na vida cotidiana – configurando campo para a pesquisa e criação teatral.

Nesse caso, a ação será construída para que a cena possa estar em movimento, de forma a compor um agir no palco da docência, permeado de “brechas de acesso” (MARTINS; PICOSQUE, 2012), para que o andamento da “ação dramática” possa permitir a construção de saberes em torno dos conceitos dramatúrgicos. “*Em certos momentos, percebo a minha presença como potência para o conhecimento, subvertendo padrões clássicos da dramaturgia*” (Professor/ator). Para que a cena teatral possa ter a sua concretude dramática na contemporaneidade, torna-se necessária a quebra de paradigmas e de normativas, ao ponto de desencadear certos desconfortos, desajustes, incômodos que representam os “espaços cenográficos” da construção do conhecimento na docência em Teatro.

Em tempos de instabilidade, incertezas, conflitos que possuem disparadores indefinidos, bem como soluções voláteis, a constituição docente também apresenta certa crise. A construção de saberes docentes encontra obstáculos no excesso de discursos, na redundância das repetições, denunciando a pobreza das concepções de educação e aprendizagem. (NÓVOA, 2009) Na área da arte e da educação, a constituição docente está cercada pelas mesmas problemáticas, com atitudes e processos de aprendizagem frágeis, com experiências limitadas, permeando, assim, uma atitude docente também limitada.

Como em um percurso dramatúrgico, construído sem considerar os fundamentos essenciais para a composição teatral, a constituição profissional docente em Teatro carece de experiências que possibilitem a compreensão das dimensões estéticas da linguagem teatral. Nesse sentido, desafiamos licenciandos em Teatro de uma universidade do Sul do Brasil que frequentam a disciplina de Dramaturgia, na sétima fase (2018), a relatar as primeiras experiências em Teatro que habitam suas memórias, compondo o principal enredo desta pesquisa.

O principal objetivo deste estudo consiste em compreender as primeiras experiências teatrais de licenciandos em Teatro na intenção de perceber as reverberações de tais experiências na constituição docente. A principal questão que

sustenta este artigo é: quais as primeiras experiências estéticas em arte teatral e suas ressonâncias na docência em Teatro?

A Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA)/Artografia, de Dias e Irwin (2013), Oliveira (2013) e Carvalho e Immianovsky (2017), fundamenta a proposta de inserção das narrativas dos pesquisadores e as criações dramatúrgicas, bem como as narrativas das primeiras experiências com teatro dos licenciandos do curso da universidade.

Os “atores” da trama em questão, por meio de narrativas biográficas, expuseram as primeiras experiências com arte teatral. Para isso, propusemos um exercício de criação dramatúrgica que possibilitou o encontro com processos criativos em teatro e possíveis propostas para a inserção em atividades de ensino e aprendizagem da arte da cena em contextos escolares. Esse percurso metodológico permite trazer ao palco da discussão o conceito de pedagogia do teatro, que abarca a discussão de abordagens de ensino de teatro partindo das especificidades do próprio teatro. Segundo Pupo (2006), “[...] quando falamos *pedagogia teatral* estamos nos referindo a uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro [...]”.

As “cenas” são metáforas que indicam os capítulos e as conexões entre a trama aqui estabelecida para compreender os ecos das experiências em teatro em cada composição subjetiva dos licenciandos. Como uma peça teatral, este estudo abre suas cortinas com as aulas de dramaturgia e finda seu último ato considerando os achados presentes nas narrativas.



## CENA II – AS VOZES CONCEITUAIS DOS ATORES

A “segunda cena” possui fundamentos conceituais como principais disparadores do movimento reflexivo. O conceito que protagoniza este



estudo é o de Peba ou A/r/tografia. A A/r/tografia constitui uma abordagem de pesquisa em educação que permite a inserção da criação de arte e as diversas linguagens no percurso de desenvolvimento de conhecimento em arte e educação.

*Arts-Based Research* (ABR) é conhecida no Brasil como Pesquisa Baseada em Arte (PBA), como PEBA, ou, ainda, como Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA). (OLIVEIRA, 2013) Essa proposta de pesquisa mostra-se abrangente ao ponto de lançar olhares para o diferente, na intenção de questionar “narrativas totalitárias sobre o saber” (OLIVEIRA, 2013, p. 3), evidenciando preconceitos, silêncios e especificidades da pesquisa em arte, elevando os saberes provenientes da experiência ao patamar de objeto de conhecimento.

A origem dessa abordagem de pesquisa foi instituída inicialmente na Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica (UBC), no Canadá, e ganhou ramificações em outras instituições de ensino superior. (DIAS, 2013) As abordagens de pesquisa envolvendo arte desenvolveram-se a partir dos estudos e sistematizações de Elliot Eisner, nos anos de 1970 e 1980, na Stanford University, nos Estados Unidos, em cursos de pós-graduação. Em seus estudos, Eisner buscou na arte elementos para a investigação e a produção de conhecimento, integrando as linguagens da arte como metodologia de pesquisa, e não apenas como objeto de estudo. (CARVALHO; IMMIAOVSKY, 2017; DIAS, 2013; IRWIN, 2013; OLIVEIRA, 2013)

“A PEBA configura-se como perspectiva metodológica que utiliza processos e produtos artísticos, estéticos por natureza, para investigar, problematizar e compreender questões educacionais”. (CARVALHO; IMMIAOVSKY, 2017, p. 226) Nessa abordagem, destaca-se a A/r/tografia, “[...] que incorpora especificamente os procedimentos e as atividades artísticas – fazer artístico – no processo de investigação”. (CARVALHO; IMMIAOVSKY, 2017, p. 224)

O conceito de A/r/tografia está conectado ao entrelaçado de identidades no percurso de desenvolvimento de conhecimento envolvendo arte. “A/R/T é uma metáfora para: *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisador), *Teacher* (professor) e *graph* (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia, saber, fazer e realizar se fundem”. (DIAS, 2013, p. 25, grifo nosso) Essa proposta<sup>2</sup> propõe o entrelaçamento entre pesquisa

**2** A A/r/tografia está inserida nos espaços de pesquisa brasileiros por meio de publicações de diversos autores nacionais e internacionais. A parceria entre o professor Belidson Dias, da Universidade de Brasília (UnB), e a professora Rita Irwin, da UBC, resultou em uma coletânea de estudos em torno da PEBA, publicada pela editora da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS). A edição contém diversos autores de distintos países, como: Fernando Hernández, Irene Tourinho, Stephanie Springgay, Adriana Aguiar, entre outros.

acadêmica, criação artística e processo de aprendizagem. Assim, o percurso de pesquisa recebe olhares considerando novas maneiras de pensar as relações entre pesquisa, criação artística e a produção de conhecimento. Uma das principais características da A/r/tografia é a mestiçagem ou hibridização das linguagens da arte e formas de representar os conhecimentos desenvolvidos. (DIAS, 2013)

A PEBA/A/r/tografia é abordagem utilizada em diferentes áreas, como a sociologia, a antropologia e a psicologia. (CARVALHO; IMMIAOVSKY, 2017, p. 226) A área da pesquisa em arte e educação encontra campo fértil a ser explorado, e as inúmeras iniciativas artográficas concentram-se na linguagem visual. Porém, este estudo representa uma possibilidade de aproximação da A/r/tografia com a linguagem teatral.

A abordagem artográfica na produção do conhecimento permite considerar o saber como ato construtor de si próprio. Se “[...] criamos ativamente o conhecimento mediante o intuir, o sentir e o pensar” (IRWIN, 2013, p. 184), é por meio dessas dimensões que a PEBA se fundamenta. O pesquisador torna-se agente gerador de seu próprio conhecimento ao compreender que a produção de saberes está intimamente conectada a nossas reflexões e percepções acerca do percurso de pesquisa. “É por isso que, na A/r/tografia, o fazer artístico torna-se fundamental, pois é deste e por este que o conhecimento se constrói”. (CARVALHO; IMMIAOVSKY, 2017, p. 230)

Outro conceito importante para a sustentação desse enredo é o de corpo biográfico. Esse conceito é definido pelas dimensões das experiências corporais e suas marcas registradas pela memória em relação ao ser e estar no mundo, que compõem os labirintos da subjetividade, bem como o modo de perceber-se corpo e ser humano. Mobilizar essas memórias corporais representa potencial para a recriação de si mesmo. (JOSSO, 2012)

O conceito de memória está conectado a dois sentidos que são importantes para este estudo. O primeiro significado a ser explorado para a palavra “memória” é a capacidade de reter informações no decorrer das experiências vividas, e o segundo está conectado à ideia de lembrança, reminiscência, recordação. O primeiro significado está relacionado à habilidade de guardar ou registrar informações

e “[...] o segundo se refere à recuperação do conteúdo retido por tal instância; ou seja, atos de lembrança, reminiscência e recordação, que designam a ação de recuperar um determinado conteúdo, como resultado da ação mnemônica”. (SILVA; SIRGADO; TAVIRA, 2012, p. 265)

Para Zanella e Peres (2013, p. 4), o corpo biográfico constitui-se, principalmente, pelo entrelaçamento de três dimensões: a vivência, a memória e o imaginário. Essas dimensões expostas à temporalidade estão conectadas e agem conjuntamente diante do “[...] movimento que o sujeito empreende ao garimpar seu reservatório imaginário com vistas à presentificação das memórias que foram significativas no decurso de seu trajeto de vida”.

O corpo concentra lugar/espaço para os afetos, onde acontecem dinâmicas entre consciência, pensamentos, sonhos, emoções e sentimentos. Desde que nascemos, o corpo está exposto às relações e às interações com os contextos sociais. Nessas marcas, encontram-se as informações em forma de “microrrelatos ou microlembranças” que o sujeito elaborou na relação física com outros humanos e os contextos naturais. (JOSSO, 2012, p. 24)

O caminhar ao encontro de si mesmo representa um desafio de autoconsciência daquilo que somos, como pensamos, o que fazemos e que “[...] relações valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural”. (JOSSO, 2012, p. 22) O conhecimento de si não se limita a compreender os mecanismos pelos quais nos constituímos ou as experiências que nos marcaram ao longo de uma existência, mas a articular de forma consciente os fatores que definem sua ação no mundo. O objetivo central das narrativas do corpo biográfico está em “[...] transformar a vida socioculturalmente programada, numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez [...]” (JOSSO, 2012, p. 22), em brechas para a liberdade.

O caminho a percorrer no olhar cuidadoso das próprias lembranças de um percurso existencial representa a elaboração de conhecimentos e a consciência da relação com o corpo e o processo de elaboração dos saberes da experiência. Essa experiência que provém daquilo que “me” atravessou como ser sensível e que proporcionou elaborações, reflexões, conhecimentos, assim como Larrosa (2016)

nos fala da experiência como aquilo que nos passa, que nos afeta, causa “temores”, remexe nosso interior, deslocando o corpo para o campo das elaborações sensíveis.

Essas elaborações que constituem nosso corpo biográfico possuem conexões com o conceito de ser-no-mundo. “Existir é ser na vida, ser em ligação [...]”. (JOSSO, 2007, p. 424) Para Josso (2007), o corpo submete-se a oito categorias de ser e estar no mundo: “[...] ser de sensibilidades, ser de ação, ser de emoções, ser de carne, ser de atenção consciente, ser de imaginação, ser de afetividade, ser de cognição”. (JOSSO, 2007, p. 425)

O ser de carne representa suporte material para as outras sete dimensões dos ser – “Uma espécie de ‘habitação’, suporte, base, condição da manifestação das sete outras características”. (JOSSO, 2007, p. 425) Pelo ser de carne, nos conectamos com as dinâmicas materiais, químicas, energéticas, naturais, biológicas e universais. O ser de carne reage tornando-se presença em contextos históricos e culturais das mais diversas formas: “[a] saúde e a doença, a maternidade e a paternidade, a filiação parental, o aspecto físico apreciado ou rejeitado (imagem de si), a sexualidade, a alimentação, o movimento através de diferentes disciplinas esportivas ou abordagens corporais, a fadiga, etc.”. (JOSSO, 2007, p. 425-426)

O ser de atenção consciente constitui a segunda dimensão fundamental para o ser-no-mundo. O ser humano depende dessa dimensão para desenvolver-se e construir a percepção e o conhecimento de si. Para atingir elevado grau de atenção sobre si mesmo, necessita-se de disciplina e de escolha consciente em direção à condição mutante. “Cada cultura oferece seus caminhos para obtê-la e ajudar cada ser humano a otimizá-la no curso de sua existência”. (JOSSO, 2007, p. 426) Essa dimensão desenvolvida define nossa capacidade de reter informações sobre aquilo que nos acontece e elaborar informações nas conexões com conhecimentos que internalizamos, possibilitando novas aprendizagens. Essa capacidade corresponde à presença física e psíquica de si mesmo no aqui e agora, como uma atenção consciente que intensifica as relações com o momento presente. Pode-se estar presente fisicamente, mas não mental e psicologicamente, configurando certa fragmentação da presença e da consciência de si. O ser de atenção consciente está conectado com nosso ser-no-mundo, definindo a

habilidade de perceber-se em nossa existência, em uma relação contínua consigo mesmo, com o meio natural e cultural e com outros seres vivos. (JOSSO, 2007)

Ser de sensibilidades é a dimensão que está intimamente anexada ao ser de carne. No ser de carne, as sensações ocorrem por meio dos cinco sentidos. Eles possibilitam conexão direta com os diversos contextos externos a nós mesmos, bem como com as dimensões internas, em uma dinâmica constante do sentir. O ser de sensibilidades é a “janela” para que o corpo possa ser a carne sensível, exposta, que é afetada pelas relações; um lugar do sentimento e de contemplação de si. “Nosso olfato, nosso gosto, nosso tato, nossa audição, nossa visão e nosso movimento” (JOSSO, 2007, p. 427) integram a trama das sensações que compõem o ser de sensibilidade, permitindo as mais complexas elaborações.

O ser de emoções estabelece intensas conexões com o ser de sensibilidades, configurando um estado de prontidão, mobilizando relações com o ser de afetividade, o ser cognitivo e o ser de imaginação. Essas dimensões do ser reafirmam que definitivamente somos seres de carne “pensantes”. É na conexão dinâmica dessas dimensões que experimentamos o mundo com intensidades e constantes sentimentos corpóreos. Os estímulos externos afetam nossos sentidos, provocando as emoções, que acontecem em um constante e incontrolável fluxo, mobilizando as dimensões da “carne sensível”, provocando prazer, alegria, tristeza, raiva, êxtase, encantamento, dor, angústia etc. (JOSSO, 2007)

O ser de afetividade está conectado ao ser de cognição, que pode apresentar outras dimensões, como o “[...] ser dos envolvimento, o ser que deseja, o ser dos ideais, o ser dos compromissos, o ser dos sentimentos, o ser de vontade e de perseverança”. (JOSSO, 2007, p. 428) Essas diversas faces do ser de afetividade estão baseadas em complexas redes construídas conscientemente ou resultam de reflexões e elaborações do indivíduo consciente, definindo certos valores interiorizados. “Assim como o ser das emoções, o ser de afetividade produz efeitos mais ou menos apreciados sobre nosso ser de carne”. (JOSSO, 2007, p. 428)

O ser de cognição oferece acesso a dimensões culturais, antropológicas, sociais por meio da aquisição de linguagem. A capacidade do pensamento permite o desenvolvimento das inteligências e de produção de conhecimento em lógicas

culturais baseadas em distintas possibilidades de ser e estar no mundo. Assim portas são abertas para construções de saberes que permitam a autonomia intelectual, acesso à subjetividade e possibilidade de recriar a si mesmo e o seu entorno. Desencadeia processos de interpretação e elaborações de si na relação com os contextos sociais, culturais e individuais. (JOSSO, 2007)

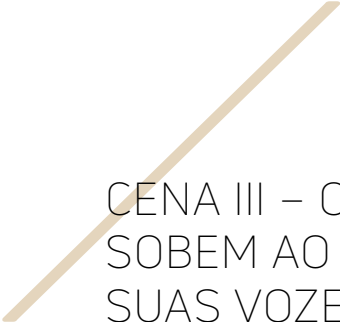
O ser de imaginação possui laços intensos com o ser da cognição. Dessa relação, surge a construção de sentidos com bases simbólicas e poéticas. O ser de imaginação é a dimensão conectada com a capacidade de projetar, criar e desenvolver propostas que, no âmbito da criação artística, é amplamente estimulada pelas relações estabelecidas com obras de arte. As obras de arte funcionam como disparadores de experiências reflexivas, mobilizando simbolizações que nutrem um universo interior, subjetivo, individual. Assim, o caminho encontra-se aberto para a descoberta de novas potências sensíveis, que nos conectam ao outro e ao que nos torna humanos. (JOSSO, 2007)

O ser de ação corporal constitui a dimensão do ser-no-mundo em que o corpo estabelece ação na interação social, agindo e reagindo de acordo com os estímulos em diversos contextos. Fatores internos, como vontade, desejo, necessidade e pensamento, também definem o agir corporal em contextos e afetos diversos. “O Ser de ação corporal combina, mobiliza, põe em ação todas as outras dimensões do ser, a fim de se completar em seu movimento, em seu deslocamento, em sua transformação desejada, de tal maneira que esse movimento” (JOSSO, 2007, p. 420), seja de criação e de ressignificação da própria realidade.

As distintas dimensões do corpo biográfico apresentam-se conectadas em intensas dinâmicas que integram o corpo: matéria, carne, pensamento. A sobreposição das múltiplas dimensões compõe aquilo que somos – seres com capacidade de auto-orientação, de reinventar-se em atos criativos de constante descoberta de nossas singularidades. (JOSSO, 2007) Nesse sentido, podemos tecer conexões com a perspectiva a/r/tográfica pela possibilidade de inserção de criação de arte em produção de conhecimento e com a constituição profissional docente em Arte, precisamente com a formação docente em Teatro por meio do relato de experiências biográficas.

Esses pressupostos fundamentam a iniciativa de analisar as primeiras experiências em teatro de licenciandos na perspectiva de que as “[...] escritas de si como prática de formação constituem a dimensão autopoiética da reflexão biográfica. Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, construindo o conhecimento de si, ressignificando-se, recriando-se”. (PASSEGGI, 2011, p. 147)

A dimensão a/t/ográfica dessa iniciativa encontra-se na proposta de transformar as narrativas autobiográficas em fragmentos dramatúrgicos, mobilizando as dimensões do corpo biográfico. Esse ato criativo configura a possibilidade reflexiva em torno do percurso de formação docente em teatro em uma perspectiva contemporânea, conectada ao conceito de pedagogia do teatro. A cena seguinte desponta nesse espaço cênico para apresentar as vozes dos licenciandos que protagonizam as narrativas e os fragmentos dramatúrgicos, bem como a inserção das primeiras experiências dos autores deste artigo como disparadores a/r/tográficos para as análises dos relatos e dos fragmentos dramatúrgicos dos protagonistas do enredo.



### CENA III – OS PROTAGONISTAS SOBEM AO PALCO COM SUAS VOZES: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM TEATRO

Assim como em locais remotos, onde a arte teatral é escassa, as propostas que discutem as identidades docentes em arte e as primeiras experiências artísticas também são poucas. A seguir, três vozes desafiam relatar as principais reminiscências, sensações, recriações da experiência estética com arte; três pesquisadores recriam as lembranças encravadas no corpo biográfico ao relatar as reverberações da relação estabelecida com arte e de forma a/r/tográfica. Isso nos permite refletir sobre as identidades de professor-artista-pesquisador em arte. Expor nossas percepções de nossas memórias com arte/teatro provocou-nos e levou-nos a pensar e relacionar como as elaborações dessas experiências permitem aberturas para conectar com as memórias dos licenciandos em Teatro.

## AUTOR 1

As aulas de Língua Inglesa em uma escola do estado de Santa Catarina eram diversificadas por termos um professor que ousava propor dinâmicas de estudo que pudessem estimular a autonomia e exercitar o trabalho cooperativo. O professor propôs estudarmos o conteúdo previsto com pequenas encenações em que seríamos responsáveis por organizar, preparar e ensaiar uma cena teatral com começo, meio e fim, incluindo diálogos em língua inglesa. Esse momento causou alguma reação em meu corpo. Lembro que a excitação de representar um personagem diante dos olhares da turma era algo estranho, novo, mas que desencadeou algo em mim que mobilizou vontades, desejos e ações para buscar estudar arte teatral após o término do ensino médio. A sensação prazerosa ficou em minha memória corporal, e a lembrança ainda é revisitada quando penso nos motivos pelos quais resolvi estudar, fazer e pesquisar arte teatral.

## AUTOR 2

Como estamos a tratar de teatro, decidi buscar na memória um fragmento de minha infância. Por certo, foram minhas primeiras relações com a arte dramática, mesmo antes de compreendê-la com tamanha importância na minha vida artística. Cresci em uma rua com muitas crianças, e costumávamos brincar de “fazer teatro”. Minha vizinha tinha, no seu quintal, uma casa de bonecas grande. Ela estava cercada por árvores, o que, para nós, parecia mesmo uma floresta. No livro da escola, havia um texto, ainda lembro bem dele: *A Bruxinha que era boa*, da Maria Clara Machado. Nós o utilizávamos para construir nossa encenação, passávamos uma tarde a ensaiar e organizar, em meio a discussões e alguns momentos de desistência por parte do grupo. Retomávamos diversas vezes, até que definíamos que o produto estava pronto. Chamávamos nossos pais e irmãos e o apresentávamos. Ficávamos extremamente ansiosos, com um mundo de borboletas em nossas barrigas. Era mesmo uma grande estreia, digna de grandes artistas. A sensação após a apresentação era deliciosa: aplausos, alguns beijos e abraços e a promessa de nova estreia no dia seguinte.



## AUTOR 3

Vivi minha vida em uma escola religiosa, da comunidade da Divina Providência. Esse indicador já dá pistas de como vivíamos arte naquele lugar na década de 1980 e início dos anos de 1990. Acho que muito do que aprendi a gostar de arte foi naquele lugar – não vou tecer um olhar crítico sobre o vivido, sobre as escolhas, sobre os recortes propostos, mas trago tudo isso em meu corpo. Aprendi a gostar de muitas coisas fora da escola. Minha lembrança de palco, de viver o prazer de subir no palco, foi em poucos momentos, e todos, todos sem dúvida, marcados por apresentações festivas. Um dia, fui o “P” de “PAZ” em um dos jograis que me marcaram. O jogral era, sem dúvida, uma possibilidade de subir ao palco. Engraçado, eu estava de branco, dizia um pequeno grande verso e virava de costas. Nelas, estava colada uma grande letra “P”. Meu maior prazer: virar de costas.

Como feito aqui, recolhemos nove relatos de estudantes de um curso de licenciatura em Teatro de uma universidade do Sul do Brasil que frequentam a sétima fase. Os estudantes foram estimulados a descrever, em forma de narrativa, a primeira experiência que vivenciaram com a arte teatral. Optamos por atribuir nomes de personagens que marcam dramaturgias de Shakespeare pela sua força representativa nas tramas: Petrúquio, Miranda, Macbeth, Yorich, Catarina, Julieta, Otelo, Ofélia e Desdêmona. Assim, garantimos a privacidade da identidade dos licenciandos participantes deste estudo.

Ao observarmos as narrativas, remetemo-nos ao corpo biográfico e às dimensões sensíveis que determinam as marcas deixadas pelas elaborações da experiência que podem apresentar certa ambiguidade, fluidez e ressignificação. (PASSEGGI, 2011) Para Passeggi, cada vez que memória é revisitada, “[...] a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica”. (PASSEGGI, 2011, p. 148)

O primeiro indicativo da experiência com teatro que os relatos apontaram foi o local/contexto onde vivências ocorreram: dois licenciandos em casa, na família; um na igreja; três na escola; dois em eventos artístico-culturais;<sup>3</sup> um no teatro – casa

**3** Essa categoria abarca os eventos em que os licenciandos tiveram contato com teatro.

teatral, mais especificamente. Percebemos que o local que foi palco principal para a primeira experiência com teatro foi a escola diretamente, e, depois, essa categoria entrecorta-se a outra explicitada mais adiante na relação com espaços culturais. Três licenciandos relataram que suas primeiras experiências foram em contexto escolar em atividades teatrais ou com a visita de peças teatrais. A escola deveria ser local para que as mais diversas experiências em arte possam acontecer. As experiências em arte abrem espaço para o desenvolvimento da percepção sensível e das potências do corpo. No entanto, essas experiências, seja na escola ou outros lugares, vêm carregadas de marcas que chegam à memória dos licenciandos quando provocados a registrar e relembrar.

Ao falar da escola, Julieta indica: *“Um dos meus primeiros contatos com o teatro foi na escola. Entre tantas apresentações de dança e músicas, quando estava no jardim”*. Já Petrúquio: *“[...] tenho uma lembrança de ter assistido a um espetáculo de bonecos na infância de uma companhia teatral que cruzou meu caminho anos depois. Quando criança, na escola, assisti a um espetáculo de bonecos que tratava da temática da higiene bucal na infância”*. E, ainda, Yorick: *“Minha primeira experiência com o teatro foi aos 12 anos, na escola, com uma turma na aula de artes. E algumas apresentações de clowns que acontecem em escolas públicas, normalmente palhaços de circos que viajam apresentando em escolas”*. É interessante observar que são vagas as lembranças. Esses estudantes são jovens, são pessoas que saíram recentemente do ensino médio, que estão na sétima fase do curso.

A família é um primeiro lugar de relação com diversas manifestações de cultura – com o teatro, não é diferente, pois dois licenciandos indicaram a família. Ofélia disse: *“Quando eu era muito pequena, já gostava de cantar e dançar. Mas tudo se tornava ainda mais especial quando a minha família parava tudo para me assistir”*. A memória de Desdêmona indica: *“Acho que a minha primeira experiência com o teatro foi quando eu brincava com minha prima de representar os episódios do começo ao fim d’As Meninas Superpoderosas”*. As duas lembram-se de momentos nos quais são o centro da experiência, essa experiência que marca o corpo, que se coloca, que alguém que, quando criança, se arrisca diante das pessoas, se coloca como ser de ação corporal em processos de imaginação.

Os contextos religiosos foram marcantes para Catarina: “*Minha família é católica. Desde criança, meus pais me levavam à missa, com a minha irmã, que tinha quatro anos a mais que eu. Nessas idas à igreja toda semana, acabávamos sempre participando das apresentações de anjos ou encenações de natal*”. Esse indicador é muito importante, pois coloca-nos diante de um lugar vivido historicamente na cultura religiosa, contexto que também marcou a autora 3 do texto. Ser de carne, marcada por rituais, mas também um ser de sensibilidades, de afetividades – tudo registrado na pele. (JOSSO, 2007)

Por fim, os eventos artístico-culturais, lugar no qual Miranda teve contato com o teatro: “*Todos os anos, o município desenvolvia um evento Feculte [Festival de Cultura e Arte], e em nenhum deles havia teatro, somente dança. Nos preparativos do evento, cada escola elaborava apresentações, que, no final do evento, eram premiadas [...]*”. Essa categoria está marcada pela escola, pela relação que esse lugar estabelece com os produtores culturais locais. Vem à tona um ser de atenção consciente, de cognição, que estabelece relações e percebe seu papel e o que está acontecendo. Já Otelo diz:

*Eu tinha por volta de oito anos, por acaso precisavam de um garoto para fazer um personagem de um ‘menino’ que entrava no final da peça para abraçar o personagem principal que era um ‘palhaço’. Me recordo de flashes apenas desse momento da minha vida, alguns sendo narrado pela minha ‘nona’ tempos depois, quando já me encontrava mais velho.*

Esse acadêmico teve contato em um circo, lugar muito comum, que vem marcado em sua carne. Ele não se recorda do lugar, mas lembra da relação afetiva que tem com o contexto, com o ser de afetividade que se constituiu em um momento de ação corporal.

Ainda em relação a um espaço cultural, mas agora mais específico do campo teatral, Macbeth indica: “*Minha primeira experiência com o teatro foi lá no ano de 2006. Era uma peça dirigida pelo saudoso Antônio Abujamra. Ao entrar no antigo Teatro Dulcina, apesar do aspecto de abandonado, era possível sentir a aura de tudo que um dia foi encenado lá, uma aura mágica!*”. Pela referência, parece-nos que Macbeth tem uma atenção consciente e se percebe como um

ser de cognição, de sensibilidade, emoção, capaz de selecionar uma experiência específica, que o marcou, em um lugar específico da área teatral.

O contexto escolar aparece nos relatos dos licenciandos. Um relato, o de Miranda, merece destaque, pois há dois elementos essenciais: a experiência ocorreu em um evento cultural, porém o desenvolvimento e a seleção do trabalho a ser apresentado no evento, apontado pela licencianda, foram desenvolvidos em contexto escolar. Observamos, também, que as narrativas vêm carregadas de situações que colocam esses licenciandos em experiência com o teatro. Observamos que ora estão fazendo teatro/jogo teatral, ora estão assistindo ao teatro.

Os excertos das narrativas a seguir indicam o contexto e a situação que cada protagonista experimentou arte teatral. Cinco dos registros indicam os acadêmicos fazendo teatro/jogo teatral:

1. Ofélia: *“Na casa da minha avó, havia um banquinho branco na cozinha, e lá era meu palco. Subia em cima do banquinho, começava a cantar a música da ‘borboletinha’ e executava a minha coreografia”*;
2. Catarina: *“Nessas idas à igreja toda semana, acabávamos sempre participando das apresentações de anjos ou encenações de natal”*;
3. Miranda: *“Nos preparativos do evento, cada escola elaborava apresentações que, no final, eram premiadas, logo naquele ano. Quinta série, me considerava a mais comunicativa da sala (e engraçada também), fui estimulada por um professor a fazer uma peça. Convidei meu colega, do qual era super desinibido, e juntos criamos os personagens, diálogos, figurinos, cenas, tudo”*;
4. Desdêmona: *“[...] eu brincava com minha prima de representar os episódios do começo ao fim d’As Meninas Superpoderosas. Eu sempre queria ser a Docinho, a gente ia trocando de personagens (sem saber o que era personagem) para que a história tivesse sentido”*;

5. Julieta: *“Usávamos a música da ‘Linda rosa juvenil’ em uma das aulas de música quando começamos a interpretá-la ao passo que cantávamos. Lembro-me claramente de como os personagens tinham de ser caricatos para se distinguir uns dos outros. A ‘brincadeira’ tornou-se tão divertida e diferente para nós que começamos a usá-la para brincar nos intervalos de lanche e antes do início da aula”.*

Quatro acadêmicos se perceberam assistindo ao teatro:

1. Macbeth, que registra a ida ao Teatro Dulcina;
2. Petrúquio, que lembra do espetáculo com bonecos sobre higiene bucal;
3. Otelo, que se recorda da subida ao palco e do palhaço que abraça: *“Eu, como amava chocolate, era comprado pelo desejo de comê-lo, o que sobrepunha meu medo. Então, eu entrava em cena, abraçava o palhaço que estava morrendo buscando o chocolate e ele morria nos meus braços, tendo, assim, o fechamento da cortina”*; e, ainda,
4. Yorich, que se recorda dos *clowns* que visitavam as escolas.

A partir dos excertos, percebemos que as primeiras experiências dos licenciandos estão, em sua maioria, conectadas ao assistir ao teatro em ambiente escolar e com o corpo em posição de observador de teatro. A presença da arte teatral na escola representa a possibilidade de mobilizar as dimensões do corpo biográfico e provocar as elaborações que se configuram em experiências estéticas.

As narrativas ainda nos levaram a olhar para elementos que representam as percepções dos licenciandos sobre a experiência que evocaram, relembrou e, em certo nível, recriaram o momento que julgaram ser o primeiro contato com a arte teatral de suas existências. Segundo Martins e Picosque (2012), as narrativas dos primeiros encontros com arte geram histórias sensíveis e com originalidade tecidas pela memória, que traz à tona inúmeros significados, revelando a potência da arte para a constituição do indivíduo.

Para Passeggi (2011), narrar, expor e reinterpretar uma memória é um reviver a experiência e dar outros sentidos. “Entre um acontecimento e sua significação, intervêm o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência [...] constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou”. (PASSEGGI, 2011, p.149) Essas impressões marcam e ficam, seja no fazer teatral, seja na condição de espectador.

Um licenciando, Yorich, além de expor impressões sobre sua primeira experiência com teatro, descreveu como foi o encantamento com a arte teatral e os motivos que o fizeram mudar do curso de Educação Física para o curso de licenciatura em Teatro:

*Já na faculdade, aos 26 anos, tive o contato com o curso de Teatro. Me despertou muito interesse ao ver a grade curricular e todos os conteúdos trabalhados; um deles, a dança! Troquei meu curso de Educação Física para Teatro e cada dia mais venho me encantado com essa arte maravilhosa. A forma com que o corpo trabalha, os processos para se chegar a um determinado personagem, é muito maravilhoso e mágico.*

Nesse contato com a arte teatral, vendo teatro e fazendo/jogando teatralmente, percebemos que as lembranças possuem sua fonte na dimensão biográfica do corpo e em suas dimensões sensíveis, cognitivas, afetivas, físicas e psíquicas. Assim, abrem-se brechas para a recriação de si mesmo – “[...] tudo isto integra o reservatório imaginário onde cada estudante busca suas referências para interagir no espaço em que está inserido”. (ZANELLA; PERES, 2013, p. 3)

Alguns depoimentos mostram as reverberações da experiência em teatro na decisão de seguir profissionalmente a carreira relacionada à arte teatral, como, por exemplo, o excerto da licencianda Miranda: “Lembro que, ao subir em cena sozinha, senti que era o que queria fazer da minha vida... Foi uma experiência e tanto. Creio que decorar, criar, apresentar, pois nunca mais parei com a função desde lá, foi um gás de estímulo”. Ela deixa clara a potência da experiência em teatro no percurso formativo. Dessa oportunidade de criar, atuar e ter autonomia criativa é que advém a construção dos saberes necessários para a constituição de um corpo capaz de criar e recriar a si mesmo.

Considerando as diversas dimensões sensíveis de nosso corpo biográfico, que se constrói, sobretudo, de memórias, é possível trazer à tona lembranças que compõem a subjetividade em uma dinâmica de recriação, reorganizando quem somos, a partir de nossas preferências pessoais, e não somente as memórias a que fomos condicionados. “Podemos também projetar-nos, identificar-nos e introjetar aspectos daquilo que o sensível nos convida a ver, a sentir, a pensar, a fazer [...]”. (JOSSO, 2012, p. 435)

Para Larrosa (2016, p. 33), “[...] a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriarmo-nos de nossa própria vida”. Que possamos, dessa forma, compreender a amplitude das experiências em teatro nos diversos espaços, como apontam as narrativas neste estudo, trançando percursos formativos que ofereçam aos licenciandos a possibilidade de ampliar suas dimensões sensíveis. Assim, a partir de tal estímulo, possam-se recriar experiências sensíveis em suas práticas docentes, cientes de sua função como mediadores deste processo.



## CENA IV – AS CORTINAS SE FECHAM E AS REVERBERAÇÕES ECOAM

As cortinas anunciam um fechamento. Esse é o melhor momento para que o ator teça suas reflexões em torno de seu percurso em cena. Assim também procedemos neste texto, buscando entrelaçar as relações entre as primeiras experiências na arte teatral de licenciandos em Teatro e as ressonâncias que se apresentaram nas narrativas geradas por eles.

O fragmento dramatúrgico que segue, da licencianda Julieta, apresenta uma ação docente que mobiliza os sentidos e a amplitude da ação corporal em percurso de construção de saberes em arte:

*Crianças entram na sala, ambiente com luz quente, porém suave, público espalhado pela área cênica. Professor entra logo atrás das crianças. Explicando como será a aula, convida a todos (público e crianças) a darem as mãos e formarem uma grande roda. Começa a música 'Linda Rosa Juvenil', vai ao centro da roda com atores e começa a encenar a música. Logo em seguida, convida o público para ir ao centro da roda encenar as personagens também.*

Aqui, o corpo biográfico e suas dimensões sensíveis representam conceitos indispensáveis para pensar a constituição docente em arte e, especificamente neste estudo, em teatro. As narrativas mostraram que a escola é palco de inúmeras experiências em teatro e que a arte teatral está presente nos mais diversos contextos culturais, desde a escola, os círculos religiosos e até mesmo em brincadeiras teatrais com caráter recreativo. Por isso, estender o olhar para os contextos escolares como fonte de inserção de práticas de docência que sejam significativas representa uma alternativa de pensar a constituição do licenciando em Teatro.

O professor pensa a dinâmica de aprendizagem; o artista, por sua vez, compreende a dinâmica da criação e da contemplação da arte; enquanto o pesquisador busca maneiras eficientes de integrar essas dimensões no percurso de construção da identidade profissional. A partir de tais caracterizações, podemos observar que, se a reverberação de uma experiência com arte teatral permite desencadear maneiras de relacionar-se com os signos teatrais, ao ponto de direcionar a vontade do indivíduo para a concretização da ação profissional na arte teatral, são então as práticas educativas que necessitam de outras intensidades.

Partindo da compreensão de que as experiências mobilizam as dimensões do corpo biográfico na dinâmica de construção dos saberes indispensáveis para a prática docente em teatro, é por meio do fortalecimento de propostas que construam a identidade de um professor-artista-pesquisador que poderemos efetivar melhores ações sensíveis. Diante desses achados, percebemos a sensibilização integral do docente e a importância do ato de mediação, da construção de saberes e da relação efetiva dos educandos com a arte.



Se o corpo corresponde à dimensão sensível na constituição docente, é por meio dele que podemos pensar, repensar, recriar nossas experiências, ressignificando-as, de modo a apropriarmos-nos da nossa capacidade e autonomia sensível e intelectual, para a promoção de propostas de aprendizagem que incluam a experiência sensível em Teatro. Assim, um caminho para a estruturação de percursos de formação de licenciandos seria partir do corpo e de suas dimensões.

A constituição docente dá-se não somente de seu ímpeto profissional, mas também de sua constituição como ser humano sensibilizado, que, a partir de suas experiências, ressignifica corporalmente seu percurso. O corpo está, portanto, como captador, sensibilizador e, por ora, reproduzidor, de tais significados. Podemos, a partir de tais pressupostos, identificar o corpo não somente a partir de seu funcionamento orgânico, mas, sobretudo, a partir de seu estado de corpo biográfico, que possui memória, como resultado de seus múltiplos estímulos momentâneos – corpo que recebe e ressignifica informações no percurso de sua existência.

As primeiras experiências em teatro ora são na escola, ora no contexto familiar ou, ainda, em espaços culturais. Percebemos, nesse percurso, que, assim como nós professores, os licenciandos trazem em seus corpos as marcas pelos lugares por onde tiveram experiências. Trazem, em suas narrativas, percursos vivos que latejam em seus corpos e que vem à tona no momento em que escrevem, reescrevem e falam sobre suas vidas.

Aqui, por meio da PEBA, buscamos trajetórias formativas com base na linguagem do corpo que possibilitem aos licenciandos perceberem-se em processo de criação artística ao mesmo tempo em que estão em processo de constituição docente. Os licenciandos pedem passagem em um palco no qual suas experiências possam ser observadas, discutidas e reformuladas, partindo de experiências sensíveis com arte. Aventuramo-nos a explorar os campos do corpo biográfico e suas dimensões sensíveis na relação com a obra de arte. Não aguardemos o *blackout*, deixemos as cortinas abertas, permitindo que a viva iluminação e a pulsante sonoplastia nos guiem em direção ao sensível, no sentido da arte e da vida.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Carla; IMMIANOVSKY, Charles. PEBA: a arte e a pesquisa em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 221-236, set./dez. 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DIAS, Belidson. *A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013. p. 21-26.
- DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.
- HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 515-528, set./dez. 2014.
- IRWIN, Rita L. Visões e entrevisões: por uma estética de desdobramentos do currículo. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 183-195.
- JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: o corpo falado e o corpo que fala. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos da cultura*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.
- NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: [https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350\\_09.html](https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350_09.html). Acesso em: 16 abr. 2018.
- OLIVEIRA, Marilda. Contribuições da perspectiva metodológica investigação baseada nas artes' e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais eletrônicos [...]*. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24\\_2792\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24_2792_texto.pdf). Acesso em: 16 abr. 2018.
- PALLOTTINI, Renata. *Introdução à dramaturgia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.
- PUPPO, Maria Lúcia. Sinais de teatro-escola. *Humanidades*, Montes Claros, n. 52, p. 109-115, nov. 2006. Edição Especial Teatro Pós-Dramático.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; SIRGADO, Angel Pino; TAVIRA, Larissa Vasques. Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 32, n. 88, p. 263-283, set./dez. 2012.

ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz. No entrecruzamento de linguagens... a arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano. Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. *Anais eletrônicos [...]*. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24\\_2859\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24_2859_texto.pdf). Acesso em: 16 abr. 2018.

**LEOMAR PERUZZO:** é graduado em Teatro e licenciado em Artes Visuais pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação pela mesma universidade e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

**CAROLINE CARVALHO:** é graduada em Artes Cênicas pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), tendo realizado bacharelado e licenciatura. Mestre em Educação com pesquisa nas áreas de teatro e literatura infantil. Docente em nível de especialização nas disciplinas de Literatura Infantil e Contação de Histórias.

**CARLA CARVALHO:** é doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua como professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).

EM FOCO

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO E DANÇA NO BRASIL E NA ITÁLIA: UM COMPARATIVO

*THE TEACHER'S TRAINING IN THEATER  
AND DANCE IN BRAZIL AND EUROPE*

*LA FORMACIÓN DOCENTE EN TEATRO  
Y DANZA EN BRASIL Y EN EUROPA*

**TAIS FERREIRA**

FERREIRA, Tais.

A formação de professores de teatro e dança no Brasil e na Itália:  
um comparativo.

Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **182-208**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.33385>

## RESUMO

Este artigo analisa processos de formação docente em Artes Cênicas na América e na Europa, com foco principal nos casos italiano e brasileiro. O objetivo deste estudo comparativo é problematizar as estratégias e modelos estudados, apontando suas lacunas e sua produtividade. Apresentamos ainda a análise de dados recolhidos junto a um grupo de professores de Teatro e Dança brasileiros, que serão cotejados e comentados a fim de balizar o estudo da formação dos profissionais das artes cênicas atuantes na educação básica e no ensino informal. Por fim, propomos um exercício reflexivo sobre as escolhas que vêm sendo curricular, pedagógica e politicamente assumidas no âmbito das licenciaturas em Teatro e Dança no Brasil, se postas lado a lado com as formações docentes de outros países.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Formação docente. Teatro. Dança. Brasil. Itália.

## ABSTRACT

*This paper analyses processes of teacher's training in Performing Arts in America and Europe, focusing mainly on Italian and Brazilian cases. The objective of this comparative study is to problematize the strategies and models studied, pointing out their gaps and their productivity. We also present the analysis of data collected from a group of Brazilian Theatre and Dance teachers, which will be commented in order to guide the study of the training of performing arts professionals working in basic and informal education. Finally, we propose a reflective exercise on the choices that have been curricular, pedagogically and politically assumed within the scope of undergraduate degrees in theatre and dance in Brazil, if side by side with the teacher training of other countries.*

### **KEYWORDS:**

*Teacher's training. Theater. Dance. Brazil. Italy.*

## RESUMEN

*Este artículo analiza los procesos de formación docente en Artes Escénicas en America y Europa, centrándose principalmente en casos italianos y brasileños. El objetivo de este estudio comparativo es problematizar las estrategias y modelos estudiados, señalando sus brechas y su productividad. También presentamos el análisis de los datos recopilados de un grupo de maestros de Teatro y Danza brasileños, que serán recopilados y comentados para guiar el estudio de la formación de profesionales de las artes escénicas que trabajan en educación básica e informal. Finalmente, proponemos un ejercicio reflexivo sobre las opciones que se han asumido curricular, pedagógica y políticamente dentro del alcance de las licenciaturas en Teatro y Danza en Brasil, si están al lado de la formación docente de otros países.*

### **PALABRAS CLAVE:**

*Formación docente. Teatro. Danza. Brasil. Italia.*



## INTRODUÇÃO

**ESTE ARTIGO APONTA** alguns procedimentos de formação docente em Artes Cênicas na Europa e no Brasil. Esboçaremos comparativamente as diferenças entre a formação em dois países lócus de pesquisa da investigadora, a saber: Brasil e Itália. O objetivo de tal comparativo é pensar na produtividade das estratégias formativas, em suas lacunas e em possibilidades de problematizar esses modelos. Apresentamos ainda a análise de dados recolhidos junto a sujeitos de pesquisa professores de Teatro e Dança brasileiros, a fim de materializar através de dados objetivos algumas das problematizações aqui tecidas. Portanto, pensar na formação docente no Brasil e na Itália pode tanto ser um esforço contextualizador como pode ser um exercício reflexivo sobre as escolhas que vêm sendo curricular, pedagógica e politicamente assumidas no âmbito das licenciaturas em Teatro e Dança no Brasil, se postas lado a lado com as formações docentes de outros países.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO E DANÇA NA ITÁLIA

Na Itália, a formação de professores é muito distinta daquela brasileira. Há cursos de formação de professores para a educação primária ou elementar (primeiro ao quinto ano) e infantil (três anos). Todos os outros graduados com uma especialização – *specialistica* ou *magistrale* – ou com diplomas superiores dos conservatórios, academias e institutos de formação técnica podem se candidatar a serem professores temporários no chamado segundo ciclo de ensino, que compreende do quinto ao oitavo ano (escola secundária de primeiro grau) e depois os cinco anos de liceu ou escola técnica (escola secundária de segundo grau). (ITÁLIA, 2011)

Para os contratos temporários, basta que a pessoa apresente os diplomas e currículos, que serão avaliados pelos dirigentes escolares de uma região específica. Já para que seja efetivado como professor de carreira (estável), deve ter a habilitação para tal, que se trata da aprovação em uma especialização de um ano ou um ano e meio, em que o candidato cumpre 1.500 horas de aulas de conhecimentos educacionais e práticas pedagógicas, para então prestar um exame múltiplo que lhe conferirá a aptidão para o ingresso na carreira oficial do magistério nas escolas secundárias – *Tirocinio Formativo Attivo* (TFA). Posteriormente a essa etapa, está apto a prestar concurso público – concurso único federal, em que a distribuição entre regiões dos aprovados ocorre por classificação. Para lecionar na educação primária e infantil, é necessário obter o diploma no curso de quatro ou cinco anos de ciências da educação ou pedagogia – a nomenclatura depende da instituição – e então prestar o concurso público federal. (ITÁLIA, 2011)

O espectro de atuação de determinados diplomas e graduações é amplo. Por exemplo: alguém diplomado e com especialização em determinada disciplina específica estará apto a assumir um grupo amplo de disciplinas escolares na educação básica. Para cada disciplina a ser ministrada na educação básica, também é exigido um número mínimo de créditos cursados em determinadas áreas na graduação ou especialização integralizada pelo candidato. Há, atualmente, na Itália, uma pressão política para que egressos dos doutorados (*dottorato di*

*ricerca*) obtenham a possibilidade de prestar concursos para o magistério básico, haja vista a falta de mercado de trabalho nas universidades italianas para esses sujeitos com alta formação, que acabam evadindo do país em busca de postos de trabalho com pesquisa e educação.

O processo para a admissão de um professor da educação básica na Itália é bastante complexo e determinado por diretrizes muito intrincadas. Fatores políticos e econômicos também influenciam na contratação docente – que pode ser temporária ou por tempo indeterminado, o que equivaleria à estabilidade e ao ápice da carreira docente. Como já foi citado, a precarização do trabalho docente através de concursos para professores temporários, sem estabilidade, é um problema grave em todos os níveis de ensino na Itália, incluindo as universidades.

Há muita demanda também por formação continuada, que é uma exigência do governo italiano, sendo que cada docente de carreira deve cumprir um número mínimo de horas anuais de cursos de atualização, aperfeiçoamento e dar continuidade à sua formação docente de forma compulsória. O projeto educacional vigente hoje no país, chamado Buona Scuola, proposto e aprovado no governo de Matteo Renzi (ITÁLIA, 2015a), prevê que o governo conceda uma verba anual de 500 euros a cada docente italiano da educação básica, que deverá ser utilizada em sua formação continuada. Os professores são periodicamente avaliados pelos dirigentes e gestores escolares e há metas de produtividade docente a serem atingidas, conduta que tem sido questionada pelos sindicatos docentes italianos.

No caso do Teatro e da Dança, que não são disciplinas constantes nos currículos de nenhuma das etapas da educação básica, ainda que figurem como conteúdos curriculares – nas disciplinas de língua italiana ou estrangeira e educação física, respectivamente –, percebe-se, pela literatura consultada, que as artes cênicas nas escolas regulares tendem a figurar nos Planos de Oferta Formativa Trienais (Pofts), que preveem a oferta de atividades complementares ao currículo básico obrigatório. (ITÁLIA, 2017)

Essas atividades são eletivas, ou seja, os alunos escolhem participar das aulas ou grupos de Teatro ou Dança, entre outras opções. A escolha pela inclusão dessas atividades no Poft da instituição em detrimento de outras, normalmente, é feita



pelo gestor escolar – a gama de possíveis atividades do Poft é ampla, compreendendo Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), esportes, jornalismo, serviço social, artes, artesanato, educação ambiental, culinária, hortas etc. Em ambas as disciplinas, Teatro e Dança, há projetos que se efetivam a longo prazo em determinadas instituições de ensino, como grupos de dança ou teatro que são já tradicionais nos educandários, e há também projetos pontuais, de atividades como *workshops* ou oficinas com começo, meio e fim determinados, que poderão repetir-se ou não no quadro de atividades formativas complementares ofertadas pela escola. A segunda opção, que recebe nesses casos o nome de “laboratórios de teatro ou dança”, é a mais frequente nas escolas italianas atualmente.

A partir de relatos de uma das professoras depoentes desta pesquisa, Regina Rossi, brasileira radicada na Alemanha, sabe-se que neste país projetos pontuais, com duração intensiva de uma semana ou duas, em que um docente-artista propõe uma atividade (ação educativa) em dança, teatro ou performance com um grupo limitado de crianças ou jovens (uma turma, geralmente) e, ao final, chega-se a um pequeno produto cênico ou performático, também é de uso corrente na educação básica do país vizinho, em que Dança e Teatro não configuram disciplinas obrigatória nos currículos.

Não necessariamente essas ações podem ser compreendidas como parterariado, posto que, em muitas situações, o professor efetivo da classe ausenta-se para que o docente-artista conduza sozinho – ou com seu coletivo de artistas – as ações junto ao grupo de estudantes. Seriam “ações educativas especiais ou extraordinárias” promovidas no âmbito escolar, mas fora das disciplinas e períodos obrigatórios. Algumas ocupam uma turma durante uma semana inteira, podendo ocorrer no período de férias do currículo obrigatório. Projetos com esse caráter efêmero e intensivo também são observados no âmbito educacional no Brasil, principalmente nas redes privadas de ensino; no entanto, com menor incidência que em países europeus. (PUPO, 2015)

Destarte, essa figura de um professor especializado em Teatro ou em Dança, que possui uma formação tanto pedagógica como na disciplina artística e que, metodologicamente, tenha recebido uma formação que propicie a condução de experiências de ensino-aprendizagem em artes, não é conhecida na Itália,

se não muito pontualmente, em casos isolados até. No Brasil, esse professor com formação na área é exigido pela lei e incentivado pela estrutura educacional (BRASIL, 1996, 2016, 2018), mas não há egressos suficientes para a enorme demanda nacional, abrindo brechas para diversos outros profissionais ocuparem os espaços de ensino de Teatro e Dança.

Na Itália, podemos citar como exemplo de formação docente um curso de especialização em Pedagogia da Dança em um modelo de formação continuada, de uma escola particular de dança em Bolonha, que instrumentaliza professores na área com conteúdos e currículo similares àqueles praticados nas licenciaturas em Dança brasileiras. Trata-se do Centro Mousikè, que desde 1989 trabalha na interface entre dança e educação e que promove cursos de formação de “dança-educadores”.<sup>1</sup> O foco do curso, como explicou para mim a coordenadora Franca Zagatti, em entrevista concedida pessoalmente no mês de novembro de 2016, foi lentamente passando da dança na escola para a dança nos diferentes espaços sociais e comunitários – hospitais, asilos, prisões, centros sociais etc. –, sendo a escola considerada um lugar a mais para a relação entre dança e comunidade, e não mais lócus único e privilegiado para o seu desenvolvimento. (ZAGATTI, 2004)

Já na área de teatro, exemplifico a partir de duas iniciativas que contam com alguns anos de realização e com um histórico na formação de pedagogos para o ensino de teatro e de artistas para a pedagogia teatral. São elas um curso de alta formação, algo similar a uma pós-graduação *latu sensu* no Brasil; e um mestrado, similar a um mestrado profissionalizante brasileiro, ofertados pela Universidade Católica do Sagrado Coração (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano). Os cursos chamam-se *corso di Alta Formazione Teatro Sociale e Comunità – Tiramisù*, dentro da área de educação e trabalho social da universidade, e *master in Azioni e Interazioni Pedagogiche Attraverso la Narrazione e l'Educazione alla Teatralità*, um mestrado da Faculdade de Educação. A Universidade de Bolonha, junto a sua graduação em Educação Social, também oferece anualmente um *Corso di Alta Formazione Teatro per la comunità e l'inclusione sociale*, similar àquele ofertado pela Cattolica.<sup>2</sup>

Recentemente, a Faculdade de Educação da Universidade de Bolonha abriu vagas para a primeira edição de um *master in Pedagogia e Teatro*,<sup>3</sup> que contará com

**1** Informações sobre a escola e o curso disponíveis em: <http://www.mousike.it/>.

**2** Informações sobre os cursos disponíveis em: <http://milano.unicatt.it/master/azioni-e-interazioni-pedagogiche-attraverso-la-narrazione-e-l-educazione-alla-teatralita-2016>. e <http://corsi.unibo.it/Laurea/EducatoreSocialeCulturaleBologna/Eventi/2016/06/corso-di-alta-formazione-teatro-per-la-comunita-e-linclusionesociale.htm>.

**3** Informações disponíveis em: <https://www.unibo.it/it/didattica/master/2019-2020/pedagogia-e-teatro>.

a participação como docentes de nomes iminentes do teatro e da educação no norte da Itália, como Fabrizio Cassanelli, Roberto Frabetti, entre outros. Contudo, como já foi dito, os exemplos acima tratam-se de casos raros na realidade italiana de formação docente em artes cênicas – ainda que outras universidades no país ofertem esse tipo de formação.

É importante frisar que quem se ocupa da formação em Teatro e Educação são as Faculdades de Educação e de Pedagogia, e não os departamentos de arte das universidades italianas ou as academias de formação e artistas. Assim, na Itália, temos a seguinte divisão entre áreas estabelecidas:

1. a teoria fica restrita aos departamentos de arte das universidades;
2. A prática, às academias e conservatórios; e
3. a relação entre arte e educação, às faculdades de educação.

Conforme a literatura da área consultada, mesmo que os protocolos de 1995 e 1997 tenham sido firmados com o Ministério da Educação italiano, dispondo sobre a inserção das disciplinas do espetáculo – artes da cena – nos currículos básicos, e que duas normativas do mesmo ministério (ITÁLIA, 2015b, 2016) reafirmem a presença obrigatória do Teatro como conteúdo nas escolas de educação básica (FERREIRA; MARIOT, 2019), as universidades e as instituições de formação prática e técnica – conservatórios e academias – não tomaram ainda para si a tarefa de formar profissionais aptos a exercer a docência em Artes Cênicas junto à educação básica escolar. Tampouco tomaram para si de todo a função de formar na área que comumente é chamada na Itália de “educação social”, ou seja, processos educacionais que acontecem com grupos específicos formados por idosos, mulheres vítimas de violência, presidiários, refugiados, imigrantes, pessoas em reabilitação, doentes, pessoas com deficiências físicas ou mentais, entre outros.

A despeito de algumas iniciativas pontuais, como os cursos de especialização citados e algumas iniciativas privadas de grupos, associações de teatro – cursos privados nas sedes de grupos e festivais de teatro para crianças que ofertam oficinas e laboratórios pontuais para professores, por exemplo – ou escolas privadas,

não há outros espaços formativos para o professor que queira trabalhar com teatro e dança ou para o artista que queira especializar-se na docência em Arte na Itália.

É importante comentar que há a distinção de três figuras que conduziriam ações em arte e educação no contexto italiano e europeu: 1. o artista, operador direto; 2. o mediador, operador indireto; e 3. o professor, educador teatral ou da dança. (GUICCINI et al., 2001) Ainda que não haja absoluta clareza das funções exatas de cada personagem, podemos dizer que a condução das práticas com os alunos – laboratórios, ensaios, oficinas, montagens – estaria ligada ao artista; ao mediador, estaria destinada a função de promover uma possível pedagogia do espectador, mediando espetáculos através de atividades práticas e analíticas – cursos, oficinas, palestras, construção de materiais didáticos e para-textuais –, e, ao professor, o desenvolvimento propriamente de conteúdos históricos e linguísticos das artes da cena. No entanto, na prática, essas funções se sobrepõem e atravessam, dependendo dos contextos e situações em que estão inseridas.

A apresentação desse modelo outro de inserção pedagógica do teatro e da dança na formação identitária e subjetiva dos cidadãos e nos processos educacionais, que por vezes passa ao largo da escola de educação formal, nos leva a duas situações identificáveis a Itália. A primeira acaba ficando muito mais ligada ao âmbito dos grupos e coletivos de arte e à formação técnica de artistas, e não de professores de Artes Cênicas – figura essa quase desconhecida na Itália. Já a segunda estaria relacionada àqueles professores da educação básica que, por gosto e/ou afinidade, decidem desenvolver trabalhos em artes da cena, seja com a parceria de artistas ou através de sua formação – autodidata ou paralela à sua formação pedagógica. (PANIGADA, 2000; PERISSINOTTO, 2004) Essas duas possibilidades podem ser significativas na problematização do modelo formativo adotado no Brasil.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES CÊNICAS, TEATRO E DANÇA NO BRASIL

O modelo brasileiro sofreu diversas modificações a partir de implicações advindas das mudanças nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) educacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Outras adaptações e adequações curriculares nas licenciaturas em Artes devem entrar em vigor nos próximos anos, com a necessidade de alinhamento tanto à lei que torna obrigatório o ensino das artes em suas quatro linguagens ou modalidades em todos os níveis da educação básica (BRASIL, 2016), quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigor, de 2018. No caso da educação infantil, os conhecimentos e as práticas em artes perpassam todos os campos de saber e experiência propostos para o desenvolvimento das crianças pequenas na BNCC (BRASIL, 2018), tornando premente a necessidade da presença do Teatro e da Dança nos cursos de pedagogia que formam professoras para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. (LOMBARDI, 2015; SOUZA; FERREIRA, 2015)

Não vou me ater a discutir todos os processos e as leis, que já foram extensamente problematizadas em trabalhos como o de Santana (2010), entre diversos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) Pesquisa em Dança, e como o artigo de Souza, Pereira e Icle (2015), entre outros, no GT Pedagogia das Artes Cênicas, da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênica (Abrace).

No entanto, trago a esse espaço dados atualizados coletados em consulta na base de dados de 2013 sobre o ensino superior do Ministério da Educação (MEC), o sítio eletrônico E-MEC. Transpus esses dados para tabelas, que facilitarão a visualização, em números, dos cursos de formação superior – licenciaturas, bacharelados e tecnológicos – em Artes Cênicas, Teatro e Dança no Brasil. Como já foi citado, sabemos que o número de cursos cresceu exponencialmente nas últimas duas décadas, a partir de programas de incentivo governamental como o programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições

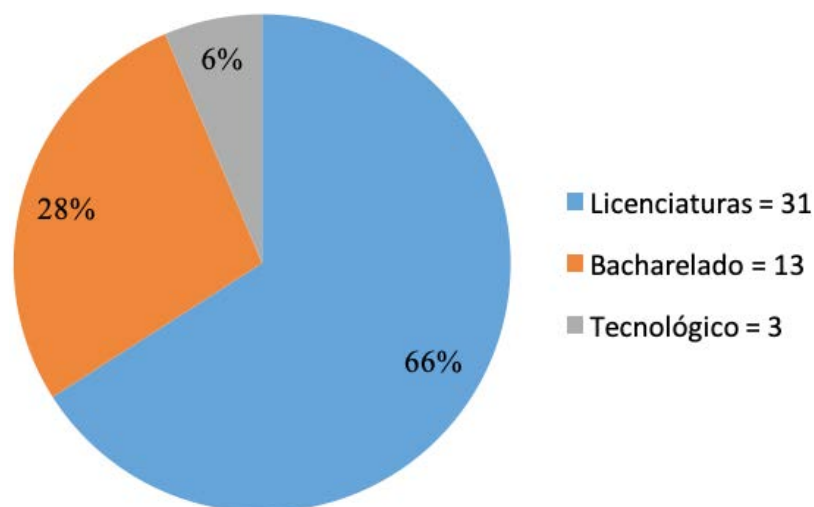
de Ensino Superior (Proies), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Universidade para Todos (Prouni),<sup>4</sup> entre outros.

Houve também uma ampla readequação e reformulação curricular promovida a partir da LDB de 1996, que legisla sobre a necessidade da formação do professor de Artes especialista em uma disciplina ou área artística específica, e não mais como professor de Artes generalista, conforme as licenciaturas em Educação Artística – promovidas a partir da LDB de 1971. Essa demanda acarretou a abertura de novos cursos de licenciatura. Processos de descentralização do eixo Rio-São Paulo e das regiões litorâneas e Sul do Brasil também promoveram a criação e ampliação de diversas novas universidades federais, bem como graduações em instituições de ensino privadas.

Três palavras-chave foram utilizadas, cada uma em uma busca, na base de dados E-MEC:<sup>5</sup> “Artes Cênicas”, “Teatro” e “Dança”. Assim, obtive três núcleos de dados sobre os cursos de graduação existentes em todo o território nacional que possuam uma dessas palavras-chave em sua nomenclatura.

No caso da Dança, foram encontrados 47 cursos de nível superior, divididos em três modalidades: licenciatura, bacharelado e tecnológico. Um dos cursos de bacharelado específica na nomenclatura ser uma graduação em Teoria da Dança. Todos eles são presenciais, não sendo encontrados na modalidade a distância.

Gráfico 1 – Cursos de graduação em Dança no Brasil



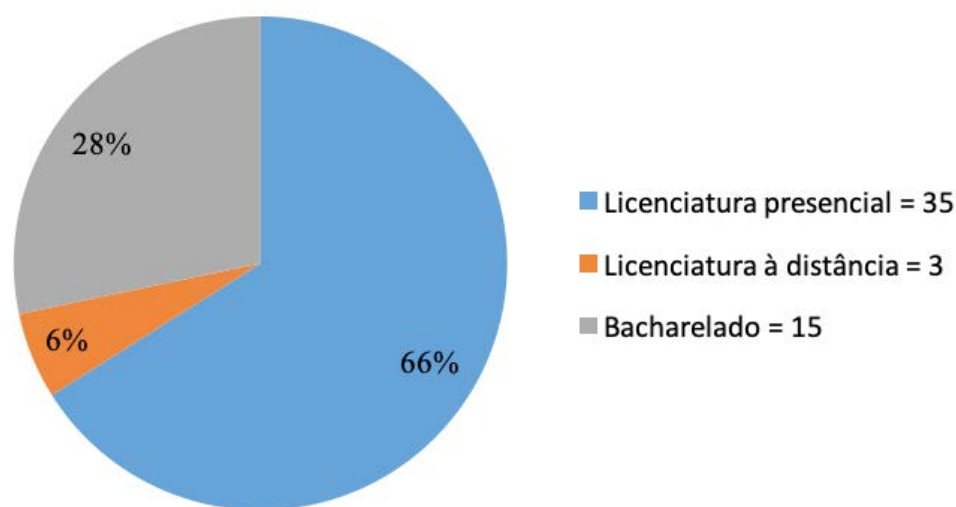
Fonte: elaborado pela autora.

**4** O Reuni, programa de reestruturação das universidades federais; o Parfor, programa de formação de professores em atuação (primeira ou segunda licenciatura); o Proies, programa de apoio às instituições de ensino superior através da concessão de empréstimos (bolsas) para acesso a estudantes carentes; a UAB, programa de cursos de graduação na modalidade à distância; e o Prouni, programa de bolsas de estudos em universidades privadas a estudantes carentes, estão devidamente registrados e explicados no sítio eletrônico do MEC.

**5** Data da coleta: 2 de setembro de 2015. Sítio eletrônico: <http://emec.mec.gov.br/>.

Com o buscador “Teatro”, coletamos o registro de 53 cursos de graduação que possuem essa palavra em sua nomenclatura, sendo que um deles especifica ser uma graduação em Teoria e Estética do Teatro. Foram encontrados bacharelados e licenciaturas, não existindo registro de cursos tecnológicos, e uma pequena parte das licenciaturas é ofertada na modalidade a distância, conforme podemos inferir através do gráfico a seguir. Nota-se que esses cursos a distância possuem polos educacionais em diferentes cidades, mas, para efeito de cálculo, foi considerada somente a sede do curso, ligada à universidade mantenedora. Todos os bacharelados são presenciais.

Gráfico 2 – Cursos de graduação em Teatro no Brasil



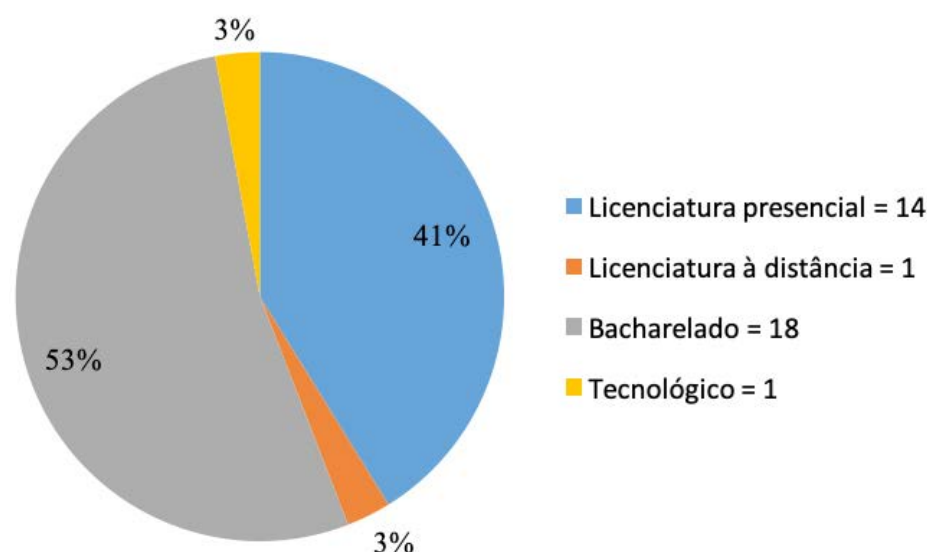
Fonte: elaborado pela autora.

Já com a nomenclatura de “Artes Cênicas”, encontramos o registro de 34 graduações, em sua maioria bacharelados. Foi considerado somente um bacharelado por Instituição de Ensino Superior (IES), já que recentes exigências de modificações no cadastramento do E-MEC acarretaram que algumas instituições registrassem cada uma de suas ênfases ou habilitações como cursos de graduação distintos e outras não o tenham feito. Como recurso de padronização, contabilizamos um bacharelado por IES sob a nomenclatura Artes Cênicas.

Cumpramos notar que as principais ênfases – nova nomenclatura das antigas “habilitações” – encontradas nos cursos de Artes Cênicas são: interpretação teatral ou atuação, direção, cenografia, indumentária e teoria e estética. No geral, as graduações em Artes Cênicas no Brasil possuíam ou possuem currículos voltados

primordialmente para o desenvolvimento de atividades cênicas teatrais. Somente um dos cursos, em sua nomenclatura, mantém o termo usado nas licenciaturas polivalentes, ou seja, intitula-se Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, que é o da Universidade de São Paulo (USP). Uma licenciatura é ofertada na modalidade a distância e um curso na modalidade de formação tecnológica foi encontrado, conforme se pode aferir a partir do gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Cursos de graduação em Artes Cênicas no Brasil



Fonte: elaborado pela autora.

A busca por palavras-chave foi realizada também em cada um dos estados da federação, a fim de averiguar quais possuíam cursos de Artes Cênicas, Dança e Teatro. Para não tornar exaustiva a análise de gráficos pelo leitor, apontamos que todos os 27 estados da federação possuem alguma graduação na área específica das artes da cena, com uma das três nomenclaturas pesquisadas, sendo a única exceção o estado de Roraima. A maior concentração de cursos está nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul e os mais jovens encontram-se nas regiões Norte e Centro-Oeste, ainda que novas licenciaturas e novos bacharelados tenham sido recentemente criados em todas as regiões do país.

A exemplo daquilo que acontece na Itália nos PofTs, no Brasil, a partir de projetos do governo federal como o Mais Educação<sup>6</sup> e outros similares, que apontariam para uma educação integral – em dois turnos letivos –, mas que notoriamente não se efetivam como tal, encontramos nas escolas atividades extracurriculares

6 Sítio eletrônico do programa: <http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao>.



em Teatro e Dança. Ainda que o Censo do MEC de 2013 (INEP, 2014) aponte as escolas que ofertam atividades extracurriculares como sendo escolas de educação integral, podemos afirmar que só pequena parte dos alunos atendidos pelas instituições frequenta o programa e que em nenhum momento os projetos político-pedagógicos da educação básica brasileira foram pensados a fim de levar adiante a educação em turno integral. No entanto, o número de atividades formativas extracurriculares que acontecem nas escolas públicas brasileiras não pode ser ignorado, conforme nos mostra a tabela a seguir reproduzida, figurando a Dança e o Teatro entre as atividades de maior oferta.

Tabela 1 – Atividades formativas complementares na educação básica brasileira

Nome do curso de Atividade Complementar	Matrículas 2009	Matrículas 2010	Matrículas 2011	Matrículas 2012	Matrículas 2013	$\Delta\%$ 2012/2013
Matemática	331.871	464.646	692.123	1.283.367	1.786.446	39,2
Letramento e alfabetização	198.214	283.534	476.225	1.030.573	1.506.515	46,2
Futebol e futsal	168.744	226.953	337.387	693.928	1.210.702	74,5
Português	276.374	327.360	427.613	655.534	917.291	39,9
Danças	100.075	182.774	279.138	546.701	861.705	57,6
Brincadeiras, Jogos não estruturados, Recreação/Lazer Festas etc.	205.047	274.286	326.020	542.928	740.775	36,4
Banda Fanfarra, Percussão	38.501	100.206	193.388	507.487	690.956	36,2
Artes Marciais (Taekwondo, Jiu Jitsu, Judô, karatê etc.)	56.253	97.245	166.010	406.076	569.669	40,3
Leitura e Teatro	84.629	129.965	211.378	398.912	555.835	39,3
Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Colagem, Desenho gráfico, Mosaico etc.	122.344	148.342	214.767	368.512	547.567	48,6

Nome do curso de Atividade Complementar	Matrículas 2009	Matrículas 2010	Matrículas 2011	Matrículas 2012	Matrículas 2013	Δ% 2012/2013
Voleibol, Basquetebol, Handebol, Basquete de rua, Natação.	118.297	145.491	185.157	311.519	491.445	57,8
Capoeira	35.886	68.192	120.753	277.595	441.835	59,2
Horta escolar e/ou comunitária	28.923	49.233	104.165	241.311	402.690	66,9
Outra categoria de arte e cultura	111.621	156.657	169.616	274.246	389.727	42,1
Canto coral	47.780	79.015	121.044	250.191	371.287	48,4
Informática e Tecnologia da Informação (Proinfo)	-	-	130.582	305.894	370.518	21,1
Outra categoria de Acompanhamento Pedagógico	107.280	125.719	136.826	185.628	320.879	72,9
Leitura e produção de texto	64.712	113.540	158.743	212.275	319.911	50,7
Ensino coletivo de cordas (piano, violão, guitarra, violino), flauta doce, trompete etc.	-	-	81.347	165.840	291.411	75,7
Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual	44.370	72.875	107.845	214.615	286.346	33,4
Outra categoria de esporte e lazer	72.894	95.565	99.617	214.668	269.193	25,4

Fonte: INEP (2014).

O teatro estranhamente aparece ligado à atividade de leitura, sob o título de “leitura e teatro”, demonstrando uma dimensão textocêntrica ultrapassada do campo e das potencialidades mesmas do ensino-aprendizagem na área. Podemos depreender que essas ações estariam vinculadas a exercícios de leitura em voz alta, leituras públicas, transposição cênica e dramatização de textos literários,

de modo semelhante a como o teatro ainda é tratado no currículo da educação básica italiana. Ou ainda podemos imaginar o teatro seja compreendido pelas escolas, majoritariamente, como uma ferramenta útil para o aprendizado da língua e da literatura.

O termo “danças”, sem maiores especificações, aparece como a quinta atividade complementar promovida em números, e a capoeira também é citada como atividade recorrente nas escolas. No entanto, não há maiores explicações no documento sobre a natureza dessas atividades, tampouco sobre seus ministrantes e os preceitos teórico-metodológicos que as regulamentam. Possivelmente, os planos de aulas ficam a cargo dos ministrantes das oficinas ou atividades, sem nenhum tipo de diálogo com o currículo escolar e com a proposta político-pedagógico institucional, tratando-se mais de uma ocupação do tempo livre das crianças e jovens do que de uma ação pensada com objetivos artísticos e formativos claros.

A pergunta que fica é: quem são as pessoas que estão ministrando essas atividades complementares nas escolas brasileiras? Professores com formação na área, professores leigos, artistas, alunos de graduação, estagiários? Sabemos que essa investigação ainda não foi feita e excede os limites desta pesquisa, mas podemos depreender, através de recente observação empírica, que tanto leigos bem-intencionados como estagiários da área mal remunerados – não existe salário para essas atividades; o programa Mais Educação, por exemplo, oferta uma “ajuda de custo” aos ministrantes –, como profissionais artistas, desportistas e mestres de culturas tradicionais costumam ocupar esses espaços.

Esses profissionais no Brasil carecem de estabilidade e formação pedagógica, acabando à mercê das oportunidades mínimas de inserção laboral, comprometendo, assim, a qualidade das relações de ensino-aprendizagem que acontecem nas ditas “atividades complementares” nas escolas públicas brasileiras. Não queremos generalizar a qualidade das atividades ofertadas, pois seguramente boas experiências estão sendo construídas, mas a escassa sistematização e organização das ações realizadas nas escolas via programa Mais Educação nos levam a ponderar sobre possíveis problemas, como apontado anteriormente.

## ARTISTA-DOCENTE OU ARTISTA + DOCENTE

Após apresentar um breve panorama dos meios de formação de artistas e docentes em nível superior – nas universidades, faculdades e institutos de educação – no Brasil e a situação dessa formação – ou carência desta – na Itália, sigo problematizando esses modelos formativos.

Assim, trago a esse espaço algumas reflexões qualitativas acerca de uma das características que atravessa diversos dos currículos de formação nas licenciaturas: pensar o artista e o professor *versus* o professor-artista. Esse é um debate acirrado na área de artes e tem se configurado, no Brasil, favorável à formação de um docente-artista, de um profissional licenciado no decorrer dos quatro anos mínimos de uma graduação, capaz de compreender os elementos de determinada área de conhecimento – o teatro ou a dança, em nosso caso – e os conteúdos do campo das artes, capaz também de criar, performar e de desenvolver ou conduzir experiências práticas de caráter artístico. A nomenclatura “docente-artista”, portanto, já é comum nos escritos e reflexões sobre arte e educação e sobre formação de professores de Arte no Brasil há pelo menos uma década.

No entanto, na Itália e em outros países da comunidade europeia, as disciplinas do espetáculo ou das artes cênicas, por seu caráter não obrigatório nos currículos da educação básica, são ensinadas e aprendidas de modo bastante diverso e, quando se trata de teatro e escola ou de dança e escola, o mais comum é lermos o quanto a definição entre os papéis do pedagogo (professor) e do artista (ator, diretor, bailarino, coreógrafo) devem ser bem definidos e distintos para o bom andamento do trabalho. Essa distinção também é herdeira das relações de parceria, nas quais a tendência é haver a divisão clara das tarefas, obrigações e objetivos de cada parte envolvida – pedagogo, professor e artista. (EURYDICE, 2009)

O pedagogo seria aquele capaz de articular as experiências práticas conduzidas por um artista tanto ao plano pedagógico da escola – já que os projetos costumam ser complementares, extracurriculares ou de formação eletiva dos alunos – como aos conhecimentos teóricos da área e/ou interdisciplinares. O professor ocupa-se

de uma formação do aluno como espectador – função também do mediador cultural – e do conhecimento formal de elementos e conteúdos de caráter histórico, sociológico ou filosófico das artes. Os artistas seriam responsáveis pela vivência prática dos alunos nas artes.

No Brasil, pelo contrário, percebe-se a preconização do profissional específico, professor habilitado para lecionar cada espectro do conhecimento prático-teórico em artes. Na Itália e em quase toda a Europa, devido à inexistência de licenciaturas e da obrigatoriedade dos conteúdos ou disciplinas das artes cênicas na educação básica, nota-se a valorização de experiências pedagógicas que se desenrolam no extremo oposto, em que professor e artista, juntos, cada qual abrangendo um tipo de conhecimento e de saber a ser construído, levam a cabo, com os alunos, projetos em Teatro ou Dança. Em artigo sobre o egresso desejado nos projetos pedagógicos das licenciaturas em Dança do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), salienta-se o fato de essa característica da formação de um “docente-artista” ser explorada como uma verdadeira “obsessão” nos currículos. (SOUZA; PEREIRA; ICLE, 2015)

No caso específico da Itália, pode-se traçar uma espécie de gênese da relação entre teatro e escola, apresentando, ainda que resumidamente, que, na década de 1970, a relação teatro-escola é representada pela animação teatral; na década de 1980, pelo fortalecimento da produção profissional de teatro para crianças e jovens; e, na década de 1990, pelo teatro desenvolvido na e pela escola propriamente. (PERISSINOTTO, 2004)

Os artistas que trabalham nas escolas são chamados de “operadores teatrais diretos”, nesses casos. Aqueles que facilitam, viabilizam, possibilitam o fazer teatral. No geral, são artistas com reconhecida atuação no meio artístico e formação em conservatórios ou cursos livres, além de notório saber na área. Podemos usar como exemplos dois grupos de Bolonha, no norte da Itália: o grupo La Barraca – Testoni Ragazzi, que há décadas trabalha com a produção e reflexão de teatro para a infância e a juventude e com atividades pedagógicas em teatro paralelas, voltadas para crianças, jovens, pais, gestores e professores – principalmente aqueles da educação infantil, seguindo o forte projeto educacional para primeira

infância da região Emilia Romanha –, e o Teatro dell'Argine, com mais de 20 anos de experiência de laboratórios teatrais para escolas com estudantes dos diversos níveis de educação básica e professores.

Em relação à formação dos professores na Itália, há muitos questionamentos apresentados na bibliografia consultada, desde colocar em evidência a carência da formação dos professores como espectadores ou frequentadores de arte, até a ausência de ferramentas teóricas para ensinar arte, já que nem sempre em seus cursos superiores a área foi contemplada com maior afinco, principalmente as artes cênicas. (GUICCINI, 2001; PANIGADA, 2000; PERISSINOTTO, 2004)

Como as artes visuais (a história da arte) e a música (principalmente prática instrumental) são conteúdos contemplados no currículo básico nacional, alguma relação com música e artes visuais necessariamente os docentes italianos tiveram em seus percursos formativos. No entanto, ao tratarmos de teatro, dança e até do cinema, não é a mesma situação que se apresenta. Assim, segundo Perissinotto (2004, p. 10), “a formação [dos professores e operadores] permanece um nó crucial, não obstante os avanços alcançados”.

Para usar como exemplo uma universidade italiana, posso citar que a formação pedagógica complementar – tirocínio docente –, no formato de *laurea magistrale* ou *specialistica*, é ofertada pela Universidade de Bolonha em diversas modalidades, sendo várias na área de artes visuais e música, disciplinas de ensino obrigatório na educação básica italiana. Há formação para atuação nas disciplinas de Música e de Artes Visuais, História da Arte e Estudos da Imagem, tanto voltadas para o ensino fundamental (primário) como para o médio (secundário). Assim, alunos egressos das láureas (graduações iniciais), dos conservatórios, academias e cursos teóricos dos ateneus podem ingressar na especialização que permitirá a eles serem docentes.

O modelo 3+2 lembra muito aquele que foi veementemente combatido por especialistas em educação no Brasil e figurava nas licenciaturas polivalentes ou complementares. O aluno de Física, por exemplo, estudava três ou quatro anos no bacharelado em Física e em um ano cumpria algumas disciplinas pedagógicas e estágios obrigatórios que o habilitavam como licenciado. A dissociação entre conteúdos

pedagógicos e aqueles concernentes à matéria não tem se mostrado profícuos na formação docente brasileira, e a tendência curricular é que estes estejam imiscuídos uns nos outros ao longo de uma licenciatura de quatro anos de duração.

Na Itália, assim como em praticamente toda a Europa – com raras exceções, como a Espanha na área das artes visuais –, podemos afirmar que as universidades não tomaram para si a tarefa da formação integral de professores em Artes. No velho continente, formam-se, de um lado, professores e, do outro, teóricos das artes, deixando a cargo de academias e conservatórios a educação técnico-prática dos artistas profissionais. Assim, percebemos que nem o ensino técnico e nem o ensino universitário ocupam-se, na Itália, da formação de um docente-artista ou de um artista-docente, profissional que estaria apto a atuar na educação básica e na educação social. A educação superior é compartimentada em teoria e prática, que pode ser acrescida de uma especialização pedagógica posterior – isso no caso da música e das artes visuais, como já comentado, a dança e o teatro não possuem tais especializações pedagógicas.

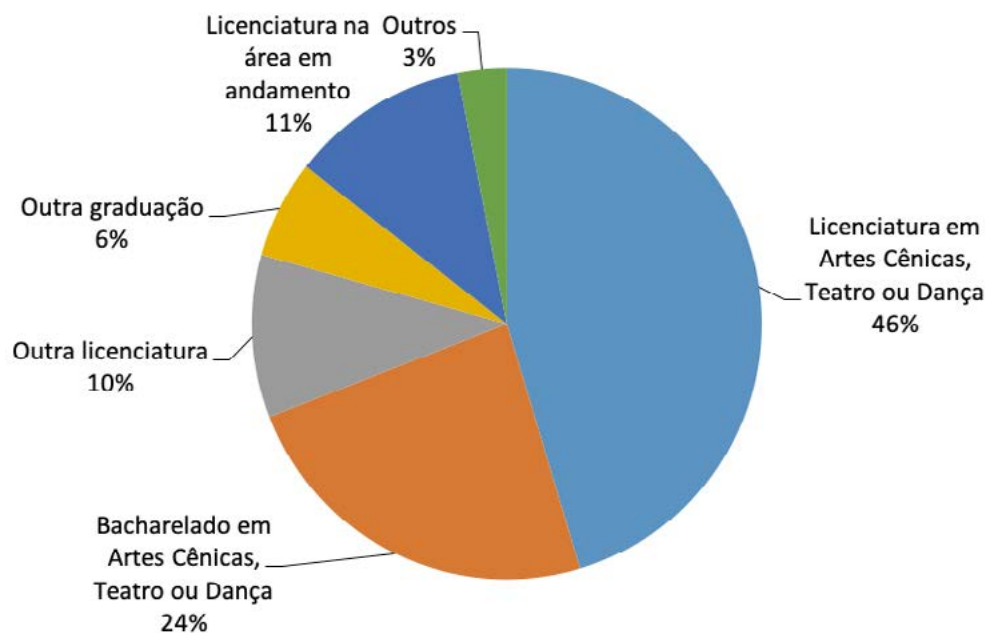


## O ESTUDO DE CASO DE UM GRUPO DE PROFESSORES BRASILEIROS DE TEATRO E DANÇA

Apresento aqui, a partir de dados quantitativos e de respostas a questões abertas qualitativas, a formação educacional de um grupo de sujeitos depoentes de pesquisa realizada por mim entre os anos de 2013 e 2017 junto à Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade de Bolonha. (FERREIRA, 2017) Apesar da formação preconizada pelos documentos oficiais e pelas leis e diretrizes educacionais brasileiras (BRASIL, 1996), podemos notar que muitas experiências e colocações dos professores brasileiros de Teatro e Dança – todos em atuação, portanto formados ao longo das últimas quatro décadas – também mantêm pontos de contato com a problemática apresentada na Itália para a formação docente em Artes Cênicas.

Passemos aos dados, então. Início apresentando o gráfico com as porcentagens de formação acadêmica dos 95 professores de Teatro e Dança brasileiros sujeitos da investigação empírica.

Gráfico 4 – Formação acadêmica central dos professores de Teatro e Dança<sup>7</sup>



Fonte: elaborado pela autora.

A partir da análise desse gráfico, alguns elementos formativos do grupo de sujeitos docentes podem ser apreendidos: um número significativo dos professores possui licenciatura na área ou licenciatura em andamento, mais de 50% da amostragem. No entanto, 24% são bacharéis e atuam na pedagogia das artes da cena, o que aproximaria, em certa medida, 1/4 dos depoentes desta pesquisa da situação dos professores de Teatro e Dança na Itália e Europa – possuem formação artística, mas não pedagógica específica.

Praticamente 20% dos professores, ou seja, 1/5 dos depoentes, não possuem formação acadêmica ou ensino superior na área, e sim em outras áreas de conhecimento, estando entre as citadas: Comunicação, Administração, Pedagogia, Filosofia, Educação Física e Artes Visuais. Esse índice pode apontar para a formação em outra área de conhecimento específico anterior à existência dos cursos de licenciatura e bacharelado em artes da cena em diversas regiões do país, lacuna que hoje praticamente não mais se identifica, haja vista a existência de cursos na área em todos os estados da federação brasileira, com exceção de Roraima.

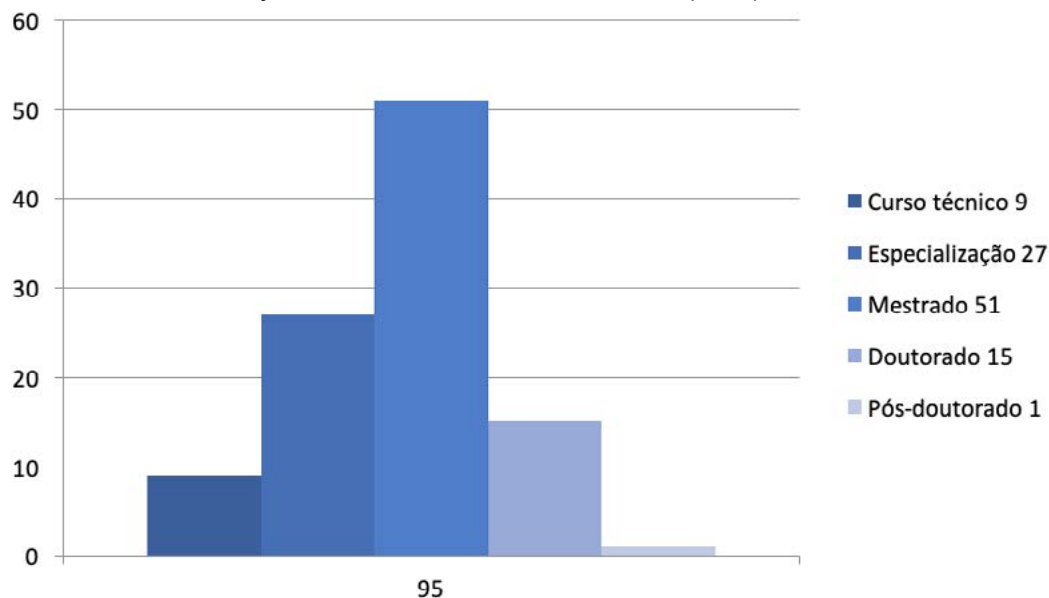
**7** Observações sobre o gráfico: 1. Entendo aqui como “formação acadêmica central” a graduação do depoente mais próxima das áreas de artes cênicas e/ou educação; 2. professores com outras licenciaturas completas e cursando a licenciatura em Teatro ou Dança foram contabilizados no item “outra licenciatura”; 3. professores que possuem bacharelado e licenciatura em Artes Cênicas, Teatro ou Dança foram contabilizados no item “licenciatura em Artes Cênicas, Teatro ou Dança”; 4. no item “licenciatura na área em andamento”, estão contabilizados os licenciados que não possuem outra licenciatura e estavam cursando no momento das respostas ao questionário; 5. em “outros” contabiliza-se dois depoentes que não possuem graduação (uma delas possui licenciatura em artes cênicas incompleta e trabalho desenvolvido há anos no setor e o outro não possui graduação, mas é artista profissional há muitas décadas) e um que só informou a especialização na área.



No que tange à atuação de bacharéis como professores, ela está vinculada primordialmente às atividades eletivas complementares ofertadas pela rede privada, às escolas e cursos livres e à educação informal no geral. Isso se deve ao fato de que, de acordo com a lei brasileira, não poderão ser concursados profissionais não licenciados para o ensino básico regular – educação infantil, ensino fundamental e médio.

O segundo gráfico apresentado sobre a formação acadêmica e universitária dos professores é aquele relativo às formações complementares e títulos obtidos pelos professores de Teatro e Dança na área de atuação, para além das graduações. Nesse gráfico, podemos observar que um número significativo de depoentes possui pós-graduação – especialização, mestrado ou doutorado –, o que está relacionado possivelmente ao fato de termos 41% de professores universitários entre aqueles depoentes desta pesquisa – professores da educação básica com estudos de pós-graduação não são uma regra no Brasil, e sim uma exceção.

No entanto, pode-se perceber que o número de pós-graduados supera o número de professores no ensino superior, o que possivelmente se apresenta como fruto do crescimento exponencial das pós-graduações na área no país nos últimos 20 anos e dos incentivos do governo federal como aumento de oferta de bolsas de mestrado e doutorado – conquistas da área acadêmica que, lamentavelmente, estão em sério risco com as novas políticas de desmonte implementadas pelo atual governo federal, de desvalorização da ciência, da arte e da pesquisa em geral. Muitas vezes, aqueles professores sem o título de licenciatura ou sem uma graduação em Artes Cênicas acabavam por realizar seus estudos de pós-graduação na área. A tendência é que isso ocorra cada vez menos, com o crescimento do número de vagas nas graduações.

Gráfico 5 – Outras formações e títulos acadêmicos na área obtidos pelos professores<sup>8</sup>

Fonte: elaborado pela autora.

Esses são os dados quantitativos iniciais do grupo pesquisado – todos depoentes voluntários –, que nos apresentam, de modo sucinto, as formações centrais e continuadas desses sujeitos. Não contabilizamos aqui informações sobre oficinas, cursos livres, ateliês, escolas de atores ou de dança fora do âmbito acadêmico escolarizado. Sabemos que essas formações artístico-pedagógicas são fundamentais ao forjar-se um artista ou um pedagogo das artes, mas não era essa verificação foco central de análise da pesquisa.

A apresentação dos sujeitos de pesquisa aqui relacionados às suas formações acadêmicas dialoga com o que expusemos nas seções anteriores deste artigo sobre a formação de professores de Teatro e Dança no Brasil e na Itália. Podemos depreender, a partir desses dados, que, mesmo que o Brasil tenha um sistema de formação acadêmica docente estabelecido, ainda temos muitos artistas trabalhando como professores sem necessariamente ter uma formação pedagógica e pessoas com outras formações trabalhando na área, como é possível identificar na realidade italiana. Portanto, concluímos que ambas as realidades relatadas coexistem no grupo de depoentes analisado.

**8** Observações sobre esse gráfico: 1. num total de 95 depoentes, estes são os números absolutos dos possuidores de outros títulos além da graduação (bacharelado ou licenciatura); 2. muitos depoentes possuem mais de uma graduação, ou bacharelado e licenciatura na mesma área; 3. muitos depoentes possuem mais de uma especialização e alguns possuem mais de um título de mestre. Cada título foi contabilizado somente uma vez para fins de representação gráfica; 4. os títulos foram contabilizados cumulativamente, portanto, é importante notar que todos os doutores também são possuidores do título de mestre. No Brasil, é obrigatória a obtenção do título de mestre para o ingresso no curso de doutoramento, no entanto, não é necessário o título de especialista para que se ingresse no mestrado. Para tanto, basta, no geral, que o candidato possua o título de bacharel ou licenciado (que no Brasil são equivalentes, com a diferença de que o licenciado recebe formação para ser professor da área em que se licencia); 5. é importante salientar que um número significativo de depoentes está com mestrados ou doutorados em andamento. Estes não foram aqui contabilizados.

## CONCLUSÕES: MODELOS E POSSIBILIDADES ENTRE LÁ E CÁ

Segundo os relatórios oficiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – *La agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística* (2006) e *Hoja de ruta para la educación artística* (2010) –, redigidos após conferências regionais e duas edições da Conferência Mundial para a Educação Artística – em Lisboa e Seul, respectivamente –, entre os problemas apontados no interstício da arte e da educação, destacam-se:

1. a falta de pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem em artes;
2. a conseqüente não sistematização dos conhecimentos em arte e educação; e
3. a precária formação de professores para tais fins. Esses fatores enfraquecem a área de artes perante às outras e acabam justificando, por parte de gestores, escolas e governos, a minorização da educação na e para as artes no macrocampo educacional.

Segundo o mesmo documento, o enfrentamento dessas lacunas é concebido como central para a instituição de promoção de práticas eficazes em arte e educação, tanto no âmbito formal como informal.

Assim, justifica-se o esforço empreendido por este artigo, abarcando uma problematização sobre os modelos de arte e educação em artes cênicas no Brasil e em países europeus, bem como a formação desses professores de artes cênicas e seus contextos de atuação. É premente que tenhamos uma dimensão bastante clara do contexto educacional – de formação inicial e continuada de professores de Artes e também de seus espaços de atuação profissional – e dos modelos existentes de desenvolvimento curricular e pedagógico do ensino-aprendizado das artes cênicas para que possamos, a partir daí, elaborar proposições tanto

curriculares como de políticas públicas para formação (inicial e continuada) docente em artes da cena.

Ao trazer à baila como objeto de comparação os modelos de formação docente em artes da cena em outros países e em outros contextos – focando principalmente no caso italiano –, pretendo contribuir para as reflexões sobre nossas próprias práticas, discursos, referências e modelos educacionais no Brasil. Ao sistematizarmos nossos processos comparativamente aos processos de outros, podemos, nos traços distintivos referenciais de distanciamento e aproximação, observar nossas próprias características e procedimentos, desnaturalizando-os, decompondo-os e pensando-os em um desenrolar histórico-cultural como uma (ou algumas) possibilidade(s) de ensinar e aprender as artes performativas, e não como a(s) única(s).

Qual a efetividade de nossas propostas na formação docente em Teatro e Dança? Qual seu alcance em termos quantitativos e qualitativos? É profícuo, nos dias de hoje e na atual situação da educação brasileira, falar em obrigatoriedade do ensino dos quatro componentes do campo das artes na educação básica – artes visuais, dança, música e teatro –, sendo que a presença de pelo menos um professor de Dança ou Teatro em cada escola do país se mostra um intento numericamente quase impossível? Tendo em vista esse fato, qual a relação promovida entre artistas e escolas, artistas e crianças, artistas e jovens, artistas e famílias, artistas e professores? Há políticas públicas efetivas promovendo a relação entre as artes da cena e a escola? Há políticas públicas para a formação continuada (e complementar) em Artes Cênicas para professores em exercício nas redes de ensino? De que nos servem a nova BNCC (2018), normativas educacionais e leis que demonstram na prática serem de cumprimento inalcançável, devido à incompatibilidade entre número de escolas x número de egressos das licenciaturas em Teatro e Dança? Haveria, portanto, outros modos, modalidades e possibilidades de se pensar o ensino-aprendizagem em artes cênicas de maneira democrática e respeitando as conjunturas e necessidades específicas locais de um país continental como o Brasil? Essas são algumas perguntas que emergiram da problematização aqui apresentada, que não serão respondidas nesse espaço, embora a título retórico possam embalar outros voos sobre o tema das artes cênicas e da educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*: seção 1 Brasília, DF, 3 maio 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2018.

EURYDICE. *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*. Bruxelles: EACEA, 2009.

FERREIRA, Taís. *Professores/as de teatro e dança brasileiros/as como espectadores/as*. 2017. Tese (Doutorado em Artes Cênicas /Dottorato Arti Visive, Performative, Mediali) – Universidade Federal da Bahia/Università di Bologna, Salvador/Bologna, 2017.

FERREIRA, Taís; MARIOT, Marcio P. Normativas educacionais para o ensino de teatro no Brasil e na Itália: um exercício reflexivo-comparativo. *Urdimento*, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 96-109, 2019.

GUICCINI, Gerardo et al. (org.). *Le partenariat: une voie européenne pour la formation théâtrale des enseignants*. Nantes: CRDP des Pays de la Loire, 2001.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2013*: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2014.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca- MIUR. Decreto 10 settembre 2010. Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Roma, n. 24, 31 gen. 2011.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca- MIUR. Decreto 16 novembre 2012. Regolamento curricolo scuole d'infanzia e del primo ciclo. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Roma, n. 30, 5 febr. 2013.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca- MIUR. Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Roma, n. 175, 30 luglio 2015a.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Promozione Teatro in Promozione Teatro in Classe*. Roma: MIUR, 2015b.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Indicazione Strategiche Per L'utilizzo Didattico Delle Attività Teatrali a.s. 2016/2017 "Buona Scuola"*. Roma: MIUR, 2016.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Orientamenti concernenti, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa. "Buona Scuola"*. Roma: MIUR, 2017.

ITÁLIA. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). Disponível em: <https://www.miur.gov.it/>. Acesso em: 18 set. 2019.

LOMBARDI, Lucia M. S. dos S. Sobre o teatro no curso de pedagogia. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 116-129, maio/ago. 2015.

PANIGADA, Maria Grazia. Il teatro a scuola: la formazione teatrale degli insegnanti in Italia. In: BERNARDI, Claudio *et al.* *I fuoriscena: esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*. Milano: Euresis, 2000. p. 219-254.

PERISSINOTTO, Loredana. *Animazione teatrale: le idee, i luoghi, i protagonisti*. Roma: Carocci, 2004.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Luzes sobre o espectador: artistas e docentes em ação. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 330-355, maio/ago 2015.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EdUFMA, 2010.

SOUZA, Ana Paula A.; FERREIRA, Mirza. Um olhar sobre o ensino da dança nos cursos de pedagogia. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 130-144, maio/ago. 2015.

SOUZA, João B. L. de; PEREIRA, Marcelo A.; ICLE, Gilberto. Entre arte e docência: um estudo sobre o perfil de egresso dos cursos de graduação em dança no Sul do Brasil. *AAPE – EPAA*, Arizona, v. 23, n. 77, p. 1-26, 2015.

UNESCO. *La agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seul: UNESCO, 2010.

UNESCO. *Hoja de ruta para la educación artística*. Lisboa: UNESCO, 2006.

ZAGATTI, Franca. *La danza educativa: principi metodologici e itinerari operativi per l'espressione artistica del corpo nella scuola*. Bologna: Mousikè, 2004.

**TAIS FERREIRA:** é doutora em Artes Cênicas pela Università di Bologna (UNIBO), na Itália, e Universidade Federal da Bahia (UFBA), no Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS.



PERSONA

## CICI: A ARTE DE VIVER O MITO

*CICI: THE ART OF LIVING THE MYTH*

*CICI: EL ARTE DE VIVIR EL MITO*

**RAFAEL MORAIS**

**HEBE ALVES**

Foto: Ananda Ikshima

---

MORAIS, Rafael; ALVES, Hebe.  
Cici: a arte de viver o mito.  
Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **209-223**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.34768>

## RESUMO

Trata-se de uma perspectiva sobre a mestra da arte de narrar histórias, pesquisadora, ebome do candomblé e *apetebi* do culto de Ifá, vovó Cici. Traça um panorama de sua vida como narradora a partir da vivência com os mitos. São compartilhadas reflexões advindas da simbologia e do contexto social, político e religioso que envolve o mito. Traz referências do contato de Cici com o etnólogo e babalaô Pierre Fatumbi Verger e recorre a algumas referências de Hampâté Bâ. O texto revela o olhar do artista e pesquisador Rafael Morais sobre a mestra Cici, ressaltando o valor de uma narradora que é capaz de viver o mito em todas as suas nuances e tem domínio pleno da arte da palavra narrada. Partilha exemplos diversos sobre o saber de tradição oral, apoiado em reflexões a partir de vivências e processos criativos junto à Companhia Teatro Griô. Compartilha, ainda, uma história pouco difundida da cultura afro-brasileira, pelas próprias palavras usadas pela mestra Cici, como exemplo de sua maneira de passar ensinamentos através do mito.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Vovó Cici. Tradição oral. Arte de narrar histórias. Vivência. Mitologia afro-brasileira.

## ABSTRACT

*It is a perspective on the master of the art of storytelling, researcher, ebome of candomblé and apetebi of the cult of Ifá, vovó Cici. It traces an overview of her life as narrator, from the experience with myths. Reflections from the symbology and the social, political and religious context involving the myth are shared. It brings references of Cici's contact with ethnologist and babalaô Pierre Fatumbi Verger and uses some references of Hampâté Bâ. The text reveals the look of artist and researcher Rafael Morais on master Cici, emphasizing the value of a narrator who is able to live the myth in all its nuances and has full mastery of the art of the narrated word. It shares several examples about the knowledge of oral tradition, supported by reflections based on experiences and creative processes with the Teatro Griô Company. It also shares a little widespread history of Afro-Brazilian culture, by the very words used by master Cici, as an example of her way of passing teachings through myth.*

### **KEYWORDS:**

Grandma Cici. Oral tradition. Art of storytelling. Experience. Afro-Brazilian mythology.

## RESUMEN

*Se trata de una perspectiva sobre la maestra del arte de narrar historias, investigadora, ebome de candomblé y apetebi del culto de Ifá, vovó Cici. Traza un panorama de su vida como narradora, a partir de la vivencia con los mitos. Se comparten reflexiones devenidas de la simbología y del contexto social, político y religioso que involucra el mito. Trae referencias del contacto de Cici con el etnólogo y babalaô Pierre Fatumbi Verger, y, recurre a algunas referencias de Hampâté Bâ. El texto revela la mirada del artista e investigador Rafael Morais sobre la maestra Cici, resaltando el valor de una narradora que es capaz de vivir el mito en todas sus nuances y tiene dominio pleno del*

### **PALABRAS CLAVE:**

Vovó Cici. Tradición oral. Arte de narrar historias. Vivencia. Mitología afro-brasileira.



*arte de la palabra narrada. Comparte ejemplos diversos sobre el saber de tradición oral, apoyado en reflexiones a partir de vivencias y procesos creativos junto a la Compañía Teatro Griô. Además presenta una historia poco difundida de la cultura afro-brasileira, en las propias palabras usadas por la maestra Cici, como ejemplo de su manera de pasar enseñanzas a través del mito.*

**“CICI, SÃO APENAS QUATRO LETRAS!”**. Assim gosta de se apresentar a notável mestra narradora vovó Cici, conhecida no âmbito religioso como ebome Cici. Com o nome de nascimento Nancy de Souza e Silva, ela prefere resumir toda a sua experiência de pesquisadora da cultura afro-brasileira e africana, de sacerdotisa do candomblé, de *apetebi* iniciada nos cultos de Ifá, de educadora e de escritora, simplesmente como uma contadora de histórias.

Dona Cici nasceu em 2 de novembro de 1939 no Rio de Janeiro. Sua família paterna era de Cachoeiro do Itapemirim, Espírito Santo, e seus parentes maternos de Rocha Leão, interior do Rio de Janeiro. Sua mãe, Dulce Coelho, trabalhava como copeira na pensão da avó Mariana Rosa da Conceição. A família do pai de Cici era dona de uma pensão de estudantes e uma tia de Cici trabalhava na casa de uma família alemã, de sobrenome Mayer, que morava no bairro de Santa Teresa, nos anos de 1940, e tinha duas crianças. A tia a levava ao trabalho todos os dias e, assim, a menina Cici passava a maior parte do tempo convivendo com as crianças alemãs Johannes e Peter. Cici contou-me que os meninos eram um pouquinho mais velhos que ela, mas os três eram tão unidos que não dava nem para perceber as diferenças étnicas entre eles. Por essa razão, quando Cici chegou à escola, já sabia falar e ler alemão, e as primeiras histórias aprendidas por ela foram de origem alemã, histórias de tradição oral compiladas e difundidas pelos irmãos Grimm, como João e Maria e Branca de Neve.

Foi mais tarde, ao encontrar aquela que tinha sido a babá de seu pai, chamada Ziza, Cici escutou a primeira história que tocou fundo em sua alma. Logo percebeu algo diferente na história narrada por aquela senhora negra. Um conto de bicho, entremeado por uma cantiga, num idioma até então desconhecido de Cici. Era uma história de origem congoleza, uma história afro-brasileira. Cici gosta de narrá-la até hoje, encantando crianças e adultos.

Quando Cici tinha 18 anos, sua mãe deu à luz uma menina e, um ano e meio depois, deu à luz a mais um menino. Então, sua mãe a chamou e lhe trouxe o seguinte desafio: “Eu tenho que trabalhar para garantir o nosso sustento. Preciso de sua ajuda: ou você toma conta de seus irmãos, ou eu venho dar atenção a eles e você cuida dos negócios com a pensão”. Cici conta que preferiu cuidar das duas crianças. Ela avalia que esse foi o seu chamado para que se tornasse a contadora de histórias que é hoje. Constitui-se atualmente como uma verdadeira mestra da palavra, que tem consciência do seu poder de transformação na vida das pessoas que a escutam, em consonância com os saberes advindos das tradições orais de matriz africana.

As tradições orais africanas criam um laço misterioso, sagrado e profundo que liga o ser humano à palavra. Nesse contexto, portanto, a palavra é tomada como testemunho daquilo que a pessoa é. No âmbito da tradição oral, a palavra tem um papel fundamental no desenvolvimento da vida social; a função da memória é valorizada e mais desenvolvida; a ligação com a palavra é mais forte; o homem está mais comprometido com sua fala. A palavra adquire um lugar de honra. Nas tradições orais africanas, a palavra não é utilizada de maneira imprudente, pois é portadora de “forças misteriosas”, exerce um papel de agente mágico. Como atesta Amadou Hampâté Bâ (1982, p. 182), “A palavra falada se empossa, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas”.

Cici dedica-se cotidianamente aos meninos e meninas atendidos pela Fundação Pierre Verger,<sup>1</sup> onde ela trabalha de segunda a sábado. Porém, Cici encontra disposição, apesar de seus 80 anos, para contar histórias em muitas instituições, como universidades, teatros, museus, festas literárias, bibliotecas, escolas e terreiros, na Bahia, em outros estados brasileiros e em diversos países. Segue adiante como

**1** A fundação foi criada por Pierre Verger em 1988, no bairro do Engenho Velho de Brotas, em Salvador. Funciona na mesma casa em que Pierre Verger viveu durante anos, na Ladeira da Vila América.

uma guardiã do legado de Pierre Fatumbi Verger, etnólogo e fotógrafo francês, babalaô muito importante para o candomblé e para a difusão e o respeito à cultura afro-brasileira. Cici refere-se a Pierre Verger como “meu pai Fatumbi” e conta: “Se não fosse o meu pai Fatumbi, eu não saberia o que eu sei contar hoje. A palavra ‘Fatumbi’ indica que seu portador não nasceu lá. Toda pessoa que tem no nome iorubá a palavra ‘otum’, significa que ela não nasceu lá, que nasceu em outro lugar. Quer dizer, ele é de lá, mas não nasceu lá. (I)Fa-(o)tum-bi. Às vezes, a gente diz renascido para Ifá. Mas é filho de Ifá que nasceu em outro lado, em outro lugar”.

O “babalaô”, traduzido literalmente do idioma iorubá, significa o “pai do segredo”, e é sacerdote do culto de Orumilá-Ifá, o Senhor da Adivinhação. Os babalaôs são a autoridade máxima do culto de Ifá. Cici trabalhou como assistente de Verger, catalogando e legendando 11 mil fotografias, convivendo com seus ensinamentos, histórias e pesquisas. Ela guarda em sua memória, com muito carinho e gratidão, muitos ensinamentos de sua convivência com Verger, a quem gosta de pedir a licença e proteção, juntamente aos babalaôs, aos griôs e aos ancestrais, antes de qualquer atividade de narração de histórias.

Narrar histórias, para Cici, não é simplesmente compartilhar informações de enredos ou puro entretenimento, mas um momento profundo de encontro com o sagrado, de plenitude. É, antes de tudo, uma missão. Ela conhece toda a simbologia e o contexto social, político e religioso que envolve o mito. Apesar disso, a experiência de escutar vovó Cici narrar história não é simplesmente algo didático. É uma espécie de encantamento. Um encontro com a vivência do mito que não é somente intelectual. O poder da história passa à frente, e tem qualquer coisa que a mantém acima e além do cotidiano. Quando escutamos Cici contar a história, somos tragados para a vivência das imagens da narrativa.

Quando narra histórias para pessoas de todas as idades, Cici pode abarcar de atmosferas sutis de encantamento até a mais plena consciência crítica a respeito da vida ou da morte. Não tem receio de aprofundar nas imagens da narrativa seus aspectos sombrios e ambíguos. Seu corpo, frágil no cotidiano, dilata-se ao dar voz a guerreiros implacáveis ou a deusas transbordantes de sedução. Seus movimentos precisos conseguem exprimir pavor, horror ou êxtase e a mais sublime alegria. Seu corpo, sua voz e seu olhar moldam-se como uma matéria-prima

fluida, plenamente a serviço da expressão da história. Seu repertório é vasto, pois reúne histórias de ensinamento, ligadas ao repertório dos babalaôs e do culto de Ifá, histórias de orixás, histórias de bichos e histórias de espíritos encantados, além de muitos causos compostos a partir de sua própria vivência e também dos encontros nos quais ela continua a dialogar e aprender constantemente.

A tradição oral, segundo Hampâté Bâ (1982, p. 187), baseia-se em certa concepção da vida que pode causar estranhamento à mentalidade cartesiana, acostumada a separar tudo em categorias bem definidas, pois “A tradição africana não corta a vida em fatias e raramente o ‘Conhecedor’ é um ‘especialista’. Na maioria das vezes, é um ‘generalizador’” e seus conhecimentos consecutivamente beneficiam um uso prático. A tradição oral tem a sua cadeia de transmissão, e seus elos são os tradicionalistas, mestres e narradores tradicionais que, a depender da região e tradições específicas, assumem diversas atribuições e maneiras particulares de exercer sua função. Os chamados “tradicionalistas” são as testemunhas da memória viva da África, os depositários da herança da tradição oral. Para ele, a tradição oral é a grande escola da vida, dotada de uma palavra viva, a qual envolve simultaneamente as crenças, as ciências, as artes, a história, as brincadeiras, o jogo, tudo isso continuamente a nos remeter à “unidade primordial”; uma tradição, fundada na iniciação e na experiência, que transmite conhecimentos e na qual o espiritual e o material não estão dissociados.

Bâ afiança que a tradição não tem uma concepção abstrata que se isole da vida, pois esta se liga ao comportamento cotidiano do homem: “ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se ligam e interagem”. (BÂ, 1982, p. 183) Os “tradicionalistas” podem ser chamados por muitos nomes, a depender da região e, conseqüentemente, da língua. Em bambara, são chamados de *doma* ou *soma*, os “conhecedores”, ou *donikeba*, “fazedores de conhecimento”. Já para os fulas, de *silatigui*, *gando* ou *thiorinki*, que, segundo Hampâté Bâ (1982), possuem o mesmo sentido de “onhecedor”. Cici é o que poderíamos chamar de uma mestra conhecedora.

Sinto-me à vontade para partilhar, aqui neste texto, algumas considerações sobre a grande mestra que Cici é, recorrendo para isso à memória de testemunhos

dados a mim num contato continuado com essa mestra junto à companhia Teatro Griô. A partir da vivência com Cici, pela convivência e pela trilha de aprendizado profundo na qual ela nos conduz, nessa caminhada de cumplicidade e respeito, posso afirmar que Cici é detentora de um saber vivo. Desvenda o mundo à sua volta e desvela o maravilhoso que existe dentro de si mesma e de seus semelhantes. A própria Cici é uma exímia pesquisadora e curiosa; consegue decifrar os segredos das folhas, das palavras, dos nomes das pessoas, das cidades, dos bichos, os segredos submersos nas histórias. Ao nos dar a mão numa caminhada, seja recebendo-nos em sua casa ou entrando em nosso lar, Cici vai interpretando o mundo à nossa volta e, magicamente, nos convida a entrar em seu mundo, por meio do seu olhar, fazendo-nos também enxergar e ler a realidade de uma maneira diferente, como uma guia do âmbito das imagens que antes estavam veladas, submersas, embaçadas.

Cici sabe contar as histórias das plantas, dos deuses, dos animais, dos humanos e de outros seres viventes na natureza. Uma dessas vertentes, por exemplo, é o conjunto de histórias por trás de cada comida oferecida aos orixás. Tive a alegria de aprender com Cici a cozinhar essas comidas e, durante todo o processo de preparo dos ingredientes e de cozimento dos alimentos, escutar a história de cada uma delas, de sua origem e muitas curiosidades que me fizeram compreender melhor não somente o contexto da cultura afro-brasileira, mas a sociedade baiana como um todo. Cici reuniu essas histórias no livro *Cozinhando histórias*, editado pela Fundação Pierre Verger. Ainda pude, em muitas ocasiões, escutar dela as histórias de inúmeras cantigas, acompanhadas das explicações dos ritmos e do sentido por trás de cada uma delas, das danças, das roupas, penteados e pinturas. Assim, confirmei, mais uma vez, que as histórias, além de narradas por palavras, podem ser contempladas e lidas através de todos os nossos sentidos. Uma experiência intraduzível é ter a oportunidade de escutar Cici decifrando através das imagens uma fotografia, ou mesmo uma paisagem vista do carro a caminho do teatro.

Certa vez, no processo criativo de um de nossos espetáculos da companhia Teatro Griô, dos quais Cici integrou por algumas vezes o elenco, ela me escutou narrar uma história que não existe publicada em nenhum livro, segundo o meu conhecimento e dos pesquisadores com os quais mantenho constante diálogo.

Recebi a história de presente de uma senhora de uma comunidade rural a qual visitei, que quis demonstrar sua gratidão por ter participado de uma de minhas oficinas da arte de narrar histórias. Aquela senhora havia escutado a história de sua bisavó, natural do Recôncavo Baiano. Ao escutar de mim aquela história, Cici pediu-me que não lhe desse nenhuma referência sobre o conto. Simplesmente, pelos nomes dos personagens, pela trama, pelo estilo da narrativa, decifrou de maneira bastante coerente a origem da história, dando uma verdadeira aula sobre as distintas etnias que constituíram a diáspora negra em território baiano e sobre o seu valioso legado para a nossa formação. Naquele instante, eu confirmei mais uma vez que uma coisa é ler, escutar, estudar ou aprender uma história. Outra coisa é viver o mito. Cici vive plenamente os mitos.

Cici é como uma espécie de museu vivo da cultura afro-brasileira e, assim como outra importante mestra com quem tive a oportunidade de conviver e aprender muito, a saudosa escritora e ialorixá Mãe Beata de Yemonjá, pude presenciar serem elas reconhecidas por outros mestres conhecedores, mesmo antes de serem apresentadas, pela sua simples presença, onde quer que vão, em restaurantes, aeroportos, teatros e centros culturais. Figuras como Cici e Beata de Yemonjá são donas de uma presença imanente que se irradia onde quer que estejam, mesmo longe do âmbito religioso ou artístico. Presenças que ensinam e encantam pela convivência, pelo que simplesmente são. Pessoas donas de uma imensa humildade e discrição que, como um imã, atraem o olhar, chamam a nossa atenção. Sempre que estive com Beata, ou sempre que estou com Cici, lembro de um ditado sufi: “Só é verdadeiramente seu aquilo que pode sobreviver a um naufrágio”.

Para Cici as histórias vêm do céu e chegam até nós através dos sonhos, brincadeiras, situações da vida, livros, conversas, contemplação da natureza, das inspirações dos encantados e, principalmente, da palavra dos contadores de histórias. Ela está sempre ensinando e aprendendo através das histórias. Aprende com as crianças, os adultos, os outros velhos e sempre está disposta a compartilhar aquilo que assimila.

Desde que escutei Cici pela primeira vez, fui tomado de profunda admiração. Já faz aproximadamente duas décadas, mas o entusiasmo só cresce, o que talvez

torne difícil apresentá-la a quem não a conhece, pois pode parecer que faço elogios na tentativa de descrevê-la. Porém, aprendi com alguns mestres de tradição oral, dentre os quais a própria Cici, a não mentir num depoimento, a buscar uma palavra coerente com as minhas convicções, com o que acredito.

Quando Cici me escutou narrar histórias pela primeira vez, senti-me profundamente honrado com a sua generosa escuta. E qual não foi a minha surpresa ao ouvir seu entusiasmado retorno, visto que ela dominava, além do âmbito da tradição oral, também as diversas competências e técnicas que eu havia acabado de utilizar na apresentação do espetáculo de narração de histórias. Cici tem um senso crítico dos elementos da cena. Tem consciência dos recursos estéticos do meu ofício de ator e pessoa de teatro e estabeleceu um diálogo sofisticado sobre as escolhas de meu processo criativo a partir da apreciação estética do que tinha acabado de assistir. Desde então, passou a ter lugar de honra não apenas em minha plateia nas estreias, mas nos ensaios abertos e consultorias em meus processos criativos; também, em algumas ocasiões, dividindo a cena comigo e os demais artistas do Teatro Griô, o que, para todos nós, é um grande privilégio.

Enquanto escrevia este texto, escolhi uma das inúmeras histórias que ela já me contou e pedi a Cici que narrasse mais uma vez para que eu pudesse compartilhar aqui. E como um exemplo da maneira como Cici vai desfiando seus ensinamentos, escrevi no *box* abaixo, com as próprias palavras que ela narrou para mim:

cici: Na minha cultura, existe um monte de tabus. Alguns tabus até criados pelas próprias pessoas, de não querer contar ou cantar certas histórias. E essa história que eu gosto de contar é tabu. Eles não gostam nem de contar e nem de cantar. Então, nem todas as pessoas de candomblé conhecem essa história. De fato, algumas conhecem as sociedades das quais nós vamos falar nessa história, e somente praticamente as pessoas que participam do culto de Babá Egungun que conhecem essa cantiga que eu conto na história, porque o repertório de cantigas que se cantam no culto aos mortos são cantigas para o espírito, não é?! Nós fazemos uma diferença bem grande: tem o espírito e tem o corpo.

Dentro da minha cultura, os mais velhos, diziam, do meu tempo pra trás, que, quando alguém morria, seu espírito ficava pela Terra por uns sete dias. Por isso, quem tem o conhecimento e condições financeiras, a depender do seu parente que falece naquele momento, o tempo de feitura será equivalente aos dias de festa, e, ou então para alguém que já faleceu, quando se fazem essas cerimônias, se cantam cantigas para o espírito daquela pessoa, depois cantamos cantigas para os orixás daquela pessoa. Porque o espírito, todo mundo sabe, é imortal.

Nem todo mundo está preparado na vida para morrer; eu mesma não estou. Eu tenho um medo da morte, que é uma coisa triste. E o meu destino, o *odu* do meu destino, é a morte, é *iku*. Eu mooorro de medo. Então, as cantigas do espírito, para que a gente se conforme com essa nova etapa da vida, é que são pouco conhecidas das pessoas. Um exemplo é essa história e essa cantiga. Nem todo mundo conhece. É, digamos, só um grupo de elite do candomblé, porque eles não gostam de passar todos os conhecimentos ou todas as coisas. Não estou falando de fundamentos, eu estou falando de tradição, do cotidiano. Meu pai Fatumbi me ensinou contar histórias da minha cultura; elas abrangem o social, o político e o religioso. Dentro do candomblé, só ficou, na realidade, o religioso.

Então, eu gosto de contar essa história e eu acho que todo mundo tem o direito de conhecer e saber. A história, ela não é propriedade de uma pessoa. A história é propriedade do mundo inteiro. O mundo é uma grande mistura, e quantas histórias que a gente conta que as pessoas se encontram nela?! E eu tenho saído daqui, ido para outros países: eu contar a história, ser traduzida e as pessoas ainda choram quando eu conto a história. Viu?! E eu digo a você que são pessoas, entre aspas, de culturas diferentes. A cultura, a



etno, pode ser diferente, mas a temática, as coisas que se passam são uma só: o riso, a alegria, a tristeza, a lágrima; é para qualquer pessoa, seja ela verde, amarela, azul ou roxa, ou lá a cor que tiver, ou a língua que ela fala: o sofrimento é um só. Então, a gente também se emociona com as histórias dos outros, de outros grupos, de outras etnias, porque a história tem esse dom. De fazer a gente... A história é mágica, uma história tem esse dom da gente estar aqui, mas ela é capaz de levar a gente a ser um personagem da história que a gente conta e, na mesma hora, a gente se transformar neles, não é?! Quando você conta uma história, quando vocês da Companhia Teatro Griô narram uma história, fazem um personagem, é muito interessante.

Eu lembrei hoje, de você, Tânia, Clarinha, e as outras e outros contadores do seu grupo contando as histórias, me emocionei. Você pode fazer uma apresentação aqui antes do ano terminar? Olha, a história, ela vai em várias bocas. A história deixa características, não é?! Também pelas memórias. Então, através da sensibilidade, da memória, a gente vai guardando as situações que acontecem. Então, veja bem na história que eu vou lhe contar, é a consciência humana. O que é consciência humana? É quando a gente traz, de alguma forma, as histórias que a gente aprendeu com os nossos ancestrais. Eu canso de dizer, muitos deles “não sabiam fazer um ‘o’ com o copo”. Mas tinham a memória. A cabeça. O *ori*. [Canta]: “Orixá Ori, Ori, Orixá. È de lerequè. Orixá Ori. Ori Orixá. È de lerequè”. O primeiro orixá que nasce é *ori*, a cabeça. A cabeça é o mundo do ser humano. Porque, dentro da cabeça, cabem todas as coisas. Então, a gente, quando conta uma história, a gente guarda o respeito aos nossos ancestrais.

E essa história que você escolheu para contar no seu trabalho do doutorado é muito interessante, a história de três jovens que conseguem ingressar na universidade. Um vai

para a faculdade de Direito, torna-se advogado. O outro vai para a faculdade de Agronomia, para conhecer a terra, as plantações, a cultura. O terceiro, ele vai para a universidade aprender biologia, botânica, aprender o segredo das folhas. Então, esses três jovens se formam e, finalmente, recebem seus diplomas, os seus anéis. Então, os três jovens colocaram as suas roupas de formando, pegaram seus diplomas e foram no lugar mais importante da comunidade. Qual é este lugar? É a feira. É o mercado! A gente aqui chama feira, mas na África é o mercado.

Então, eles três vão para a feira, o lugar que mais aglomeram pessoas. Então, eles foram chegando e as pessoas foram abrindo alas para eles. E todo mundo olhando com um olhar bacana para os meninos com os seus diplomas. Eles entram e, no final da feira, tem um graaannnde pé de iroco. E nesse pé de iroco, existia um velho griô, e esse velho griô fica ali contando histórias, histórias e histórias e ajudando o povo em alguma coisa que ele possa. Então, nesse dia, os três jovens se dirigem ao velho griô e mostram seus diplomas e dizem: “Senhor, o senhor pode nos abençoar?”. Aí o velho olha os diplomas.

O velho pensa e os jovens fazem suas apresentações. Então, o que se forma em Direito pega o diploma e vira para todo aquele mundaréu de gente, todo o povo está à volta, abre o diploma e diz: “Senhores, de hoje em diante, quando vocês tiverem um problema, uma coisa para resolver, não precisa procurar os adeptos do culto Ògboní, porque eu me formei em advogado”. Então, o velhinho ouve aquilo e faz assim... [balança a cabeça para baixo, afirmativamente]. Aí vem o segundo. Aí vira, faz reverência ao povo e diz: “Senhores, quando vocês estiverem doentes, não precisa mais procurar as pessoas do culto de Inlé. Porque, eu, eu também sei o segredo das folhas. Eu também conheço os remédios”. Aí o

velhinho olhou para ele e fez assim... [balança a cabeça para baixo, afirmativamente]. E veio o terceiro. O terceiro fez saudações, sempre primeiramente ao velho griô e ao público. Fez suas saudações e disse: “Senhores, quando vocês precisarem estudar a terra, não precisa mais procurar aqueles que cultuam orixá Okô, nem Dadá Ajaká. Porque, eu, eu me formei em Agronomia. Eu, eu estudei os segredos da terra”.

Aí o velho griô agradeceu e disse: “Vou contar uma história a vocês”. E, então, o velho griô cantou a seguinte cantiga: “Iku té, ilê, sarê olumbó. Olumbó, sarê ajá. Ajá, sarê okurin. Okurin, tombé lorum”. Então, quando eles ouviram a cantiga, tomaram a bênção e abaixaram a cabeça para o velho griô e foram embora. Porque dentro da minha cultura, às vezes, o outro faz uma coisa e a gente não diz nada, a gente não fala nada, a gente fica com a boca fechada, entendeu? Você não diz, você não reprime, você não diz nada, você só canta. Entendeu?

O que foi que o griô disse? *Iku té, ilê* – ele disse: a morte saiu para passear. No meio do caminho, achou uma pedra, se sentou e ficou observando os vivos, e com seu saco bem junto da sua perna. E observa tudo que estava se passando naquele dia. *Iku té ilê* – a morte saiu de sua casa, ficou observando a vida.

Sarê olumbó – Ah, aí veio o rato. E ela tá olhando o rato desesperado. Todo machucado, e o gato atrás. Ora, o gato apertava o rabinho, e o bicho tentava se soltar, e ele soltava a mão e metia as unhas nas costas do rato. E ele foi, e chegou, e comeu o ratinho. Quando ele tá bem lambendo os bigodes.

Olumbó, sarê ajá – Nisso, veio o cachorro e matou o gato. Na mesma hora. A morte está observando. Ele vai e mata o gato. E quando ele está se refastelando, vem o homem dono do gato e mata o cachorro.

Ajá, sarê okurin – O dono do gato dá uma cacetada no cachorro e mata. Porque o gato era dele. E aí a morte vê tudo aquilo e canta: Okurim, tombé lorum – ela mata o homem, abre o saco, coloca dentro, fecha o saco, bota nas costas e vem andando e cantando: “Iku té, ilê, sarê olumbó. Olumbó, sarê ajá. Ajá, sarê okurin. Okurin, tombé lorum”.

Dentro do culto do axexê, é uma das cantigas que a gente dança para que o espírito saiba se conformar, porque são fases. Às vezes, a gente é como um rato, que passa a ser um gato, que também pode ser um cachorro, ou passar a ser um homem. E a morte leva todo mundo. Rato, gato, cachorro e homem.

Temos convivido com diversos notáveis narradores dos cinco continentes, muitos deles donos de imensa técnica e carisma, mas, em minha opinião, nenhum deles se compara a Cici. É uma pessoa especial, e eu sinto como uma dádiva da existência poder viver no mesmo tempo que ela e usufruir de seus ensinamentos.

Num mundo de tanta intolerância, violência, rudeza e desencanto, Cici ajuda-me a confirmar uma convicção minha de que o encantamento não morreu nos seres humanos, mas permanece de alguma maneira adormecido, muitas vezes em estado letárgico. Contudo, em momentos extraordinários como a oportunidade de ouvir Cici narrar um mito, esse encantamento pode ser acordado, ativado em cada um de nós.

Cici, antes de narrar um mito de orixá, sempre gosta de lembrar de um texto de seu pai Fatumbi, que diz que antigamente os orixás eram homens, que se tornaram orixás por causa de suas virtudes, e as histórias de seus feitos foram transmitidas de geração em geração para render-lhes homenagens. Muitos homens e mulheres passaram sobre a face da Terra e foram esquecidos. E eu consigo enxergar em Cici essa força que vem dos seus ancestrais, carregada de muitos símbolos. Ela mesma encarna muitas virtudes, com sua missão de contadora de histórias, numa existência digna de ser sempre lembrada, festejada e homenageada.

## REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (org.). *História geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática: UNESCO, 1982.

FREGONEZE, Josmara; JESUS, Marlende; SOUZA, Nancy (Cici). *Cozinhando história*. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2015.

VERGER, Pierre. *Lendas africanas dos orixás*. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2019.

VERGER, Pierre. *Orixás: deuses lorubás na África e no novo mundo*. Salvador: Corrupio, 1981.

**RAFAEL MORAIS:** é doutorando, mestre e bacharel em Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-graduando em Mitologia Comparada à Psicologia Analítica no Instituto Junguiano da Bahia (IJBA). Narrador, ator, encenador e professor de Teatro. Coordenador artístico da Companhia Teatro Griô.

**HEBE ALVES:** é professora associada da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA.



PERSONA

# VOVÓ CICI, A SINGULARIDADE DE UM SABER

*GRANDMA CICI, A DISTINCTIVE KNOWLEDGE*

*ABUELA CICI, UN CONOCIMIENTO SINGULAR*

EVANI TAVARES

TAVARES, Evani.  
Vovó Cici, a singularidade de um saber.  
Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **224-235**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.34769>

Foto: Ismael Silva

## RESUMO

Este é um texto inspirado pela figura da ebome<sup>1</sup> Cici, dona Nancy de Souza e Silva, pesquisadora, narradora de histórias dos orixás e uma das grandes mestras das tradições culturais negras na Bahia. É uma reflexão sobre o que seus conhecimentos representam. A partir desse mote, busca-se problematizar o modo de construção e legitimação do conhecimento nas universidades brasileiras que faz com saberes das culturas tradicionais e populares, como os de vovó Cici, não sejam aproveitados como deveriam. Para essa discussão, são trazidos os aportes de Bâ (1982), Bondía (2002), Duarte Júnior (2000) e Carvalho e Flórez Flórez (2014).

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Vovó Cici. Culturas negras. Narrativas orais. Encontro dos Saberes.

**1** Título atribuído a quem tem mais de sete anos de iniciação no candomblé.

## ABSTRACT

This is a text inspired by the figure of ebome<sup>2</sup> Cici, Mrs. Nancy de Souza e Silva, researcher, narrator of stories of orishas and one of the greatest teachers of Black cultural traditions in Bahia. It is a reflection on what her knowledge represents. From this point view, this paper seeks to discuss the way of construction and legitimatization of knowledge in Brazilian universities which makes the wisdom of traditional and popular cultures, such as those of Grandma Cici, not be used as they should be. For this discussion, some contribution have been considered such as Bâ (1982), Bondía (2002), Duarte Júnior (2000) and Carvalho and Flórez Flórez (2014).

### **KEYWORDS:**

Grandma Cici. Black cultures. Oral storytelling. Knowledge Sharing.

**2** That person who has more than seven years of initiating in Candomblé religion.

## RESUMEN

Es un texto inspirado por la figura de ebome<sup>3</sup> Cici, la señora Nancy de Souza e Silva, investigadora, narradora de historias de los Orishas y una de las principales maestras de las tradiciones culturales negras, em Bahia. Y también, una reflexión sobre lo que representan sus conocimientos. A partir de esse mote, se busca problematizar el modo de legitimar y construir, influyendo así, em las universidades brasileñas para que se pregunte: que hace com los conocimientos y sabiduría de las culturas tradicionales y populares, como los que plasma "La abuela" Cici, aprovechándose como es debido y requerido. Para essa discusión qu pueda generar, se presentan, com rigor y ánimo constructivo, las necesarias aportaciones de Bâ (1982), Bondía (2002), Duarte Júnior (2000) and Carvalho y Flórez Flórez (2014).

### **PALABRAS CLAVE:**

Abuela Cici. Culturas negras. Histórias orales. Encuentro de Saberes.

**3** Título otorgado a cualquier persona que tenga más de siete años de iniciación em candomblé.



## INTRODUÇÃO: ENTRANDO NA CASA, COM A LICENÇA DAS MAIS VELHAS

**O LUGAR DE ONDE SE PRETENDE FALAR** neste escrito é o de quem senta e busca escutar atentamente conhecimentos que estão aquém dos muros de validação do conhecimento. Se esse conhecimento tem estrada, e pulsa, e leva a outros caminhos o pensar, mais ainda se apruma a escuta. Desse modo, com a devida reverência, peço licença a dona Nancy de Souza e Silva, a vovó Cici, para discorrer, muito sucintamente, sobre aquilo que me inspira o seu saber. E espero fazer bom uso disso no qual ela é mestra, o conhecimento.

Vovó Cici chegou a Salvador em 1971. Sua casa, onde foi iniciada, foi o Ilê Axé Opô Aganju, em Lauro de Freitas, do babá Balbino Daniel de Paula. Entre 1992 e 1996, trabalhou com Pierre Verger na catalogação de mais de 11 mil fotografias históricas de matrizes dos cultos afro-brasileiros do Togo, Gana, Nigéria e África do Norte. Também cuidou dele até sua passagem, em 1996. Além de atuar como educadora ancestral, *griot*, vovó Cici atende pesquisadores do mundo todo que vêm aprender com conhecimentos sobre a cultura dos orixás.

Oficialmente, começa a narrar histórias para o grande público a partir de 2002 e, hoje, além de contá-las para seus “netos” no Terreiro Espaço Cultural Pierre Verger, vovó Cici leva as histórias e ministra cursos de música, dança e comida de



orixás, com a mesma generosidade para lajes, escolas, universidades, museus e espaços culturais, de modo geral, instituições de saúde, programas de TV, dentre outros diversos espaços, e eventos dos mais diretos: viradas culturais, festivais e feiras literárias. Mais recentemente, a Fundação Pierre Verger anunciou o lançamento aplicativo para *smartphones* que permitirá às pessoas ouvirem o livro *Lenda dos orixás*, de Verger (1902-1996). Além disso, ela tem sido convidada a palestrar em diversas partes do mundo, como França, Estados Unidos, Cuba, Suíça, entre outras. Ela também é alvo de um sem número de homenagens, como, por exemplo, na Festa Literária Internacional de Cachoeira, na Bahia; nos Diálogos Insubmissos com Mulheres de Axé; Casa de Las Américas, por exemplo. Também é tema de dissertação em educação, como *Trajетórias formativas e histórias: aprendizagens que vovó cici deixou cair no meu ouvido*.<sup>4</sup>

Cici é exatamente como eu a imaginava, humildade e sabedoria como dois lados de uma mesma moeda. Ao ouvir as gravações dos nossos encontros, fragmentos difíceis de alinhar, me assusta – mas não surpreende – a diferença das nossas vozes: de um lado, o meu volume, a minha pressa, a minha assertividade; do outro, a sua economia, a sua pausa, a sua precisão. Sempre me considerei uma boa entrevistadora, mas, ao ouvir nossas trocas, chego a me achar um pouco rude. (MELO, 2019)

Perguntada sobre quem é mãe Cici, ela responde: “Sou só uma pequenina griô que conta histórias de sua cultura para quem quiser ouvir. É só isso”. (MENDONÇA, 2016) Essa resposta – mais que um traço de humildade que, de fato, é notável em sua personalidade – traduz a sua grande consciência de todo o legado das tradições ancestrais das culturas negras no Brasil. Isso nos dá a dimensão de seu conhecimento. Certamente, a simplicidade de vovó Cici não condiz com sua posição enquanto mestra do saber, e isso é atestado por todos e todas as filhas, filhos, netas, netos, aprendizes e admiradores no encontro com ela, como bem atestado nesta primeira parte desta *persona*. Por se constituir em uma biblioteca viva para nossas culturas, com todas as suas narrativas sobre os orixás, vovó Cici deveria, com certeza, “ser uma figura reverenciada em tudo que é canto da cidade”, como bem observou, estupefata, Danielle Andrade. (MENDONÇA, 2016)

4 Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2018, de autoria de Fernanda Sanjuan de Souza.

## UM CONHECIMENTO SINGULAR

A protagonista que ora apresentada nesta *persona* é detentora de um saber singular, que vem sendo construído ao longo de uma existência, com reconhecido mérito na comunidade de onde vem. Sabedora que é, encanta, ensina e aprende a cada novo encontro. Seu saber não se pretende universal; muito pelo contrário, faz questão de assinalar o lugar de onde vem. Em contraponto a isso, no contexto da educação institucionalizada, somos levados a crer que o conhecimento, a partir de determinados parâmetros, é universal. Essa é uma perspectiva absolutamente excludente, que faz com que saberes como os de vovó Cici e de tantos outros mestres e mestras como ela não sejam suficientemente integrados aos nossos currículos. Isso é uma pena, pois esses professores e professoras formados em suas tradições têm muito a nos dizer e mostrar sobre esse vasto mundo que é o conhecimento em suas mais distintas versões. Eles e elas nos vem atestar a todo momento a pluralidade do saber em suas configurações e conteúdos e que singulares são as particularidades trazidas por cada uma dessas formas.

A respeito do modo distorcido como isso vem acontecendo, achamos oportuna a fala de Bondía (2002, p. 27):

Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental.

Sim, o conhecimento legitimado pelas nossas universidades é herdeiro da concepção cientificista de que o saber é algo que só se adquire através da ciência e métodos, como o distanciamento entre o objeto do saber e seu observador e a utilização de métodos objetivos de procedimentos e verificação. Nessa perspectiva, só esse tipo racionalidade seria válido, e quaisquer outros conhecimentos

que escapam a essa norma perdem seu valor. Uma outra crítica a esse modelo é feita por Carvalho e Flórez Flórez (2014, p. 133):

nuestras universidades están estructuradas alrededor de la transmisión de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos que fueron estandarizados en las universidades occidentales después de una gran reforma epistémica que los distanció del modo integrado de saberes, característico de las instituciones europeas desde el Renacimiento hasta el inicio de la Ilustración. Subrayamos dos aspectos principales de los conocimientos académicos modernos: por un lado, la formalización matemática casi generalizada, la cual estimuló la neutralidad científica y cuyo efecto fue la circulación del conocimiento como si fuera resultado de un saber impersonal, independiente del sujeto que lo creó o que lo transmitía; por otro, la separación y segmentación de los conocimientos en disciplinas, lo que estimuló una especialización creciente entre docentes [...].

A pseudouniversalidade das teorias científicas propagadas dessa maneira indistinta em todos os lugares fundamenta a ideia imperialista de que o conhecimento só pode advir de uma única fonte, validada por elas mesmas. Não dá para deixar de pensar no quão prejudicial essa concepção representa, tanto para o avanço do conhecimento em todas as suas potencialidades humanas, em suas mais diversas concepções, quanto para o conjunto de culturas não contempladas pela estreita lente egocêntrica que determina o que é e o que não é conhecimento válido. Está aí excluída toda uma gama de culturas – memórias vivas – cujos conhecimentos estão fundados em processos complexos de ensino e aprendizagem, passados de geração a geração, a partir de uma multiplicidade de suportes, em diálogo constante com os diferentes contextos que os envolvem e que forma e se conforma através de distintos modos de ser e viver a humanidade.

Nesse sentido, sinto-me absolutamente contemplada com a análise de Bondía (2002), que, em suas reflexões sobre a ciência do saber, nos diz que o conhecimento é resultante de uma profunda internalização e reflexo de uma existência plena em seu universo. Para ele:

O saber da experiência [...] não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (BONDÍA, 2002, p. 27)

Essa concepção trazida por Jorge Larrosa Bondía é uma perspectiva muito próxima, senão homóloga, às praticadas por culturas tradicionais não eurocêntricas, como as negras e indígenas, nas quais o saber é resultado de uma longa construção alicerçada na e com o universo sociocultural que o produz, na qual a relação interpessoal nos processos de transmissão e o aprendizado em várias dimensões são fundamentais. Essas culturas, de modo geral, desenvolvem formas de conhecimento que reconhecem singularidades – não se pretende, portanto, universal – e fazem questão de assinalar suas afiliações. Elas geram conhecimentos que se fundam nas raízes profundas da tradição. E tradição, como ensina mestre Didi, em 1989, não é:

*[...] algo congelado, estático, que aponta apenas à anterioridade ou antiguidade mais aos princípios míticos inaugurais, constitutivos e condutores de identidade, de memória, capazes de transmitir de geração a geração continuidade essencial e, ao mesmo tempo, reelaborar-se nas diversas circunstâncias históricas, incorporando informações estéticas que permitam renovar a experiência, fortalecendo seus próprios valores.*<sup>5</sup>

Enfim, a tradição não cabe na palma estreita de uma só mão. Ela é forjada por um punhado de mancheias de profunda complexidade, daí seu alto grau de elaboração. O poder de reverberar-se, sempre e sempre atualizando seus principais operadores, a todo tempo, atendendo a dinâmicas internas e complexas, é o modo próprio de validação dessas formas de conhecimento que não separam pensamento de vivência.

Por todas as razões aqui arroladas, figuras como vovó Cici são oportunidades genuínas de aprendizado e reflexão sobre um modo integral de formação do ser humano em todas as suas potencialidades, enquanto ser, vivente e senciente. Em

**5** Palestra apresentada no colóquio Magiciens de la Terra, Museu National d'Art Moderne Centre George Pompidou, Paris, em 2 de junho de 1989.

sua educação dos sentidos, Duarte Júnior (2000) assinala que uma das principais missões da contemporaneidade é reavaliar os modos de apreensão do conhecimento. Vemos, nessa colocação, um chamado do autor para a necessidade de uma concepção de conhecimento que abarque o ser humano, incluindo seu corpo, mente, os modos distintos de apreensão da realidade, e não somente o intelecto. A demasiada ênfase na objetividade, a busca pela lógica e a relação entre meta e o resultado não podem, nem devem ser aplicadas indistintamente, sob pena de um prejuízo aquilo que busca avanço através do conhecimento.

Duarte (2007), parafraseando o ditado, “quando a cabeça não pensa, o corpo padece”, alerta: “quando só a cabeça pensa o corpo fenece”. E dando sequência à brincadeira, adaptando esse ditado para nosso contexto, pode-se assinalar: se essa cabeça não nos pertence, perdemos a nós mesmos e tudo aquilo que nos faz ser o que somos. Esse chamado de Duarte, bem como de Bondía, Carvalho e de Boa Ventura, entre outros, vem nos lembrar que a exclusão dos saberes das culturas tradicionais como conhecimentos legítimos dentro das instituições formadoras de opinião, como são as universidades, é uma forma de condenar constantemente à morte parte da memória do que somos, do que nos faz diversos e próximos à natureza própria da vida.

É importante ter consciência de que cada mestre e mestra que detém um saber é apenas a capa de um livro que tem dentro uma rica fonte de ponderações e percepções sobre a realidade vivida e que precisamos construir pontes para acessá-lo. Nesse sentido, são bastante bem-vindas iniciativas pertinentes e revolucionárias que venham fazer frente a essa univocidade que assola a produção do conhecimento acadêmico, caso, por exemplo, do projeto Encontro dos Saberes, surgido na Universidade de Brasília (UnB), que defende atuação de mestras e mestres das culturas tradicionais como docentes nas universidades.

Esse projeto, idealizado por José Jorge de Carvalho e outros pesquisadores, foi implementado em 2010 com proposta de trazer mestras e mestres dos mais diversos saberes para lecionar cursos em suas especialidades, na condição de docente colaborador.<sup>6</sup> Desse modo, busca-se, assim, atacar o etnocentrismo pela epistemologia, já que, junto com ao mestre, sua fala em primeira pessoa, vem todo o cabedal conceitual e metodológico que carrega.

**6** Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), em parceria estabelecida junto à Universidade de Brasília (UnB), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), ao Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Cultura (MinC).

Com o intuito de:

[...] *decolonizar el modelo de conocimiento científico, técnico y humanístico impartido en nuestras universidades. [...] teórico-política de corte transdisciplinar que contribuye [...] La apuesta política del proyecto Encuentro de Saberes aquí expuesto, es decolonizar los conocimientos universitarios eurocéntricos con la inclusión de saberes indígenas, afros y de otras comunidades tradicionales de la región, considerándolos como saberes válidos que deben ser enseñados en igualdad de condiciones que los occidentales modernos.* (CARVALHO; FLÓREZ FLÓREZ, 2014, p. 132-133, grifo nosso)

O Encontro dos Saberes se propõe a atender esse desafio da diversidade desde dentro, a partir de seu eixo elementar: o espelhamento. Ou seja, para que possa ser realmente inclusiva, a universidade precisa fazer o movimento em direção ao seu entorno, às bases que formam culturalmente o povo para o qual ela serve, para que assim possa, de fato, refleti-la. É preciso entender que tanto o conhecimento validado pela ciência quanto o conhecimento validado pela tradição são igualmente importantes, independentes de qualquer padrão hierárquico que se queira, institucionalmente, impor. Pois o saber não tem fronteiras, é livre e não se deixa aprisionar por classes, *status* e máscaras. O saber enquanto conhecimento é um dado da experiência que é intransferível. Pode ser transmitido, é claro. Mas sua propriedade é indubitável e, ao menos no contexto das tradições populares, o ter não se separa do ser; não se pode colocá-lo e tirá-lo quando for conveniente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre vovó Cici e tudo que seu saber enseja enquanto memória viva das culturas dos orixás e da ancestralidade negra oferece oportunidade para refletir um pouco sobre algumas premissas que sustentam a concepção de saberes como os transmitidos por vovó Cici, saberes esses que se

encontram nas bases das culturas que nos constituem enquanto nação. Nesse sentido, é fundamental problematizarmos para que possamos desconstruir a forma hierárquica e excludente com a qual o conhecimento vem sendo produzido e legitimado por nossas universidades.

Vovó Cici e o saber apontam para forma distinta de aprender e ensinar, na qual encantamento, sabedoria ancestral, dedicação, generosidade, tradição, complexidade, simplicidade, retidão e compromisso são componentes importantes. Vovó Cici é singular, e em sua grandeza, aos 80 anos, não se furta de trazer ensinamentos preciosos a quem os queira ouvir, nem mesmo de aprender com aqueles que circundam. Em sua sabedoria e humildade, vovó Cici reverencia aqueles e aquelas que lhe antecederam e cultiva o presente e o porvir. Ouvir e conhecer vovó Cici é aprender sobre um mundo muito maior que aquele ensinado por instituições convencionais de educação formal. Aprender sobre e com essa mestra a respeito das histórias dos orixás e outros ensinamentos do candomblé, sua ética e estética é descolonizarmo-nos um pouco. É testemunhar que, tal qual se diz no candomblé, no mundo do saber, antiguidade é posto.

Segundo Bernat (2008, p. 160), o grande mestre *djeli* Sotigui Kouyaté (1936-2010) diz que: “Toda confusão, toda rejeição é fruto do desconhecimento do outro” e nós, brasileiros, enquanto ignorarmos nossas histórias negras e indígenas, mais longe ficaremos de conhecermos a nós mesmos. E vovó Cici é um desses tesouros, legados pela tradição das narrativas orais negro-africanas no Brasil, que nos chama para esses lugares tão nossos e pouco conhecidos. Através das histórias, ela busca passar um pouco da sabedoria oriunda dos contos dos orixás, de nação iorubá. Aprendemos sobre os deuses e aprendemos sobre a vida, pois estamos diante não só de histórias, mas também de visões de mundo oriundas da experiência.

Percorrido esse caminho, espera-se, deste nosso lugar, ter realizado de maneira justa a referência (ou reverência?) a vovó Cici. Muito certamente, ela, em seu saber, fala mais por si mesma. Sim, é preciso ter consciência de que, ao receber vovó Cici ou qualquer outro mestre ou mestra de nossas tradições, nesta casa/ revista/ academia, somos nós quem mais aprendemos. Por isso, mais que uma apresentação, este escrito se propôs a ser um convite, assim: vá, encontre a mestra e, se puder, aprenda com ela!

## REFERÊNCIAS

- BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ed.). *História geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática: UNESCO, 1982.
- BERNAT, Isaac Garson. *O olhar do griot sobre o ofício do ator: reflexões a partir dos encontros com Sotigui Kouyaté*. 2008. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi.
- CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ FLÓREZ, Juliana. Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, Bogotá, n. 41, p. 131-147, oct. 2014.
- FREGONEZE, Josmara; JESUS, Marlende; SOUZA, Nancy (Cici). *Cozinhando história: receitas, histórias e mitos de pratos afro-brasileiros*. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2015.
- VERGER, Pierre. *Lendas africanas dos orixás*. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2019.
- VERGER, Pierre. *Orixás: deuses lorubás na África e no novo mundo*. Salvador: Corrupio, 1981.

## OUTRAS FONTES

### JORNAIS

- LINS, Letícia. Dia das Mães: Vovó Cici (80) vai da Bahia ao Rio de Janeiro, visitar a sua (de 1940). *Oxe Recife*, Recife, 14 maio 2019. Disponível em: <http://oxerecife.com.br/2019/05/11/a-magia-de-ebomi-cici-no-recife/>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- MELO, Giani Paula de. Ebomi Cici: humildade, sabedoria e doçura. *Continente*, Recife, 2 set. 2019. Disponível em: <https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/225/ebomi-cici--humildade--sabedoria-e-docura>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- MENDONÇA, Tatiana Mendonça. *Viver para contar. A Tarde*, Salvador, 14 nov. 2016. Disponível em: <https://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1815978-viver-para-contar>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- NUNES, Gabriela. Vovó Cici e o saber ancestral das histórias. *Saravá: memórias e afetos*, Salvador, 13 abr. 2017. Disponível em: <http://www.saravacidade.com.br/ser/vovo-cici-e-o-saber-ancestral-das-historias/>. Acesso em: 10 nov. 2019.



## PALESTRA

Deoscoredes dos Santos (Mestre Didi), apresentado no Colóquio “Magiciens de la terra” (Palestra), Museu National d’Art Moderne Centre George Pompidou, Paris, em 2 de junho de 1989.

**EVANI TAVARES:** é mestre e doutora em Artes Cênicas. É professora doutora na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), nos cursos do bacharelado e licenciatura em Artes. É professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisa as culturas negras no contexto das artes cênicas.

REPERTÓRIO  
LIVRE

# VESTÍGIOS DE MEMÓRIA

*MEMORY TRACES*

*RASTROS DE LA MEMORIA*

**OLÍVIA CAMBOIM ROMANO**

ROMANO, Olívia Camboim.  
Vestígios de memória.  
Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **236-252**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.32365>

## RESUMO

Este artigo é resultado da pesquisa intitulada *Vestígios de luz e sombra: estudo com licenciandos de Teatro sobre a noção de cenografia a partir de memórias das primeiras experiências teatrais*, desenvolvida em 2018.2 e 2019.1 na Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o objetivo de investigar o impacto dos aspectos visuais dos primeiros espetáculos teatrais assistidos pelos estudantes de licenciatura em Teatro da UFS e de que maneira essas experiências estéticas influenciam na percepção deles sobre o significado de cenografia. A coleta de dados foi efetuada de acordo os princípios da investigação *quali-quantitativa*. Assim, além de conversas informais, foi realizada uma enquete com os discentes. O estudo revelou, dentre outras questões, que a assiduidade teatral dentre os estudantes é relativamente baixa, apesar de ter ocorrido um aumento discreto na frequência após o ingresso no curso. Além disso, indicou que os parâmetros de espetáculos são predominantemente locais e os temas que destacam a cultura nordestina são os preferidos. Assim, apesar disso ou graças a isso, a ideia deles de cenografia ultrapassa os espetáculos grandiosos e abarca também as produções visualmente mais simples, bem como os espetáculos realizados fora do edifício teatral convencional.

## PALAVRAS-CHAVE:

Cenografia. Teatro.  
Licenciatura. Memória.  
Sergipe.

## ABSTRACT

*This article is a result of the research entitled Vestiges of light and shadow: study with Theater licensees on the notion of scenography from the first theater experiences, developed in 2018.2 and 2019.1 at the Federal University of Sergipe (UFS), with the objective of to investigate the impact of the visual aspects of the first theatrical spectacles watched by UFS Theater students and how these aesthetic experiences influence their perception of the meaning of scenography. Data collection was performed according to the principles of qualitative-quantitative research. Thus, in addition to informal conversations, a questionnaire was carried out with the students. The study revealed, among other issues, that the theatrical attendance among the students is relatively low, although there was a discrete increase in the frequency after enrollment in the course. In addition, he indicated that the parameters of spectacles are predominantly local and the themes that highlight the Northeastern culture are preferred. Thus, in spite of this or because of this, their idea of scenography goes beyond grandiose spectacles and also encompasses visually simpler productions as well as spectacles performed outside the conventional theatrical building.*

## KEYWORDS:

Scenography. Theater.  
Undergraduation. Memory.  
Sergipe.

## RESUMEN

*Este artículo es el resultado de una investigación titulada Vestí­gios de luz e sombra: estudo com licenciandos de Teatro sobre a noção de cenografia a partir de memorações das primeiras experiências teatrais, desarrollada en 2018.2 y 2019.1 en la Universidad Federal de Sergipe (UFS), con el objetivo de investigar el impacto de los aspectos visuales de los primeros espectáculos teatrales a los que asistieron los estudiantes universitarios de Teatro de la UFS y cómo estas experiencias estéticas influyen en su percepción del significado de la escenografía. La recolección de datos se realizó de acuerdo con los principios de la investigación cualitativa y cuantitativa; por lo tanto, además de las conversaciones informales, se realizó una encuesta con los estudiantes. Entre otros temas, el estudio reveló que la asistencia al teatro entre los estudiantes es relativamente baja, aunque ha habido un ligero aumento en la asistencia después de la inscripción. Además, indicó que los parámetros de los espectáculos son predominantemente locales y se prefieren los temas que resaltan la cultura del nordeste brasileño. Por lo tanto, a pesar o gracias a esto, su idea del diseño del escenario va más allá de los espectáculos grandiosos y también abarca las producciones visualmente más simples, así como las realizadas fuera del edificio teatral convencional.*

### **PALABRAS CLAVE:**

*Escenografía. Teatro. Graduación. Memoria. Sergipe.*



## INTRODUÇÃO

**ESTE ARTIGO** é resultado da pesquisa, desenvolvida em 2018.2 e 2019.1 na Universidade Federal de Sergipe (UFS), intitulada *Vestígios de luz e sombra: estudo com licenciandos de Teatro sobre a noção de cenografia a partir de memórias das primeiras experiências teatrais*. O objetivo principal foi investigar o impacto dos aspectos visuais dos primeiros espetáculos teatrais assistidos pelos estudantes de licenciatura em Teatro da UFS e de que maneira essas experiências estéticas influenciam na percepção deles sobre o significado de cenografia. Além disso, este estudo também teve como propósito conhecer o perfil dos estudantes do curso, levantar dados sobre os aspectos visuais dos primeiros espetáculos teatrais assistidos por eles e analisar suas concepções de cenografia.

A coleta de dados foi efetuada de acordo os princípios da abordagem qualitativa. Esse tipo de investigação, segundo Minayo (2001, p. 22):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o 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 à operacionalização de variáveis.

Considerando que os dados qualitativos e quantitativos não se opõem, são complementares, em outubro de 2018, foi lançada, na ferramenta Formulários Google, uma enquete *on-line* com os estudantes da licenciatura em Teatro da UFS. Em seguida, constatada a baixa adesão dos discentes, mesmo após o envio de mensagens via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), foram aplicados questionários em papel (impressos) com parte dos matriculados nos componentes curriculares Cenografia, História do Teatro Brasileiro e Maquiagem Teatral. No início do semestre letivo seguinte, entre abril e maio de 2019, o mesmo questionário foi aplicado *on-line* com as turmas de Estética e História da Arte I, Indumentária no Teatro e Teatro de Formas Animadas I. Cabe mencionar que os nomes dos respondentes dessas enquetes, por questões éticas, são confidenciais.

Apesar dos esforços de mobilização, apenas 32% dos estudantes regularmente matriculados no curso participaram do estudo, ou seja, 65 respondentes dentre as 205 pessoas com matrícula ativa. Embora essa porcentagem seja relativamente baixa, essas enquetes seguramente fornecem informações qualitativas e quantitativas.

Os resultados dos dados obtidos a partir dessas enquetes, inclusive as impressas, trasladadas posteriormente para o Formulários Google, foram analisados com o auxílio do próprio aplicativo. Tais enquetes, compostas por perguntas abertas e fechadas, diziam respeito às primeiras experiências como espectador, a partir das lembranças mais vivas sobre os aspectos visuais dos espetáculos assistidos, e buscaram perceber os vínculos que esses espectadores fazem do que viram com sua atual noção de cenografia.

## TEATRO, UM LUGAR DE ENCONTRO

A raiz etimológica da palavra “teatro” provém do termo grego “theatron”, que quer dizer “lugar para ver”, e do verbo “thea”, que significa ver. Assim sendo, desde as origens do teatro ocidental na Grécia Antiga (c. 776-323 a.C.) até os dias atuais, como confirma o estudioso alemão Hans-Thies Lehmann (2007), o teatro é considerado um lugar do olhar.

A origem latina da palavra “espectador” está vinculada ao verbo “spectare”, que tem sentido de mirar ou olhar. À vista disso, o espectador é o assistente, o observador e o participante do evento teatral, a testemunha desse acontecimento fugaz e irrepetível.

O teatro, além de ser um lugar para ver, é também uma zona de encontro com o outro e consigo próprio, um espaço de prazer coletivo e individual simultaneamente. A possibilidade de diferentes pontos de vista, múltiplas percepções sobre uma mesma obra, é uma das marcas distintivas do teatro. Segundo a pesquisadora francesa Marie-Madeleine Mervant-Roux (2002), essa dissonância não é problemática, pois o prazer do espectador não se limita à compreensão precisa do que aconteceu no espetáculo. A satisfação proporcionada pelo teatro está intimamente ligada à possibilidade de os artistas e espectadores darem vazão à imaginação enquanto criadores do acontecimento teatral; pois o espectador também é um criador na medida em que ele completa a obra do artista com a sua imaginação.

Para o encenador russo Vsevolod Emilevich Meyerhold (1992, p. 148, tradução nossa), “[...] o espectador que vai ao teatro deseja ardentemente, ainda que de forma inconsciente, esse trabalho da fantasia, que às vezes se transforma dentro dele em um trabalho de criação [...]”. Mervant-Roux (2006, p. 8), fazendo referência às acepções de espectador de vários cenógrafos, inclusive Meyerhold, faz a seguinte pergunta: “Alguém poderia vê-lo seriamente como o ‘primeiro companheiro do ator’, como um ‘quarto criador’?”.

O professor, crítico teatral e teórico argentino Jorge Dubatti (2007), em conformidade com essa ideia de que tanto os artistas como os espectadores são criadores,

explica que a criação do espectador é dirigida e a criação do artista é fundadora, pois o espectador realiza a sua criação a partir da recepção da obra, e não antes.

Ainda de acordo com o crítico argentino, o teatro é o lugar do acontecimento poético-corporal em convívio. O convívio teatral é “[...] a reunião de artistas, técnicos e espectadores em uma encruzilhada territorial e temporal cotidiana (uma sala, a rua, um bar, uma casa, etc. no tempo presente), sem intermediação tecnológica que permita a subtração territorial dos corpos no encontro”. (DUBATTI, 2014, p. 124, tradução nossa) Segundo essa perspectiva, mesmo que um espetáculo teatral contenha diferentes mídias, a presença dos corpos em convívio não pode ser eliminada, pois, nesse caso, se trataria de “tecno convívio”, e não de convívio. Na contemporaneidade, há diversos espetáculos que mesclam convívio e “tecno convívio”, pois essa fusão gera infinitas possibilidades poéticas.

“A familiaridade com diferentes mídias [...] leva alguns espectadores a considerarem, equivocadamente, melhores os espetáculos que empregam bastante tecnologia e a associarem as obras desprovidas de tecnologia à pobreza de recursos e não a uma intenção política e/ou poética”. (ROMANO apud DUBATTI, 2018, p. 41)

É possível dividir o evento teatral, enquanto acontecimento convivial, em quatro momentos: pré-teatral, teatral, intermediário e pós-teatral. Para os espectadores, o pré-teatral diz respeito à preparação para o convívio em si, incluindo o contato com os vendedores ambulantes nos arredores do teatro, os momentos em que estão na fila para aquisição de ingressos e/ou para acessar a sala de espetáculo e a espera para o início da peça junto com os demais espectadores. Para os artistas e técnicos, o convívio pré-teatral envolve desde a pré-produção, os ensaios, as passagens de luz, a elaboração da maquiagem, até a concentração nas coxias antes de entrar em cena. O convívio teatral inicia quando os espectadores, os artistas e os técnicos se reúnem no espaço teatral. Nos teatros convencionais, esse início é marcado pelo soar dos três sinais e o final, em geral, se dá com o fechamento das cortinas e os aplausos subsequentes dos espectadores. Segundo Dubatti (2007, p. 59, tradução nossa), “[...] no convívio a pessoa percebe nos espectadores o espetáculo da emoção ou do aborrecimento, da simpatia ou da rejeição, da atenção ou da descontração e o desejo de ir embora [...]”. O convívio intermediário refere-se aos intervalos dos espetáculos. O convívio pós-teatral, por sua vez, diz



respeito aos breves encontros dos espectadores com os atores nas saídas dos teatros para uma saudação, por exemplo, e debates entre artistas e espectadores.

No Brasil, há registros de atividades teatrais desde meados do século XVI, com as ações catequizadoras da Companhia de Jesus, que não tinham preocupação com a linguagem cênica. Os jesuítas foram expulsos do país no século XVIII e, de lá para cá, diferentes movimentos que contribuíram imensamente com o desenvolvimento do teatro nacional aconteceram. Mas, desde o início da década de 1970, percebemos um crescente esvaziamento das salas teatrais (DESGRANGES, 2010) e as estatísticas oficiais comprovam que essa crise ainda está longe de ser superada; pois, proporcionalmente, a população frequente pouquíssimo o teatro.

A pesquisa *Sistema de Indicadores de Percepção Social – Cultura*, por exemplo, efetuada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2010, em que foram entrevistadas 2.770 pessoas em todos os estados do Brasil revelou que 59,2% da população nunca vão ao teatro, circo e *shows* e 25,6% frequentam raramente. No que diz respeito à frequência de práticas culturais por faixa de idade, 0,6% dos jovens frequentam todos os dias, 19,3% pelo menos uma vez por mês e 79,4% raramente ou nunca.

Diante desses dados e com inspiração em um exercício de memória proposto pelo pesquisador francófono Jean-Gabriel Carasso (1998) sobre o primeiro contato de seus leitores com o teatro em suas reflexões sobre mediação teatral, várias questões motivam a elaboração desta pesquisa, tais como: o que leva alguns jovens, atualmente, a procurar um curso de licenciatura em Teatro em Sergipe? Com que idade eles foram ao teatro pela primeira vez? Quem os acompanhou nessa primeira ida ao teatro? Esse primeiro contato foi na escola? Eles frequentam habitualmente o teatro? A lembrança desse primeiro contato é prazerosa?

Segundo Fabrizio Cruciani (1994), em geral, a primeira imagem que associamos à palavra “teatro” é a do edifício teatral convencional. Mas, considerando que a cidade de Aracaju abriga o Mamulengo de Cheiroso desde 1978 e o Grupo Teatral Imbuauça desde 1977, considerado o coletivo de teatro de rua mais antigo do país ainda em atividade, será que os estudantes da UFS, sujeitos desta pesquisa, também associam a palavra “teatro” ao edifício teatral convencional?

De acordo com a professora e cenógrafa inglesa Pamela Howard (2015, p. 125), “a integração da composição com a cor permite que o artista atraia o olhar do espectador para os pontos focais de cada cena durante o progresso do espetáculo”. Os aspectos visuais do espetáculo, dentre outros fatores, possuem a capacidade de direcionar o olhar do espectador, estabelecer a atmosfera e evocar a força emocional de uma obra. Quais as lembranças das imagens e sensações desse primeiro contato com o teatro os estudantes da terra do artista japatubense Artur Bispo do Rosário (1909-1989) guardaram? Eles lembram das formas e cores dos figurinos e das maquiagens dos atores, por exemplo?

De acordo com José Carlos Serroni (2013, p. 27-28, grifo do autor):

[...] um dos problemas enfrentados pelos cenógrafos na contemporaneidade é que grande parte do público desconhece o significado da cenografia no espetáculo. Um público acostumado às novelas de televisão, às cidades cenográficas, [...] que vê no cinema os efeitos extraordinários de um *Senhor dos anéis*, parece querer ver também no teatro a ‘grandiosidade’ como cenografia.

Desse modo, esta pesquisa pretendeu fornecer as respostas adequadas à solução das seguintes problemáticas propostas: qual o impacto dos aspectos visuais dos primeiros espetáculos teatrais assistidos pelos estudantes de licenciatura em Teatro da UFS e de que maneira essas recordações influenciam na percepção deles sobre o significado de cenografia?



## A ENQUETE

Conforme mencionado anteriormente, dentre os 205 estudantes regularmente matriculados no curso, 65 concordaram em participar deste estudo, isto é, 32% dos discentes. A participação de homens e mulheres foi equilibrada, uma vez que 44,6% (29 pessoas) se declararam do sexo<sup>1</sup> masculino

**1** As questões da enquete são, majoritariamente, de múltipla-escolha, com resposta única, em que se considerou apenas uma das opções assinaladas pelos respondentes.

e 52,3% (34 pessoas) do sexo feminino, e apenas 3,1% (2 pessoas) se declararam de outro sexo.

A maior parte dos respondentes, 60% (39 pessoas), é constituída por jovens com idades entre 18 e 25 anos, seguidos de 18% com idades entre 31 e 39 anos, 10,8% com idades entre 26 e 30 anos, 6,2% com 40 anos ou mais e apenas 4,6% (3 pessoas) com 17 anos ou menos.

A enquete revelou que 62,5% dos respondentes já tinham participado de um curso, oficina ou *workshop* de teatro antes de ingressar no curso, ou seja, mais da metade já estava familiarizado com os princípios básicos do teatro. Inclusive, em conversa informal com os calouros, muitos contaram que participavam de grupos teatrais em suas cidades, no interior do estado.

Questionados sobre a frequência com que assistiam a espetáculos teatrais antes de ingressarem na licenciatura em Teatro da UFS, uma única pessoa (1,5% dos respondentes) afirmou que assistia a espetáculos uma vez por semana, 32,3% (21 pessoas) responderam que raramente iam ao teatro, 15,4% (10 pessoas) assistiam a espetáculos apenas duas vezes por semestre, 15,4% somente uma vez por mês, seguidos de 10,8% (7 pessoas) que iam ao teatro duas vezes por mês, 7,7% (5 pessoas) que assistiam a espetáculos uma vez por ano, 4,6% (3 pessoas) uma vez por semestre, 3,1% (2 pessoas) não assistiam a espetáculos nunca e 1,5% (1 pessoa) só via pela *internet*, ou seja, de fato, 3 pessoas não iam ao teatro nunca.

Com o intuito de verificar se a partir do ingresso ocorreu aumento da assiduidade, os estudantes foram questionados sobre a frequência com que assistem a espetáculos teatrais após o ingresso na licenciatura em Teatro da UFS e 21,5% (14 pessoas) afirmaram ver espetáculos duas vezes por semestre, 16,9% (11 respondentes) assistem a espetáculos duas vezes por mês, 13,8% (9 pessoas) uma vez por semestre, 13,8% uma vez por mês, 4,6% (3 pessoas) raramente, 4,6% (2 pessoas) nunca e 3,1% (2 pessoas) uma vez por ano.

Como se pode perceber, de modo geral, ocorreu um aumento na frequência ao teatro. A análise individualizada das respostas revelou que são raros os casos dos estudantes, sobretudo entre os veteranos, que mantiveram a frequência ou

abaixaram. A maioria aumentou suas idas ao teatro a partir do início da graduação. No entanto, entre os calouros, há quem nunca foi ao teatro. Em conversa informal com eles, nas primeiras semanas de aula do semestre 2019.1, alguns contaram que sonham em ser atores e trabalhar como atores/atrizes na televisão e/ou no cinema. Apesar de haver estudantes totalmente decididos e satisfeitos com a escolha do curso, alguns revelaram que escolheram a licenciatura em Teatro porque era uma das únicas possibilidades frente sua nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A cena teatral de Aracaju, com cerca de 570 mil habitantes, segundo uma impressão inicial, não é tão efervescente em comparação com outras capitais do Brasil que possuem população análoga, como Florianópolis, em Santa Catarina, com cerca de 470 mil habitantes, especialmente no que diz respeito a quantidades de teatros públicos e espetáculos em cartaz. No entanto, há oferta de espetáculos teatrais mensalmente em Aracaju e região metropolitana, inclusive na própria UFS. Além disso, de modo geral, no circuito universitário e/ou alternativo, os ingressos são gratuitos ou com preços populares.

Dentre os espetáculos sergipanos, criados por grupos desvinculados da universidade, apresentados gratuitamente no auditório da reitoria da UFS, desde o início desta pesquisa até o presente momento, destacam-se *Senhora dos restos*,<sup>2</sup> em novembro de 2018, e *Billie Holiday, a canção*,<sup>3</sup> em junho de 2019.

Cabe destacar que a programação cultural da Aldeia Sesc de Artes 2019, realizada pelo Departamento Regional do Serviço Social do Comércio (Sesc), de meados de junho ao início de julho de 2019, também viabilizou diversos espetáculos gratuitos para a população de Aracaju e região metropolitana, tais como *Vulcão*, do Grupo Caixa Cênica, na Reciclaria Casa de Artes, e *Mar de fitas, nau de ilusão*, do Imbuaça, na Praça Fausto Cardoso, dentre outros. Outro evento relevante para a cena cultural aracajuana que mereceu destaque nesse período foi o Arraiá do Povo, organizado pelo governo de Sergipe em 2019, realizado de 20 a 30 de junho na Orla de Atalaia, que, como parte dos festejos juninos, integrou em sua programação peças como *Menina Miúda* do grupo A tua lona. A região conta ainda com o Festival de Artes de São Cristóvão (Fasc), realizado pela Prefeitura Municipal de São Cristóvão em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão da UFS, em que, em

**2** O monólogo tem direção de Irandilson Bispo, texto de Euler Lopes, atuação de Isabel Santos, iluminação de Denys Leão e operação de trilha de Fernanda Neves.

**3** O monólogo musical, de Hunald de Alencar, sob direção de Raimundo Venâncio, é interpretado pela cantora e atriz Tânia Maria, e tem iluminação de Denys Leão.

novembro de 2018, em sua 35<sup>a</sup> edição, foi possível conferir gratuitamente espetáculos como *O figo da figueira*,<sup>4</sup> do grupo Mamulengo de Cheiroso, dentre outros.

Os principais teatros públicos de Aracaju são: o Teatro Atheneu, inaugurado em 1954, considerado o espaço teatral mais antigo do estado de Sergipe, com capacidade para 800 espectadores; o Teatro Tobias Barreto (TTB), inaugurado em 2002, com 1.328 poltronas; e o Teatro João Costa, inaugurado em 2014, com capacidade para 100 pessoas. A cidade possui ainda importantes espaços públicos fechados para reformas, como o Teatro Lourival Baptista, o Teatro do Conservatório de Música de Sergipe e o auditório do Centro de Cultura e Arte (Cultart) da UFS.

Cabe mencionar que, nas páginas do Teatro Atheneu e do Teatro Tobias Barreto, é possível participar de enquetes sobre os gêneros teatrais preferidos. No caso do Teatro Atheneu,<sup>5</sup> dentre as opções comédia, monólogo, drama, infantil e outros, no dia 9 de julho de 2019, dentre os 730 votos, a comédia foi destacada com 63,84%, seguida de 11,64% registrados para drama, 11,23% para outros gêneros, 9,4% para infantil e apenas 4,25% para monólogo. No caso do Teatro Tobias Barreto,<sup>6</sup> dentre as opções drama, comédia, *stand-up*, musical e infantil, no dia 9 de julho de 2019, dentre os 1.828 votos, a maioria (37,4%) foi registrada para comédia, seguida de 24,18% para *stand-up*, 22,43% para musical, 8,37% para drama e 7,99% para infantil. Apesar de a enquete ser falha, já que um mesmo internauta pode participar da enquete ilimitadamente, a iniciativa do governo de Sergipe é interessante e revela as preferências de seus potenciais frequentadores.

Além disso, considerando que três importantes espetáculos locais de destaque são monólogos – *Senhora dos restos*, *Billie Holiday* e *Vulcão* –, talvez por menor custo de produção, o baixíssimo interesse por monólogos, revelado na pesquisa do Teatro Atheneu, não deve ser ignorado pelos teatros locais, ou seja, por aqueles que praticam teatro na região. Cabe citar que muitos calouros, em conversas informais nas primeiras semanas de aula do semestre 2019.1, revelaram que adoram *stand-up comedy*, peça teatral cômica sobre o cotidiano representada por um único ator, em geral em pé.

Em conversas informais com os discentes do curso, foi possível perceber que suas referências de espetáculos são majoritariamente locais, com exceção de poucos

4 A peça, sob direção de Augusto Barreto, é um conto popular recolhido por Sílvia Romero e teatralizado por Aglaé Fontes.

5 Ver em: [http://www.teatroatheneu.se.gov.br/?acao=enquete\\_resultado&id=3](http://www.teatroatheneu.se.gov.br/?acao=enquete_resultado&id=3), acessado em 9 de julho de 2019.

6 Ver em: [http://www.ttb.se.gov.br/?acao=enquete\\_resultado&id=6](http://www.ttb.se.gov.br/?acao=enquete_resultado&id=6), acessado em 9 de julho de 2019.

estudantes, especialmente os que são oriundos de outros estados. As obras que tratam de temas que dialogam com a realidade nordestina e sergipana são muito valorizadas por eles. Um exemplo disso foi o tema escolhido, em votação feita em 2019.1, pelos discentes para o trabalho final interdisciplinar de Indumentária no Teatro e Iluminação para o Teatro: Nordeste sem clichê futurista.

Considera-se que a oferta de espetáculos, inclusive gratuitos, não é uma justificativa para a baixa frequência teatral, apesar de alguns estudantes terem apresentado, nas respostas da enquete, argumentos como “Aqui em Sergipe a frequência depende da oferta. Sempre que existe a possibilidade, eu estou lá. Antes e depois de ingressar no curso.” ou “Sempre que tem oportunidades na cidade. Varia a oferta e a procura”. Assim, uma possível justificativa para a frequência limitada detectada na enquete com os licenciandos deve-se ao fato de que muitos deles residem em cidades do interior, apesar de estudarem no *campus* de São Cristóvão, a cerca de dez quilômetros do centro de Aracaju. Outro motivo possível para essa baixa frequência são os assaltos em pontos de ônibus e dentro do próprio transporte coletivo na capital e região metropolitana, assunto sempre comentado entre os estudantes nas rodas de conversa informais. Essa violência urbana, certamente, os inibe de saírem de casa, sobretudo à noite. A notícia boa é que, de acordo com o Sindicato das Empresas de Transporte de Passageiros de Aracaju (Setransp), em novembro de 2018, foi registrada uma redução significativa de assaltos a ônibus em relação aos anos de 2016 e 2017. (GRANDE..., 2018)

Em relação à idade em que os licenciandos em Teatro da UFS assistiram pela primeira vez a um espetáculo de teatro, a maior parte (32,3%) foi entre os 7 e os 10 anos de idade, 21,5% foram com 6 anos ou menos, 18,5% foram entre os 15 e os 19 anos, 13,8% entre os 11 e os 14 anos, 7,7% entre os 20 e os 24 anos de idade, 4,6% não sabem responder (3 pessoas) e apenas 1,5% (1 pessoa) assistiu pela primeira vez a um espetáculo teatral após os 25 anos de idade.

A maioria dos respondentes – 30 pessoas (46,1%) – foi ao teatro pela primeira vez com a escola, seguidos de 16 (24,6%) que foram com a família, 8 (12,3%) que foram ao teatro pela primeira vez com os amigos, 4 (6,2%) foram com a igreja, 4 (6,2%) não sabem responder e 3 (4,6%) foram sozinhos.

Esses dados são bastante distintos do levantamento feito com os participantes da aula inaugural da Escola de Espectadores de Porto Alegre (Eepa), em 2015, que, segundo sondagem apresentada por Olívia Camboim Romano na sua tese de doutorado *Escola de Espectadores de Buenos Aires: uma pesquisa participante sobre mediação teatral no cenário portenho* (2018), 34,6% foram levados ao teatro pela primeira vez pela escola e 30,8% foram acompanhados pela família, ou seja, uma diferença relativamente pequena. No entanto, na presente pesquisa, conforme os dados citados, é possível afirmar que os estudantes de Teatro da UFS tomaram o primeiro contato com o teatro por meio da escola. Assim, reforça-se a ideia do papel imprescindível da escola como mediadora. De acordo com as palavras do professor Flávio Desgranges (2010, p. 66-67):

[...] especialmente sua responsabilidade acerca da qualidade dessa experiência, porque, quando o encontro com o teatro é encarado como um dever, uma obrigação escolar, essa aproximação pode tornar-se um momento profundamente desinteressante. É fundamental que a relação do espectador em formação com o teatro não seja a do aluno que cumpre uma tarefa imposta, mas a do sujeito que dialoga livremente com a obra, elabora suas interrogações e formula suas respostas. Isso faz que os mediadores culturais estejam cada vez mais preocupados em tornar (ou simplesmente manter) a ida ao teatro uma atividade que seja, antes de tudo, prazerosa.

Em relação a essa responsabilidade da qualidade da experiência teatral pelos escolares, conforme apontado por Desgranges (2010), felizmente, 87,7% dos respondentes (57 pessoas) afirmaram que a lembrança desse primeiro contato com o teatro é prazerosa, 9,2% (6 pessoas) não lembram e apenas 3,1% (2 pessoas) disseram que a lembrança não é prazerosa. Avaliando individualmente essas respostas, foi possível observar que um desses respondentes que disse não ter uma lembrança prazerosa foi com a família pela primeira vez ao teatro e outro não lembra quem foi seu primeiro mediador, sendo que ambos não se recordam de nada do que assistiram.

Questionados sobre qual a primeira imagem que lhes vem à cabeça quando pensam em teatro, 32,3% (21 pessoas) assinalaram que sua primeira associação é um grupo de teatro, o que se revela bastante coerente com a realidade teatral sergipana, especialmente aracajuana, que, conforme mencionado anteriormente, abriga dois grupos teatrais com mais de 40 anos de existência e de relevância nacional. Dentre os demais respondentes, 16,9% (11 pessoas) marcaram um ator ou uma atriz, 15,4% (10 pessoas) responderam um espetáculo na rua – numa praça, ao ar livre etc. – e apenas 12,3% (8 pessoas) indicaram um edifício teatral convencional.

Ao final da enquete, os licenciandos foram questionados sobre quais lembranças eles guardam das imagens e sensações do primeiro contato com o teatro. Curiosamente, alguns desses relatos revelam que os respondentes atuaram no espetáculo e não eram espectadores nesse primeiro contato com o teatro. Apesar de acreditar que as respostas seriam mais ricas se a pergunta se referisse às lembranças mais remotas, independentemente de ser o primeiro espetáculo assistido, foi possível ter um panorama dessas associações, em geral de encantamento, deslumbramento e satisfação, com algumas descrições apresentadas que, recorrentemente, citam figurinos coloridos, cenários grandes e coloridos, luzes, canto e dança. Alguns depoimentos mencionam espetáculos de cunho religioso e outros com propostas estéticas mais regionalistas, como o seguinte: “[...] era algo árido, cores cruas, tecidos de tramas selvagens, pó no rosto como que poeira, falas severas sobre realidades duras, um luz quente, mas que afastava as pessoas delas mesmas... Secura, poesia sertaneja”.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que a assiduidade teatral dentre os estudantes é relativamente baixa, apesar de ter ocorrido um aumento discreto na frequência após o ingresso na licenciatura em Teatro da UFS, seja porque parte deles reside em cidades do interior e, nesses locais, a oferta é escassa, seja pelo medo da violência urbana, ou, quiçá, seja por preguiça mesmo. Além disso, indicou



que os parâmetros de espetáculos são predominantemente locais e, inclusive, os temas que destacam a cultura nordestina e, especialmente, sergipana são os preferidos. Assim, apesar disso ou graças a isso, a percepção deles de cenografia ultrapassa os espetáculos grandiosos, digamos assim, e abarca também as produções visualmente mais simples, bem como os espetáculos realizados fora do edifício teatral convencional, em ruas e praças, por exemplo.

A pesquisa detectou que o que leva alguns jovens atualmente a procurar um curso de licenciatura em Teatro em Sergipe, inicialmente, é o desejo de fazer teatro. A vontade de ser professor de teatro é construída com o tempo, ao longo do curso.

A maioria dos estudantes foi ao teatro pela primeira vez na infância, levados, principalmente, pela escola. Essa informação reforça a responsabilidade da escola sobre a qualidade desse encontro como principal mediadora e a necessária atenção para a formação de jovens espectadores.

O desdobramento, portanto, desta investigação será um estudo de viabilidade de abertura de uma Escola de Espectadores em Aracaju, nos moldes da Escola de Espectadores de Buenos Aires (Eeba), levando em conta a realidade local, bastante distinta, evidentemente, da capital argentina, considerada hoje um polo teatral mundial. Desse modo, os resultados desta pesquisa são passíveis de serem utilizados como subsídios em discussões relativas ao ensino-aprendizagem do teatro como um todo, contribuindo, inclusive, com a melhoria da educação básica de Aracaju e região metropolitana e, quem sabe, com o ensino do Teatro no Brasil.



## REFERÊNCIAS

CARASSO, Jean-Gabriel. Mediateurs en chaîne. In: CONGRÈS INTERNATIONAL DE SOCIOLOGIE DU THÉÂTRE (5, 1997, Mons, Bruxelles). *La médiation théâtrale: Actes du 5<sup>o</sup> Congrès International de Sociologie du Théâtre organisé à Mons (Belgique) mars 1997*. Belgique: Lansman, 1998, p. 27-29.

- CRUCIANI, Fabrizio. *Arquitectura teatral*. México, D.F.: Gaceta, 1994.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- DUBATTI, Jorge. *Filosofía del Teatro I: convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Atuel, 2007.
- DUBATTI, Jorge. *Filosofía del teatro III: el teatro de los muertos*. Buenos Aires: Atuel, 2014.
- GRANDE Aracaju registra redução recorde de assaltos a ônibus. A8. Aracaju, 13 dez. 2018. Disponível em: <https://a8se.com/sergipe/noticia/2018/12/150952-grande-aracaju-registra-reducao-recorde-de-assaltos-a-onibus.html>. Acesso em: 9 jul. 2019.
- HOWARD, Pamela. *O que é cenografia?* São Paulo: Ed. SESC SP, 2015.
- IPEA. *SIPS - Sistema de Indicadores de Percepção Social: cultura*. Brasília, DF: IPEA, 2010. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/101117\\_sips\\_cultura.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/101117_sips_cultura.pdf). Acesso em: 10 set. 2013.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- MERVANT-ROUX, Marie-Madeleine. *Figurations du spectateur: une réflexion par l'image sur le théâtre et sur sa théorie*. Paris: L'Harmattan, 2006.
- MERVANT-ROUX, Marie-Madeleine. *L'assie du théâtre: por une étude du spectateur*. Paris: CNRS, 2002.
- MEYERHOLD, Vsevolod Emilievic. Historia y técnica en el teatro. In: HORMIGÓN, Juan Antonio (org.). *Meyerhold: textos teóricos*. 2ª ed. Madrid: Asociación de Directores de Escena de España, 1992. p. 135-199.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ROMANO, Olívia Camboim. *Escola de espectadores de Buenos Aires: uma pesquisa participante sobre mediação teatral no cenário portenho*. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- SERRONI, José Carlos. *Cenografia brasileira: notas de um cenógrafo*. São Paulo: Ed. Sesc SP, 2013.

**OLÍVIA CAMBOIM ROMANO:** é doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

REPERTÓRIO  
LIVRE

# RECORRENTES VIAS DE COMOÇÃO DA PLATEIA EM ESPETÁCULOS DE TEATRO MUSICAL

*RECURRENT PATHWAYS TO AFFECT THE  
AUDIENCE IN MUSICAL THEATRE PERFORMANCES*

*VÍAS RECURRENTES PARA EMOCIONAR AL PÚBLICO  
EN LOS ESPECTÁCULOS DE TEATRO MUSICAL*

**TIAGO ELIAS MUNDIM**  
**CÉSAR LIGNELLI**

MUNDIM, Tiago Elias; LIGNELLI, César.  
Recorrentes vias de comoção da plateia em espetáculos de teatro musical.  
Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **253-270**, 2019.2

## RESUMO

Buscando uma compreensão das recorrentes vias de comoção da plateia nos espetáculos de teatro musical, em que a música, a dança e a interpretação são combinadas com os efeitos visuais, tecnológicos e cenográficos, proporcionando uma experiência de imersão no evento que está sendo apresentado, este trabalho propõe um levantamento de princípios para a compreensão do funcionamento desses elementos na comunicação e no contágio emocional entre o ator-cantor-bailarino e o público dessa vertente teatral. Apresentamos a música como um forte condutor emotivo nesse contágio da plateia, sendo, de acordo com estudos advindos da neurociência, um veículo responsável pelo desencadeamento involuntário de emoções a partir da incitação de processos fisiológicos estimulados pelo som. Estes são ainda ampliados pela dança, intensificando os modos de expressão das emoções e possibilitando ferramentas para a atuação conectar todos os elementos do espetáculo em prol da construção de uma mimese aristotélica que perpassa a noção de imitação e atinge a criação de uma nova realidade no palco a partir da presença viva dos atores-cantores-bailarinos em cena.

## PALAVRAS-CHAVE:

Teatro musical. Comoção. Plateia. Ator-cantor-bailarino. Imersão.

## ABSTRACT

*Seeking an understanding of the recurrent pathways used in musical theatre performances to affect the audience, where music, dance and drama are combined with visual, technological and scenographic effects, providing an unique experience of immersion in the presented spectacle, this paper proposes a research of these principles for the understanding of how those elements work in the communication and in the emotional contagion between the actor-singer-dancer and the audience in Musical Theatre. We present the music as a strong emotional conductor in this audience immersion, where, according to neuroscience studies, it is a vehicle responsible for the involuntary triggering of emotions from the incitement of physiological processes stimulated by sound. Processes that are even more amplified by dance, intensifying the ways for expression of the emotions and enabling tools for the acting to connect all the elements of the spectacle in order to construct an Aristotelian mimesis that permeates the notion of imitation and reaches the creation of a new reality in the stage from the live presence of the actors-singers-dancers.*

## KEYWORDS:

*Musical theatre. Affect. Audience. Actor-singer-dancer. Immersion.*

## RESUMEN

*Mirando una comprensión de las recurrentes vías de emocionar a la audiencia en los espectáculos de teatro musical, donde la música, la danza y el drama se combinan con los efectos visuales, tecnológicos y escenográficos, proporcionando una experiencia de inmersión en el espectáculo que se está presentando, este artículo propone un levantamiento de principios para la comprensión del funcionamiento de esos elementos en la comunicación y en el contagio emocional entre*

## PALABRAS CLAVE:

*Teatro musical. Emocionar. Público. Actor-cantante-bailarín. Inmersión.*

*el actor-cantante-bailarín y el público de esta vertiente teatral. Presentamos la música como un fuerte estimulador emocional en esta inmersión de la audiencia, donde, según estudios de neurociencia, es responsable por el desencadenamiento involuntario de emociones a partir de la incitación de los procesos fisiológicos estimulados por el sonido. Procesos que incluso son amplificados por la danza, intensificando los modos de expresión de las emociones y facilitando herramientas para que la actuación pueda conectar a todos los elementos del espectáculo para construir una mimesis aristotélica que impregna la noción de imitación y alcance la creación de una nueva realidad en el escenario por la presencia viva de los actores-cantantes-bailarines.*

## INTRODUÇÃO

**DENTRE AS INÚMERAS CARACTERÍSTICAS** do teatro musical produzido no século XXI, trazemos como objeto de estudo a capacidade que essa vertente teatral tem de comover e emocionar o seu público, atraindo um grande número de espectadores a cada apresentação. Se analisarmos apenas os investimentos que são realizados no Brasil, podemos ter uma noção do sucesso que esta vertente teatral tem alcançado no país. Observando os dados em torno da montagem de *Les Misérables* em 2001, considerada como o divisor de águas na produção de musicais no Brasil, alavancando as montagens de grandes produções advindas da *Broadway* e do *West End* nos anos seguintes (muito devido ao seu sucesso de público e crítica, além de seu retorno financeiro aos produtores e patrocinadores que investiram no musical através dos incentivos fiscais proporcionados pela Lei Rouanet), podemos falar de números na casa dos milhões de dólares. *Les Misérables* foi montado no Brasil com US\$ 3,5 milhões (R\$ 9.587.900,00 na época), atraindo cerca de 350 mil espectadores nos onze meses em que ficou em cartaz. No ano seguinte, a montagem de *A Bela e a Fera* foi realizada com mais do que o dobro do orçamento de *Les Misérables*: US\$ 8 milhões (ou R\$ 21.738.400,00 na época), atingindo 600 mil espectadores ao longo dos 19 meses da temporada (MACHADO, 2014).

Segundo Harvard (2013), o teatro musical pode ser uma das formas teatrais contemporâneas mais poderosas no sentido de provocar a imersão do público no espetáculo assistido. Isso ocorre devido aos inúmeros estímulos que podem ser utilizados no musical, desde as características individuais de cada modalidade artística até a mescla da interpretação, do canto e da dança em uma única cena, combinadas ainda com efeitos visuais, tecnológicos e cenográficos que proporcionam uma experiência singular da plateia naquele evento que está sendo apresentado.

Essa é a magia do teatro. É por isso que as pessoas pagam quantias enormes por um ingresso, sentam-se paralisadas frente ao espetáculo e, em seguida, discutem sobre o show durante o café, não conseguindo tirar a experiência da cabeça durante as semanas seguintes. Eles são transformados, e não meramente entretidos pelo evento.<sup>1</sup> (DEER; VERA, 2008, p.1, tradução nossa)

Quando falamos da imersão do público na apresentação artística e de sua total atenção ao que está sendo vivido no palco, buscamos entender como o teatro musical se utiliza recorrentemente desses diversos estímulos para manter a plateia conectada na narrativa que está sendo contada e como acontece a comunicação das emoções de cada personagem com os indivíduos que estão assistindo ao espetáculo. Especialmente, consideramos essa conexão emocional com o público do século XXI, que é constantemente bombardeado de estímulos audiovisuais em seu dia a dia, com seus *smartphones* conectados quase que ininterruptamente à internet e a um vasto número de informações e estímulos, desde vídeos e fotos até jogos em realidade aumentada que mesclam o mundo real com o mundo digital através de diversas interações tecnológicas e audiovisuais.

Ao lidar com essa “geração tecnológica”, Berk (2009) afirma que precisamos trazer para o vocabulário de qualquer área do conhecimento termos como “multitarefa”, “interatividade”, “multimídia” e “digital”. E na área das artes cênicas, entendemos que os diversos estímulos que o teatro musical proporciona podem ser vias efetivas de imersão da plateia no espetáculo apresentado através do diálogo com as várias modalidades artísticas e com os efeitos tecnológicos que proporcionam um evento atrativo para esse público. Esses estímulos estão

**1** “This is the magic of the theatre. It is why people pay huge sums for a ticket, sit transfixed for the evening, then argue about the show over coffee, and can't get the experience out of their heads for weeks afterwards. They are transformed, not merely entertained, by the event”.

sempre sendo reinventados para acompanhar a evolução tecnológica da sociedade contemporânea e dialogar de forma efetiva com a plateia que vai atrás dessas experiências que os espetáculos podem proporcionar. O público vai ao teatro esperando ser surpreendido, buscando um encantamento e uma imersão na narrativa apresentada. Segundo Wagner (2003, p. 179-180):

[...] o desejo do espectador coletivo é precisamente o desejo da obra de arte, para cuja apreensão ele terá que ser determinado por tudo o que lhe surge perante os olhos. E assim, pelo ver e pelo ouvir, o espectador coletivo transporta-se inteiramente para o palco; [...] o público, esse representante da vida social, desaparece ele próprio do espaço destinado aos espectadores; o público passa a viver e respirar apenas na obra de arte que lhe surge como sendo a própria vida, na cena que lhe parece ser o mundo inteiro.

Remetendo ao teatro musical, essa imersão é proporcionada por diversos estímulos que prendem a atenção dos espectadores e os colocam como parte integrante da narrativa que surge no palco. Mas não basta simplesmente colocar um estímulo se o mesmo não tiver sido bem trabalhado e construído, tanto pela dramaturgia e pela equipe criativa quanto pela performance dos atores-cantores-bailarinos<sup>2</sup> que estão em cena.

É recorrentemente observado, ao longo das performances e dos treinamentos do ator-cantor-bailarino, que o fato de ele estar presente e vivo em cena, sem se deixar abalar pelos inúmeros focos técnicos de atenção que a atuação, o canto e a dança lhe exigem simultaneamente, é uma potente via de conexão para convencer o público a acreditar no que ele está fazendo, mesmo em se tratando de teatro musical, que proporciona momentos mágicos e fora da realidade, como, por exemplo, um personagem que canta e dança no momento de sua morte. Recomenda-se que o intérprete esteja tão presente em cena a ponto de convencer a plateia de que seria sim possível alguém cantar e dançar enquanto morre, além de estar tecnicamente preparado para executar corretamente os passos da coreografia e cantar as notas afinadas e ritmadas com a orquestra que o acompanha ao vivo. Especialmente quando se trata de comunicar sentimentos e emoções enquanto canta e dança, deve estar consciente e preparado tecnicamente para executar

**2** Utilizamos o termo "ator-cantor-bailarino" para designar o intérprete de teatro musical, levando-se em consideração que esse artista necessita de um treinamento específico que contemple o desenvolvimento de suas habilidades nas áreas de interpretação, canto e dança, além da mescla dessas habilidades para serem executadas simultaneamente em uma única performance.

tudo da melhor forma possível e atingir o público com essa emoção, provocando o encantamento e a imersão na história contada.

É bom afirmar que credibilidade em dramaturgia não é sinônimo de *realidade* ou *verossimilhança*. Se fosse esse o caso, jamais iríamos ao cinema para assistir a filmes de ficção científica nem amaríamos o Super-Homem ou odiaríamos Mefistófeles. A relevância está em garantir a credibilidade daqueles seres ficcionais, o conteúdo das suas emoções durante um período de tempo, e de certo modo fixar seus conflitos para a plateia. (COMPARATO, 2009, p. 19)

Ser capaz dessa proeza de se executar tudo ao mesmo tempo em que acontece a conexão com o público nos lembra de que é preciso mais do que simplesmente estar com suas habilidades tecnicamente preparadas, mas também “exige do ator um vínculo com sua vida interior, com seus colegas e com o público em perfeita harmonia”. (BROOK, 2005, p. 26) E esse mergulho e imersão na história por parte do público não significa que eles têm de ser levados a acreditar naquilo que está acontecendo no palco como uma realidade cotidiana. Pelo contrário, é levar o público nesse mergulho pelo imaginário, se deixando envolver pela combinação e simultaneidade dos elementos apresentados, gerando esse estado de imersão e encantamento.



## A MÚSICA COMO VIA DE COMOÇÃO

Ao nos depararmos com esse fator do encantamento que os musicais proporcionam ao público, buscamos por respostas de como essa comoção acontece a partir das diferentes modalidades artísticas que são utilizadas nesses espetáculos. Muitos dos caminhos partem do princípio da música como um dos fortes elementos geradores dessa relação mais íntima com o público nas apresentações de teatro musical.



A música é uma incomum e poderosa forma de expressão. A mais universal das artes, tem a capacidade de transcender diferenças culturais, linguísticas e sociais, e alcançar a todos. Ela pode movê-lo de uma maneira altamente visceral, contornando seu intelecto e apelando diretamente para suas emoções. E aqui reside a grande força do *Teatro Musical* como uma forma: ele coloca a música bem no centro da narrativa. Ao fazer isso, os musicais oferecem uma rara oportunidade de combinar os melhores aspectos do drama e da comédia com a força emotiva da música para criar um meio potente de expressão teatral. É por isso que acredito que o gênero deva ser valorizado e desenvolvido. Um musical tem o potencial de afetar um público de uma maneira profunda que pode até mesmo transcender o impacto de uma peça.<sup>3</sup> (HARVARD, 2013, p. xiii-xiv, tradução nossa)

A música teria essa capacidade de levar o público a outros lugares, tomado de emoção e sentimento, muitas vezes por caminhos que não são logicamente explicados. Como Harvard mencionou anteriormente, a música seria capaz de transpassar nossa razão e nos atingir pela emoção, sem sequer nos darmos conta do que está acontecendo.

E não precisamos de um treinamento enquanto público para sermos afetados pela música. Segundo estudos advindos da neurociência, a música está tão intrínseca em nossas relações, desde os primórdios das civilizações mais antigas, que o nosso cérebro reage automaticamente aos estímulos musicais, uma vez que as emoções são funções básicas e instintivas de nossa espécie e são facilmente estimuladas pela música. A música une o nosso cérebro racional (córtex) ao cérebro emocional (subcórtex), conectando o intelecto com as nossas características mais primitivas:

A capacidade de criar e desfrutar da música é uma característica humana universal e desempenha um papel importante na vida cotidiana da maioria das culturas. A música tem uma capacidade única de desencadear memórias, despertar emoções e intensificar nossas experiências sociais. Nós não precisamos ser treinados

**3** “Music is an unusually powerful form of expression. The most universal of the arts, it has the ability to transcend cultural, linguistic and social differences, and reach out to everyone. It can move you in a highly visceral manner, bypassing your intellect and appealing directly to your emotions. And herein lies the great strength of musical theatre as a form: it places music right at the centre of the storytelling. In doing so, musicals provide a rare opportunity to combine the best aspects of drama and comedy with the emotive force of music to create a potent means of theatrical expression. That is why I believe the genre should be cherished and developed. A musical has the potential to affect an audience in a profound manner that can even transcend the impact of a play”.

em performance musical ou apreciação para podermos colher seus benefícios – ainda enquanto bebês, nos relacionamos com a música espontaneamente e sem esforço.<sup>4</sup> (MOLNAR-SZAKACS; OVERY, 2006, p. 235)

Conforme afirmado por Koelsch (2014), a música ainda é responsável pelo desencadeamento de um contágio emocional involuntário decorrente da própria música, em que a expressão de uma emoção através dos sons de uma canção pode incitar processos fisiológicos que refletem a emoção. Ou seja, a música estaria a serviço da evocação de emoções a partir da ativação de atividades autônomas do corpo humano que desencadeiam respostas emocionais automáticas ao estímulo da música. Segundo o autor, ao associar o estímulo musical a uma informação visual, como vídeos e fotos que expressam alegria, medo ou surpresa, ou a expressões faciais, gestuais e movimentos de dança, as estruturas cerebrais intensificam ainda mais suas respostas emocionais à música.

Segundo Overy e Molnar-Szakacs (2009), nas últimas décadas, as pesquisas científicas acerca das bases neurais do cérebro humano relacionadas à música têm revelado que os diferentes aspectos do processamento da música recrutam quase todas as regiões do cérebro, das quais podemos destacar a descoberta dos neurônios-espelho no córtex pré-motor, que seriam neurônios associados ao planejamento motor e à imitação no processo de aprendizado de habilidades motoras e no processamento e geração de emoções:

Registrando a atividade elétrica de neurônios isolados no córtex pré-motor de macacos, descobriram um tipo de neurônio que disparava potenciais de ação antes e durante um movimento do seu braço, dirigido a um objeto com a finalidade de agarrá-lo: um biscoito, por exemplo. Mas o espantoso foi que o mesmo neurônio disparava quando um outro macaco realizava o mesmo movimento, observado pelo primeiro. Parecia que esses neurônios estavam mais relacionados ao objetivo do movimento do que ao movimento propriamente dito. Rizzolatti e seus colaboradores cunharam o nome neurônio-espelho para essa família de células, e daí em

**4** “The ability to create and enjoy music is a universal human trait and plays an important role in the daily life of most cultures. Music has a unique ability to trigger memories, awaken emotions and to intensify our social experiences. We do not need to be trained in music performance or appreciation to be able to reap its benefits – already as infants, we relate to it spontaneously and effortlessly”.

diante esse tipo de neurônio não parou mais de ser relatado em diversas áreas cerebrais. (LENT, 2010, p. 451)

Conforme explicado por Molnar-Szakacs e Overy (2006), o sistema de neurônios-espelho está envolvido não apenas nas representações intersubjetivas de ações, mas também nas representações de emoções que permitem nos sintamos conectados com outros agentes. No teatro musical, o sistema de neurônios-espelho no nosso cérebro atuaria na comunicação entre o emissor (*performer*) e o receptor (plateia), uma vez que esse sistema tem sido estudado e proposto como um mecanismo do cérebro humano que permite um indivíduo entender o significado e a intenção de um sinal comunicativo – no caso, a música – pela evocação de uma representação desse sinal no cérebro do receptor, tanto de uma representação de ação física quanto de uma emoção.

Bogart (2007) afirma que, quando vamos ao teatro, nós desejamos experimentar coisas maiores que nós mesmos e somos atraídos para espetáculos que, por sua vez, satisfazem algo profundamente enraizado dentro de nós. E o desejo por música e dança está diretamente ligado a essa experiência de sensações em nosso próprio corpo a partir desses estímulos externos. O nosso corpo tende a se manter tensionado física e emocionalmente. E, ao se deixar levar pelas emoções e pelos movimentos presentes no teatro musical, repleto de sons, imagens e sentimentos, o público permite ao corpo se mover e liberar as tensões acumuladas. Seja rindo, batendo palmas, relaxando ou se emocionando, esse mergulho permite ao corpo relaxar e aliviar as tensões pela experiência teatral.

Em muitas culturas, não somente os eventos teatrais possuem essa função de movimentação do corpo para um mergulho nessa experiência extracotidiana e liberação das tensões. O ato de se mover e sacudir o corpo para aliviar as tensões físicas e emocionais pode ser observado em diversos rituais em que existe uma liberação física de movimentos, como alguns rituais xamânicos e danças tribais em grupo. (BOGART, 2007)

Em um espetáculo de teatro musical, estão acontecendo várias coisas simultaneamente, provocando essas diversas possibilidades de contágio e comoção do público. Segundo Taylor (2016), a incorporação cinestésica da emoção e da ação

pela plateia juntamente com os momentos únicos de cada performance dão origem a um testemunho físico que deriva da presença viva de espectadores e artistas e alimenta a energia e a atmosfera da performance e do entretenimento do público.

O papel da música se torna essencial dentro do musical para proporcionar essa identificação da plateia com o que está sendo apresentado no palco, justamente dando uma força maior para o texto que está sendo dito e para a comunicação que o espetáculo se propõe. Para Balk (1977), o texto e as palavras se relacionam mais fortemente com o pensamento racional e a percepção lógica em nosso cérebro, enquanto a música apresenta uma relação maior com os sentimentos, os anseios e a excitação irracional.

Assim, um dos veículos que poderia transformar e tornar singular o poder da música dentro do *Teatro Musical* seria o ator-cantor-bailarino, que transcodificaria os significados musicais das partituras e das ações dramáticas sugeridas pelo libreto, fornecendo o elo entre a realidade teatral e a transcendência musical da obra. Tudo ainda mesclado e intensificado pelos cenários, pelos figurinos, pela iluminação e pela equipe criativa, que, juntos, arrebatariam o público e o transformariam em mais um elemento dessa comunhão criada na apresentação. (BALK, 1977)



## A DANÇA AMPLIANDO E INTENSIFICANDO A IMERSÃO DO PÚBLICO

Outro elemento do teatro musical que pode ser utilizado como ferramenta na busca pelo encantamento e imersão da plateia ao que está sendo apresentado no palco é a dança, que entra nessa relação com o teatro e a música para ampliar ainda mais essas possibilidades de expressão e contágio através da emoção nas performances dos musicais.

A dança é muitas vezes poderosamente emocional e não-litera, e é por isso que somos tão afetados por ela. A dança pode expressar alegria, desespero, raiva e toda uma série de outras emoções puras com uma paixão tão intensificada que nem mesmo os cantores conseguem alcançar. Ela pode destilar essas experiências e envolver um ou cem personagens no processo de contar sua história. Muitas vezes vemos os momentos de dança em um musical como os picos emocionais mais altos da história. Se um musical é uma obra de total expressão humana, usando todos os caminhos possíveis para se contar uma história, então a dança completa o triunvirato com a fala e a música. Nosso objetivo é integrar a dança de forma tão completa à narrativa que ela pareça ser inevitável e totalmente lógica no mundo que criamos.<sup>5</sup> (DEER, 2014, p. 60, tradução nossa)

Ao utilizar a dança em toda a sua potencialidade para promover a imersão do público no espetáculo, é necessário que ela seja parte fundamental da estrutura do musical tanto quanto os outros elementos. Dentro da realidade criada do teatro musical, o personagem transita entre a fala, o canto e a dança de forma fluida e natural, em que cantar e dançar são ações corriqueiras desse universo proposto.

Para o público aceitar que as situações estão acontecendo no palco pela primeira vez, a espontaneidade do ator-cantor-bailarino deve acontecer acima das técnicas de interpretação, de canto e de dança. O *performer* tem que estar ainda mais presente e vivo em cena a ponto de o público aceitar que a música cantada e a coreografia dançada sejam as consequências mais lógicas que poderiam acontecer com aquele determinado personagem naquela cena.

Seriam extensões, além de necessárias, inevitáveis e emocionalmente lógicas dentro dessa realidade apresentada pelo musical, na qual se aumenta “a intensidade emocional e dramática até que não sobre nenhum lugar para ir que não seja a música e a dança”.<sup>6</sup> (DEER, 2014, p. 119)

**5** “Dance is often powerfully emotional and non-litera, which is why we are so moved by it. Dance can express joy, despair, rage and a whole host of other pure emotions with a heightened passion that even singing doesn't always achieve. It can distill those experiences and engage one or a hundred characters in the process of telling your story. We often see the dance moments in a musical as among the highest emotional peaks in the story. If a musical is a work of total human expression, using every avenue possible to tell a story, then dance completes the triumvirate with speech and song. Our goal is to integrate dance so completely into the storytelling that it feels both inevitable and completely logical in the world we've created”.

**6** “we turn up the emotional, dramatic intensity until there is nowhere left to go but into song and dance”.

## A INTERPRETAÇÃO COMO O ELO DE CRIAÇÃO DA REALIDADE MUSICAL

A partir dessa realidade criada pelos musicais, em que o canto e a dança formam uma tríplice estrutura com a atuação, cabe ao ator-cantor-bailarino realizar a ligação desses elementos através da interpretação, de modo a criar o elo entre a cena e a plateia, proporcionando a comunicação da história, das sensações e das emoções que aquele musical deseja passar em cada uma de suas cenas.

Essa poderosa conexão entre um performer e o personagem é outra razão para o apelo dos musicais. A maior parte do drama contemporâneo nunca libera o artista para a plateia. Mesmo os maiores papéis em muitas peças ficam claramente atrás de uma cortina de circunstâncias imaginárias. Então, assistimos a uma experiência e reagimos como observadores que fazem o salto associativo na vida do personagem. Mas os musicais chegam e nos agarram pelas lapelas e cantam em nossas almas. Você não pode deixar de ser afetado quando *Elphaba* desafia a gravidade em *Wicked*. Ela canta para nós, obtém nosso mútuo apoio e inspiração, e faz um voo espetacular diante de nossos olhos. Embora a atriz esteja se passando por uma jovem bruxa, ela claramente está cantando para nós e nos convidando a participar de suas transformações. Quão menos poderoso seria este momento se não fôssemos seus cúmplices ao frustrar o *Mágico de Oz* e seus capangas.<sup>7</sup> (DEER, 2014, p. 160)

Essa conexão com a plateia somente será possível caso o ator-cantor-bailarino saiba exatamente os caminhos técnicos e artísticos que utilizará para emocionar a plateia com sua performance. A mescla das habilidades técnicas com as artísticas em busca de uma interpretação que convença o público a mergulhar na narrativa contada se faz necessária na contemporaneidade, especialmente pelos inúmeros caminhos que podem ser utilizados para essa comoção. Esses caminhos são reorrentemente treinados e explorados pelos *performers* a ponto de entenderem

7 "This powerful connection between a performer and the role is another reason for the appeal of musicals. Most contemporary drama never unleashes the performer on the audience. Even the greatest roles in many plays stay clearly behind a tightly woven curtain of imaginary circumstances. So, we watch an experience and react as observers who make the associative leap into the character's shoes. But musicals reach through that footlight membrane to grab us by the lapels and sing into our souls. You can't be unaffected when Elphaba defies gravity in *Wicked*. She sings to us, gets our support and mutual inspiration, and takes spectacular flight before our eyes. Though the actress is pretending to be a young witch, she is clearly singing to us and inviting our support for her transformations. How much less powerful this moment would be if we were not her accomplices in thwarting the Wizard and his henchmen".

como as emoções funcionam em seus corpos e como podem transmiti-las em cena. A chave para o ator-cantor-bailarino conseguir “jogar o público em um transe mágico é saber com antecedência quais pontos de pressão devem ser afetados no corpo”.<sup>8</sup> (ARTAUD apud EVANS, 2015, p. 68, tradução nossa)

Por muitos anos, o treinamento do ator-cantor-bailarino para a interpretação foi negligenciado, muito em função das inúmeras virtuosidades técnicas exigidas das habilidades de canto e de dança desses profissionais, que acabavam por priorizar os estudos nessas outras modalidades artísticas em detrimento da atuação. (HARVARD, 2013) Esse movimento acabou se modificando com o passar do tempo e, atualmente, já temos diversos treinamentos focados em atender a essa nova demanda da indústria em busca de uma virtuosidade também nas técnicas de interpretação dos atores-cantores-bailarinos.

No Reino Unido, vemos um Teatro Musical que envolve os mais altos padrões de atuação. As produções mais recentes – como *Parade* no *Donmar Warehouse*, *London Road* no *National Theatre* e *Matilda* para a *Royal Shakespeare Company* – estabeleceram um marco admirável. Eles continham performances de atuação que eram tão incríveis quanto qualquer outra que você pudesse ver em uma peça teatral no *Royal Court*, por exemplo. Estes são os padrões que todos os atores de Teatro Musical podem e devem aspirar.<sup>9</sup> (HARVARD, 2013, p. 274, tradução nossa)

Ao entender seu corpo, suas ações, suas intenções e seus movimentos, o ator-cantor-bailarino tenderá a integrar melhor a interpretação com o canto e com a dança, podendo automatizar algumas de suas técnicas a ponto de deixar o foco de sua atenção para o momento presente e vivo que estiver acontecendo em cena. Com isso, a imersão no espetáculo por parte do *performer* e, conseqüentemente, do público tenderá a acontecer com maior grau de verdade e probabilidade. Ao dominar sua técnica e estar livre para poder utilizá-la em cena, o ator-cantor-bailarino poderá se preocupar somente com o “estar presente” no momento, vivo, agindo e reagindo a tudo o que acontece no palco e na “vida” criada em cena naquele determinado momento.

**8** “The key to throwing the audience into a magical trance is to know in advance what pressure points must be affected in the body”.

**9** “In the UK, we see musical theatre that involves the highest standards of acting. More recent productions – such as *Parade* at the *Donmar Warehouse*, *London Road* at the *National Theatre* and *Matilda* for the *Royal Shakespeare Company* – all set an admirable benchmark. They contained acting performances that were as accomplished as any you might see in a play at the *Royal Court*, for example. These are the standards that all musical-theatre actors can and should aspire to”.

Essa complexidade ao se trabalhar com diversas habilidades artísticas ao mesmo tempo requer constante treinamento e prática, não somente para melhorar suas habilidades, mas também para mantê-las. O corpo é feito de músculos, e nossas habilidades artísticas utilizam esses músculos em suas atividades. Não os exercitar faz com que eles atrofiem e/ou percam certos níveis mais detalhados de acurácia, potência e precisão. Bartow (2006) afirma que a técnica é um excelente mecanismo para acessar os elementos necessários para uma boa interpretação e capacidade de se expressar, mas que, para isso, é vital que o ator gaste ainda mais tempo de seu treinamento desenvolvendo o veículo para essa expressão. Para ele, o ofício do ator é um trabalho para uma vida inteira de constante aprendizado e desenvolvimento do corpo, da mente e das habilidades, e é um trabalho individual de cada *performer*, em que o treinamento o ajudará a desvendar os seus próprios dons criativos de expressão.

Bartow (2006) ainda afirma que os diversos caminhos de treinamento que existem são reflexos das constantes mudanças culturais e sociais que o mundo atravessa ao longo dos anos, nos quais a criação de um novo modelo de treinamento se torna necessária a partir do momento em que os modelos anteriores não apresentam mais desafios ao *performer* naquele determinado tempo, lugar e cultura.

Ao buscarmos os primórdios da atuação e do estudo das habilidades e treinamentos do ator, uma das perspectivas com a qual nos deparamos foi por volta do ano 300 a.C., com a poética de Aristóteles e o teatro grego. Aristóteles, assim como Platão, definia a arte como sendo uma mimese da vida real, mas não apenas uma mera imitação da realidade, mas a construção de outra realidade no palco, a partir da relação de organismos vivos – ζῶον e, nesse caso, os atores – que interagem entre si, gerando essa presença viva no palco. (SELIONI, 2013)

A noção de *mimese* é geralmente traduzida como representação ou *imitação*. Este é o resultado da tradução incorreta do termo para o latim por escritores que transferiram a noção de *mimese* para *imitatio*. [O filósofo grego contemporâneo Stelios] Ramfos explica que nem Platão nem Aristóteles se referem à



representação ou imitação, que é uma forma *externa*, um esquema, mas se referem à *mimese*, que é a criação de um mundo que tem sua própria vida.<sup>10</sup> (SELIONI, 2013, p. 32, tradução nossa)

Tanto Aristóteles quanto Platão acreditavam que um artista deveria ser bem treinado como forma de adquirir habilidades técnicas para produzir *tekhnê*, que é a capacidade produtiva desse artista a partir de uma compreensão de sua racionalidade intrínseca e do controle absoluto das ferramentas da sua arte. Ambos se basearam no conhecimento científico da época para estabelecer seus conceitos de treinamento e habilidades técnicas para definir um artista. Platão acreditava que o homem teria em si memórias do mundo superior – ou mundo das ideias – e que o treinamento servia para recuperar essas memórias no corpo do artista. Já Aristóteles refutava essa ideia de Platão e acreditava que o ser humano seria capaz de absorver novas habilidades ou conhecimentos a partir de uma faculdade mental infalível, que o permitiria aprender qualquer atividade a partir da repetição e da práxis, a partir de um corpo bem treinado para a apreensão e construção de suas habilidades. (SELIONI, 2013)

Deve-se notar que a palavra grega *praxis* tem uma gama mais ampla de significados do que sua tradução convencional em inglês, ‘*action*’ [ação]. Se, usando o verbo correspondente, eu pergunto a alguém ‘*Ti pratteis?*’, eu poderia estar dizendo ‘*O que você está fazendo?*’ ou ‘*Como você está?*’. Então, *praxis* significa ‘*ação*’ não apenas no sentido do que alguém *faz*, mas também no sentido de como ele se *sente*.<sup>11</sup> (HEATH apud ARISTOTLE, 1996, p. xxi, tradução nossa)

Para Aristóteles, a *mimese* é para ser entendida como a noção de ζῶον – um organismo vivo, sinônimo de vida ou força vital –, ou seja, a produção de uma realidade viva no palco pelos atores, e que isso somente seria possível a partir da relação com o treinamento do corpo do ator para a arte teatral. (SELIONI, 2013) Essa *mimese* implica uma constante presença do ator no palco, sempre atento aos ritmos mutáveis do seu corpo no tempo presente, para, assim, ser capaz de experimentar continuamente o que, baseados em Aristóteles, podemos chamar de um tempo estético, e não apenas um sentido físico do tempo durante a apresentação.

**10** “The notion of mimesis is usually translated as representation or imitation. This is the result of the mistranslation of the term into Latin by writers who transferred the notion mimesis into imitatio. [The contemporary Greek philosopher Stelios] Ramfos explains that neither Plato nor Aristotle refer to representation or imitation, which is an exoteric (external) form, a schema, but to a mimesis, which is the creation of a world that has its own life”.

**11** “It should be noted that the Greek word *praxis* has a wider range of meanings than its conventional English translation, ‘*action*’. If, using the corresponding verb, I ask someone ‘*Ti pratteis?*’ I might be saying either ‘*What are you doing?*’ or ‘*How are you?*’ So *praxis* means ‘*action*’ not just in the sense of what someone *does* but also in the *sense* of how they fare”.

Para Harvard (2013), esse constante estado de presença do ator em cena implica uma consciência do tempo presente, em que o *performer* deve estar prestando atenção a tudo o que acontece em cena e em todo o ambiente teatral. E, a partir dessa construção da vida em cena, deve abarcar a plateia e levá-la à imersão na história contada e à comoção pelos sentidos e pelas emoções construídas e comunicadas em cena e na relação entre o *performer* e o público.



## CONCLUSÃO

Como vimos, o teatro musical tem a possibilidade de se utilizar de diversos aparatos para proporcionar uma completa imersão do público na obra apresentada e gerar comoção e emoções nesses indivíduos que experienciam esse momento único proporcionado pelo espetáculo. Essas recorrentes vias de conexão com a plateia utilizam desde os elementos da interpretação dos atores-cantores-bailarinos, mesclados com elementos musicais e coreográficos, passando pela intervenção tecnológica, até a integração com os elementos cenográficos da apresentação. Todos esses componentes são utilizados das mais diversas formas para atingir uma plateia da geração tecnológica, constantemente imbuída em ambientes digitais repletos de elementos gráficos e audiovisuais que “disputam” a atenção desses indivíduos com a mais recente tecnologia disponível no mercado.

E manter a atenção desse público multitarefa e extremamente estimulado em seu cotidiano durante duas ou três horas assistindo um espetáculo de teatro musical requer uma constante estimulação desses indivíduos, tanto a partir dos elementos cenográficos e tecnológicos quanto dos artísticos envolvidos em toda a apresentação, seja com um enredo bem estruturado, mesclado com interpretações vivas e que prendem a concentração do público, passando pelos virtuosismos técnicos do canto e da dança, até a execução musical da orquestra e das operações de iluminação e troca de cenário que criam a magia do evento.

Assim, o teatro musical se faz uma vertente teatral que atrai milhares de espectadores anualmente às suas apresentações, que buscam essa experiência de imersão e experimentação de emoções e sensações que o musical acaba proporcionando. Especialmente a partir do século XXI, os espetáculos musicais conquistaram ainda mais admiradores, que encontraram no teatro musical esse veículo de experiência e apreciação artística que proporciona uma completa imersão de seu público a cada nova produção realizada ao redor do mundo.



## REFERÊNCIAS

- ARISTOTLE. *Poetics*. Tradução Malcolm Heath. London: Penguin Books, 1996.
- BALK, H. Wesley. *The complete singer-actor: training for music theater*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.
- BARTOW, Arthur. *Training of the American actor*. New York: Theatre Communications Group, 2006.
- BERK, Ronald. Teaching strategies for the net generation. *Transformative Dialogues: teaching & learning journal*, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 1-24, Nov. 2009.
- BOGART, Anne. *And then, you act: making art in an unpredictable world*. London: Routledge, 2007.
- BROOK, Peter. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- COMPARATO, Doc. *Da criação ao roteiro: teoria e prática*. São Paulo: Summus, 2009.
- DEER, Joe. *Directing in Musical Theatre: an essential guide*. London: Routledge, 2014.
- DEER, Joe; VERA, Rocco Dal. *Acting in musical theatre: a comprehensive course*. London: Routledge, 2008.
- EVANS, Mark. *The actor training*. London: Routledge, 2015.
- HARVARD, Paul. *Acting through song: techniques and exercises for musical-theatre actors*. London: Nick Hern Books, 2013.
- KOELSCH, Stefan. Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, London, v. 15, p. 170-180, Mar. 2014.
- LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.
- MACHADO, Bernardo Fonseca. *Empreendedorismo Na "Broadway Brasileira" - análise do discurso de produtores nacionais de Teatro Musical*. 2014. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Natal, 2014.

MOLNAR-SZAKACS, Istvan; OVERY, Kate. *Music and mirror neurons: from motion to 'e'motion*. Social Cognitive and affective Neuroscience, Oxford, v. 1, n. 3, p. 235-241, 2006.

OVERY, Kate; MOLNAR-SZAKACS, Istvan; Being together in time: musical experience and the mirror neuron system. *Music Perception: an interdisciplinary journal*, Berkeley, v. 26, n. 5, p. 489-504, June 2009.

SELIONI, Vasiliki. *Laban-Aristotle: ζών (Zoon) in Theatre Πράξις (Praxis): towards a methodology for movement training for the actor and in acting*. 2013. Thesis (PhD) – The Royal Central School of Speech and Drama, University of London, London, 2013.

TAYLOR, Millie. *Musical theatre, realism and entertainment*. London: Routledge, 2016.

WAGNER, Richard. *A obra de arte do futuro*. Lisboa: Antígona, 2003.

**TIAGO ELIAS MUNDIM:** é doutor em Arte Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UnB.

**CÉSAR LIGNELLI:** é doutor em Educação e Comunicação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutorado pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

REPERTÓRIO  
LIVRE

DRAMATURGIE ET  
INTERPRÉTATION DU BALLET  
*THE EMPEROR JONES* (1956):  
PROCESSUS CRÉATIFS  
ET RELATIONS MUSIQUE-  
DANSE EUGENE O'NEILL, JOSÉ  
LIMÓN, HEITOR VILLA-LOBOS

*DRAMATURGIA E INTERPRETAÇÃO DO  
BALÉ THE EMPEROR JONES (1956)*

*DRAMATURGY AND PERFORMANCE IN THE  
BALLET THE EMPEROR JONES (1956)*

*DRAMATURGIA E INTERPRETACIÓN EN EL  
BALÉ THE EMPEROR JONES (1956)*

**CHARLOTTE CAROLINE RIOM**

RIOM, Charlotte Caroline.  
Dramaturgie et interprétation du ballet *The Emperor Jones* (1956):  
processus créatifs et relations musique-danse Eugene O'Neill, José Limón,  
Heitor Villa-Lobos.  
Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **271-290**, 2019.2

## RÉSUMÉ

Ce texte a pour objectif de proposer une analyse dramaturgique et une interprétation du ballet, *The Emperor Jones*, créé par le compositeur Villa-Lobos et le chorégraphe José Límon, à partir de la pièce éponyme du dramaturge américain, Eugene O'Neill. Notre étude des relations entre la musique et la danse mettra en lumière les processus créatifs mis en œuvre par le compositeur et le chorégraphe pour relire la modernité et le caractère expressionniste de l'œuvre littéraire. Nous verrons comment celle-ci et sa relecture par le ballet peuvent être reliées à deux pièces de théâtre brésiliennes et comment ces productions témoignent d'une colonialité sur laquelle se fonde la modernité.

### MOTS-CLÉS:

Dramaturgie.  
Interprétation. Ballet.  
Modernité. Expressionisme.

## RESUMO

O intuito deste texto é propor uma análise dramatúrgica e uma interpretação do balé *O Imperador Jones*, criado pelo compositor Villa-Lobos e o coreógrafo José Límon a partir da peça homônima do dramaturgo norte-americano Eugene O'Neill. Nosso estudo da relação entre música e dança destacará os processos criativos usados pelo compositor e o coreógrafo para reler a modernidade e o caráter expressionista da obra literária. Veremos como esta e sua releitura pelo balé podem ser vinculadas a duas peças brasileiras e como essas produções testemunham uma colonialidade na qual a modernidade se baseia.

### PALAVRAS-CHAVE:

Dramaturgia. Interpretação.  
Balé. Modernidade.  
Expressionismo.

## ABSTRACT

The objective of this article is to offer a dramatic analysis and an interpretation of the work, *The Emperor Jones*, a choreography created by José Límon on the music of Heitor Villa-Lobos from the eponymous play of the American playwright, Eugene O'Neill. Our study of the relationships between music and dance will shed light on the creative processes implemented by the choreographer and the composer to re-read modernity and the expressionist character of the theatrical work. We will see how this one and its reinterpretation by choreography can be linked to two Brazilian plays and how these productions testify to a coloniality on which modernity is based.

### KEYWORDS:

Dramaturgy. Interpretation.  
Ballet. Modernity.  
Expressionism.

## RESUMEN

*El objetivo de este artículo es ofrecer un análisis dramático y una interpretación de la obra, *The Emperor Jones*, una coreografía creada por José Limón sobre la música de Heitor Villa-Lobos de la obra homónima del dramaturgo estadounidense Eugene O'Neill. Nuestro estudio de las relaciones entre música y danza arrojará luz sobre los procesos creativos implementados por el coreógrafo y el compositor para releer la modernidad y el carácter expresionista de la obra teatral. Veremos cómo ésta y su reinterpretación por coreografía pueden vincularse con dos obras de teatro brasileñas y cómo estas producciones dan testimonio de una colonialidad en la que se basa la modernidad.*

### **PALABRAS CLAVE:**

*Dramaturgia. Interpretación. Ballet. Modernidade. Expressionismo.*

## **CET ARTICLE A POUR OBJECTIF** de présenter une ana-

lyse de la dramaturgie du ballet *The Emperor Jones*, créé par le chorégraphe américain José Limón et le compositeur brésilien Heitor Villa-Lobos, et d'en proposer une interprétation. Il s'agit d'une adaptation par la danse et la musique de la pièce de théâtre éponyme d'Eugene O'Neill. Le ballet étant un genre qui se définit par la coexistence de différents arts et principalement de deux majeurs que sont la musique et la danse, il est nécessaire d'analyser la relecture réciproque par ces arts de l'œuvre théâtrale. L'étude de leurs correspondances fait ainsi apparaître les processus créatifs mis en œuvre par la danse et la musique moderne à la première moitié du XXe siècle, pour décrire la dégradation physique et psychologique de l'empereur Jones.

En 1954, aux États-Unis, le chorégraphe et pionnier de la danse moderne, José Limón (1908-1972) commande au compositeur Heitor Villa-Lobos (1887-1959) la musique de son adaptation par le ballet. Ils communiquent tous deux, dans un pays d'accueil pour l'un et de passage pour l'autre, dans leur langue maternelle, en espagnol pour Limón et en portugais pour Villa-Lobos. En proposant une interprétation non littérale de l'œuvre du dramaturge, mais néanmoins fidèle, ils se sont concentrés sur la dégradation psychologique d'un homme par la terreur que rendent fou des images psychiques liées à son passé d'esclave. (INSTITUTO LIMÓN, 1997, p. 8) Peindre de l'inhibition et de la dégradation d'un empereur constitue un sujet éternel et intemporel qui nous renvoie à la tragédie grecque et à ses adaptations latines, à Rome.

L'œuvre attire donc notre attention par le sentiment d'inquiétude et les forces sombres et terribles qui en émanent. La Première a eu lieu le 12 juillet 1956, à l'Empire State Music Festival, à Ellenville, à New York, avec José Limón dans le rôle de l'empereur (Figure 1).

**FIGURE 1:** José Limón, Amina e Villa-Lobos  
Source: site du Musée Villa-Lobos.



## UNE ORIGINE DANS LE THÉÂTRE

C'est dans un contexte de censure de la scène théâtrale américaine que le dramaturge américain Eugene O'Neill (1888-1953) a écrit en 1920,<sup>1</sup> *The Empereur Jones*, une pièce à succès adaptée à l'opéra, au cinéma et par la danse. Cette œuvre témoigne de l'intérêt croissant des artistes et des auteurs d'avant-garde américains pour l'origine africaine du peuple américain et pour leur relation fructueuse avec la *Harlem Renaissance*. *The Emperor Jones* a par ailleurs été la première pièce américaine à représenter sur scène un personnage noir, interprété par l'acteur afro-américain Charles Gilpin. (LE BASTARD, 2013, p. 25) La fable met en scène Jones, un esclave noir qui commet un meurtre et s'enfuit en Haïti. Il accède au pouvoir en asservissant d'autres Noirs qui planifient une révolte et veulent le tuer. Alors qu'il les méprise en se moquant de leur superstition, Jones déclare ne pouvoir être

**1** La pièce de théâtre a été créée exactement le 2 novembre 1920 au Playwright Theatre de Greenwich Village, à New York.



tué que par une balle en argent. Averti par Smithers, son bras droit, blanc, que ses sujets projettent de se révolter, Jones s'enfuit dans la jungle où les hallucinations lui font revivre des épisodes tragiques de son passé et des événements traumatisants de l'histoire de son peuple. Le succès de cette œuvre moderne ne se limite pas à être représentative de la vogue *New Negro*, mais s'explique également par ses dimensions fantasmagorique, psychologique et expressionniste. (DEPARDIEU, 2004, p. 1) Il existe, à ce propos, des études sur le rêve et le cauchemar dans les œuvres d'O'Neill, particulièrement intéressé par les travaux de Jung à ce sujet.

*The Emperor Jones* est une tragédie moderne, expressionniste, qui comporte huit scènes. Il n'y a pas d'acte. Son langage est familier, avec de nombreuses références au *cockney*, un dialecte new yorkais. Y règnent aussi l'absurde et l'ironie. La dégradation de l'empereur est représentée par des battements réalisés sous la forme de triolets, symboles d'une mort chronométrée, sur deux mesures, joués par les xylophones, dans les scènes 2 et 3. Jones est emporté à mort par une force supérieure issue des fléaux de l'Histoire, ici l'esclavage, et non par une fatalité causée par les Dieux comme c'est le cas dans la tragédie classique. Le passé de Jones devient ainsi son destin et c'est sous la forme d'un monologue délibératif, que nous assistons à son procès, au côté de Smithers. Voici d'ailleurs les personnages présentés dans la pièce et qui figurent dans le ballet de Limón/Villa-Lobos: Jones, empereur; Henry Smithers, un commerçant de Cockney; et *The Little Formless Fears*, les condamnés noirs. On observe que les personnages associés à la culture haïtienne ou africaine non pas été considérés.

La description de Jones, le personnage principal, à la ridicule grandeur qui se trahit par son uniforme et son attitude, se retrouve fidèlement dans le ballet. O'Neill, dans la lignée des metteurs en scène allemands les plus représentatifs du théâtre expressionniste, tels que Leopold Jessner et Max Reinhardt, expérimente dans *The Emperor Jones* des procédés expressionnistes. "Ses personnages, des créatures faibles malmenées par un monde aveugle et cruel, ne peuvent ni échanger ni communiquer les unes avec les autres". (UNESCO, 2009, p. 1010) Ainsi, le personnage de Jones, avec son uniforme bleu rehaussé de boutons de laiton dorés, son pantalon rouge vif avec une bande bleu clair sur les côtés, son arme et ses bottes vernies en cuir, est ramené à la figure allégorique de l'empereur déchu et l'intrigue à une réflexion sur la condition humaine. (O'NEILL, 2001)



**FIGURE 2:**  
*The Emperor Jones*,  
Daniel Fetecua  
Soto dans le rôle de  
l'empereur et Durell  
Comedy dans celui du  
commerçant  
Source: Rosalie  
O'Connor © (2011).

Qualifié de dangereux, lâche et cruel (O'NEILL, 2001), Smithers, tout vêtu de blanc et armé lui aussi, est associé à l'opresseur colonial et sert dans la pièce d'une sorte "de dispositif informatif" (RANALD, [201-]) qui fait avancer l'action. On le comprend aisément par sa gestuelle précise des mains qui accompagne un discours, qui découle de l'un des principes de la technique Limón, à savoir celui de l'isolement. Le personnage de Smithers démontre aussi un certain cynisme en s'amusant de la grandeur ridicule de Jones. Dans la première scène, en effet, il lui tire la révérence à deux reprises. De plus, il entre sur scène et se dirige vers le trône d'une façon nonchalante, les mains derrière le dos, avec son chapeau sur la tête, accentuant l'attaque du talon à chaque pas et en se dandinant. Ce "dépouillement" au niveau du nombre de personnages ne fait que mettre en évidence l'essence même de la tragédie et ses acteurs. Ainsi, Smithers est comme une sorte de narrateur qui expose le prologue et l'épilogue; le négociateur fait office de juge; les esclaves de chœur qui représentent la conscience de Jones, sa psyché; Jones, serait-il un anti-héros du XXe siècle?

L'œuvre de O'Neill, proche de la pantomime, surprend par ses nombreuses indications scéniques précises qui nous renseignent sur le comportement des personnages et ce qu'ils perçoivent (O'NEILL, 1982), témoignant ainsi d'une nouvelle manière de mettre en scène. Précurseur de l'art dramatique moderne américaine, O'Neill s'attache, en effet, à décrire avec précisions les situations psychologique, psychique et physique des personnages dont font état adverbess et verbes tels que *warningly*/menaçant, *puzzled*/intrigué, "[...] *Then catching Smithers' eye on him, he controls himself and suddenly bursts into a low chuckling laugh*", entre autres.

(O'NEILL, 2001) De plus, les mouvements des esclaves sont clairement décrits comme rigides, dans la quatrième scène, mécaniques, semblables à ceux des marionnettes. (O'NEILL, 2001) Ces indications corporelles et gestuelles rigoureusement représentées ne pouvaient que présenter un terrain privilégié pour le ballet.



## RELECTURE PAR LA DANSE ET LA MUSIQUE

José Limón (2001, p. 16) a découvert son amour pour la danse ou sa “seconde naissance” par la musique, alors qu’il appréciait un duo de danse interprété sur la *Polonaise en la bémol major* de Chopin. L’ouvrage, *My Life*, écrit par la grande représentante de la danse moderne, Isadora Duncan, (sa mère artistique) tout juste publié à l’époque, était devenu son livre de chevet et il devait bientôt fréquenter, pendant la Grande Dépression, la nouvelle école créée par Doris Humphrey – qui avait quitté la compagnie de Ruth St. Denis et de Ted Schawn (ses grands-parents artistiques) – et Charles Weidman, ses parents adoptifs. L’arbre généalogique artistique qu’il décrit dans ses Mémoires, avec artistes américains ont révolutionné la danse, est assez révélateur de son style. Dans cette perspective, la technique de Limón a fonctionné en opposition aux règles, considérées à l’époque comme rigides, du ballet classique et a démontré une nouvelle façon d’exprimer par le corps les émotions humaines, en travaillant à partir des mouvements naturels de celui-ci et de son rapport à la gravité. L’une des caractéristiques de son travail est, en effet, de jouer avec le poids du corps. “La technique est divisée selon diverses exécutions physiques extrêmes: chute et récupération, rebond, poids, suspension, succession et isolement”.<sup>2</sup>

Chaque esthétique révèle, nous le savons, une préoccupation. Dans les années 1940, aux États-Unis, des chorégraphes de danse et de ballet modernes se sont, en effet, attachés à révéler les relations humaines, comme nous l’explique Lynn Garafola dans son introduction de la biographie de Limón, *An Unfinished Memoir*. De cette manière, la collaboration Limón/Humphrey s’est distancée

<sup>2</sup> Disponible sur: <http://www.congressodancamoderna.com.br/atividades/tecnica-de-jose-limon/>. Consulté le: 2 mai 2019.

de la contribution de celle de Humphrey/Weidman. Les écrits de Freud, Jung, entre autres, ont en effet éveillé une curiosité croissante de chorégrapier sur la psychologie humaine, telles qu'en témoignent les œuvres *Appalachian Spring* (1944) de Martha Graham, *Pilar of Fire* de Antony Tudor (1942), le triangle freudien *Facsmile* (1946) de Jerome Robbins et *Fall River Legend* d'Agnès de Mille, sur les assassinats commis par Lizzie Borden (1948). (LIMÓN, 2001, p. XVI) De la même manière, Limón se concentrera sur l'homme en crise. "Mystique, il chercha l'inspiration chez les saints, les fous et les pécheurs, outre les traditions de son pays natal". (CAMINADA, 1999, p. 228) Les œuvres de Limón sont ainsi marquées par le conflit. Il a chorégraphié une centaine d'œuvres dont peu sont connues. Avant *The Emperor Jones*, il avait déjà chorégraphié à partir de source littéraire, avec, par exemple, *Othello* (1952) et *Antigone* (1951). De plus, sa production prolifique se caractérise par la présence de nombreux solos pour homme.<sup>3</sup>

Lorsqu'il reçoit la commande de Limón, le compositeur brésilien Villa-Lobos se trouve au beau milieu de son expérience américaine.<sup>4</sup> Il s'essaie à la musique de péplum ou d'épopée (voire militaire) qui se caractérise par la sonorité des trompettes, alors en vogue aux États-Unis. (VENDRIES, 2015, p. 16) Chaque déplacement, voyage et séjour en soi fait partie du processus de création. (SCHNEIDER, 2019, p. 73) Et d'une certaine façon, une grande partie des œuvres de Villa-Lobos sont des œuvres de voyage, même celles composées au Brésil, suite à ses pérégrinations menées dans le pays. Ainsi, cette mode de péplum qui avait envahi les écrans de télévision américains éveillait sa curiosité et lui offrait des contraintes et de nouveaux défis, ainsi que la possibilité de réexploiter des matériaux musicaux dans un contexte neuf. Il en propose donc une interprétation personnelle dans *The Emperor Jones*. Par le thème de la musique épique et par celui de l'empereur déchu, nous pouvons placer aussi cette œuvre parmi celles du compositeur consacrées au thème gréco-romain et à la musique programmatique listées dans le catalogue de ses œuvres, à savoir *Myremis*, *Visão de Hellade*, *Preces e Tédio da [sic] Alvorada*, *Bacanal dos helenos*, *Num ambiente turvo* et deux ballets, *Centauro de ouro* et *Naufração de Kleonicos*. Le compositeur, comme le montre Lutero Rodrigues da Silva, même dans les années 50, a donc continué à s'inspirer de sources littéraires avec des allusions passagères à des références gréco-romaines. (RODRIGUES, 2017, p. 142)

3 Une liste complète et détaillée de ses œuvres se trouve dans ses mémoires.

4 Sa quatrième période.

L'œuvre de O'Neill attire l'attention car elle présente une structure temporelle très précise. Il s'agit d'une dégradation en huit scènes, en continu, dont nous présentons les étapes dans la colonne "texte" dans le tableau placé plus loin. À partir de cette description des lieux traversés par Jones à des moments précis, on visualise aisément un parcours qui correspond aux étapes de sa dégradation assimilée à un cauchemar, un thème central au théâtre expressionniste. L'histoire se déroule au début dans un palais. S'y trouve un trône et seulement un trône. Les expressions associées à ce terme abondent et s'opposent parfois. Mais c'est davantage sa relation avec l'espace et au corps qui nous intéresse. Le trône est ainsi un centre et il est placé au centre de la scène dans le ballet. Un trône, en tant que chaise haute, rend possible des mouvements opposés: on y monte et on en descend. On s'y assoit. C'est un lieu qui élève, mais d'où on peut aussi tomber. Ces quelques aspects du trône définissaient avec évidence une matière féconde pour une mise en application de la technique Límon.

O'Neill choisit la nature pour exprimer l'angoisse et à chaque élément naturel s'associent des images et des sensations du passé. Ce parcours spatial est maintenu dans le ballet, si ce n'est que le fleuve et la côte n'apparaissent pas de façon évidente, ni même l'évocation du Congo. Si l'élément naturel ne figure pas sur scène, l'image auquel il renvoie dans la psyché de Jones s'y retrouve. Ainsi, l'élément "eau" n'est pas représenté sur scène, mais se devine par la chorégraphie des esclaves qui miment un navire sur l'eau. La côte non plus n'est pas représentée par un décor, seulement le moment naturel auquel elle est associée, c'est à dire le clair de lune. O'Neill démontre ici l'utilisation d'un autre procédé expressionniste, celui des contrastes entre le clair-obscur que l'on retrouve par le travail de la lumière dans le ballet. Dans la chorégraphie, les nombreuses traversées par des sauts de Jones, des sissones, traduisent ce parcours qu'on imagine parsemé d'embûches. Ainsi, la forêt représenterait les hallucinations, et la côte par laquelle il cherche à fuir son cauchemar, ses limites, son destin, sa mort annoncée ou encore un point de non retour. O'Neill offre une illustration très précise des états d'âme et des visions terrifiantes de Jones. Concernant le temps, on observe une certaine régularité chronologique entre les scènes, de la tombée de la nuit à l'aube, un cadre temporel maintenu dans le ballet, ainsi que l'évocation de la nature par un décor et la chorégraphie, autant d'éléments qui ne pouvaient qu'inspirer un compositeur comme Villa-Lobos.

C'est sous la forme d'un tableau commenté que nous présentons la relecture par la danse et la musique de l'œuvre d'O'Neill. La lecture du geste dansé dans sa relation avec la musique, "c'est à dire le pré-mouvement dans toute ses dimensions affectives et projectives" (ROQUET, 2017, p. 4) ou encore ce qui met en relation le sujet et son intimité avec le monde extérieur – le mouvement serait seulement l'aspect technique de ce geste – nous permettra de mieux saisir le sens de l'œuvre. Nous recommandons au lecteur de regarder les deux versions du ballet réalisées par la compagnie Límon, celle de 1957 et celle de 2011, mises à disposition en fichiers annexes. La plus récente que nous avons privilégiée pour notre analyse est plus épurée et colorée, mais les ingrédients restent les mêmes que dans la première. Dans notre tableau, nous avons choisi de laisser les indications du compositeur en anglais et en portugais, telles qu'elles sont mentionnées dans la partition.

<b>Texte (O'Neill) (Parcours/dégradation de Jones)</b>	<b>Musique (Villa-Lobos)</b>	<b>Danse (Limón)</b>
Scène 1: Scène d'exposition Jones est auto-confiant	[1-301] 10 min de 23 min <b>Allegro - Thèmes 1 e 2 néo-péplum [5-20]</b>	[Le trône se trouve au centre de la scène] ♪ [0:54']
<b>Salle d'audience du palais – Fin d'après-midi</b> Trône de l'empereur Femme noire et Smithers Entrée de Jones Dialogue entre Jones et Smithers	<b>Poco lento (Jones rises)</b> <b>Più mosso</b> (A Passionate INDIAN Woman) Meno (Suspects Imminent Danger) <i>Moderato</i> <i>Moderato (Camouflage)</i> (Mysterious) (Unknown terror) <b>T1V2 néo-péplum aux flutes [129-]*</b> <i>A tempo (Terror increases)</i> <b>Thème 3 épique contralto/saxophone alto [150-159]</b> <i>Poco Andante (cruel)</i> <i>A tempo (Enter White man)</i> <i>Allegreto</i> <i>Poco più mosso (dialogue)</i> (Jones Threatening) <i>Animato (terrors)</i> <i>Più mosso (Jones Arrogant)</i>	<b>Rêve/cauchemar de Jones assis sur son trône en train de dormir. Des créatures noires et nues dansent autour de lui.</b> Jones se réveille.  Debout sur le trône. Smithers entre.

Texte	Musique	Danse
<p>Scène 2: <b>Plaine/Forêt</b> <b>Nuit</b> Créatures noires et nues (début du cauchemar)</p>	<p>(<i>The jungle</i>) [302-365]</p>	<p>[La scène est plongée dans l'obscurité. Le trône ne s'y trouve plus. À sa place, des arbres et des créatures noires et nues]. Jones est perdu dans la forêt.</p>
<p>Scène 3: <b>Forêt/Chemin 21h</b> Hallucinations/ Fantômes sur Jeff que Jones a tué.</p>	<p>[366] Fréquence de battements [386-387] au xylophone</p>	<p>[Sans décor] Jones ne porte plus de veste. Se souvient-il de Jeff ? Il entend des voix. Gestes de folie.</p>
<p>Scène 4: <b>Forêt</b> <b>23h</b> Retour sur sa vie. Il recrée les mouvements du crime et tire.</p>	<p>[388-420] <b>Baryton/basson T3 épique</b> <b>[388-394]</b> (<i>Returns Courageous</i>) <b>T1 e 2 néo-péplum</b> <b>[395-410]</b> (<i>Jungle scenes</i>) (<i>prisoners</i>) Fréquence de battements au xylophone</p>	<p>Agenouillé, il implore Dieu. Il redevient esclave. Groupe de six esclaves enchainés.</p> <p><b>Visualiser ces deux scènes</b> <b>[12'15 – 14'27]</b></p>
<p>Scène 5: <b>Forêt</b> <b>01 du matin</b> Vendu à un marchand qu'il tue. Jones se courbe, diminue. Ses vêtements se dégradent.</p>	<p>[421-457] (<i>More hallucinations</i>) Marche lente (<i>The noise of chains</i>) (<i>Slaves</i>) (<i>African Medecin Man</i>) [426- 456] <b>T3V1 épique cor-anglais/alto</b> <b>[426-456]</b></p>	<p>[Lune] Négociateur. Lutte contre le négociateur.</p>
<p>Scène 6: <b>Fleuve</b> <b>05 du matin</b> Il recrée l'expérience du navire avec les esclaves.</p>	<p>[457 - 609] (<i>Terror and panic</i>) <b>T3 épique aux trompettes-vents/harpe</b> <b>[460-607]</b></p>	<p>Jones danse avec les esclaves.</p>
<p>Scène 7: <b>Fleuve/Côte</b> <b>Clair de lune</b> Au Congo avec un sorcier-docteur qui l'informe qu'il doit être sacrifié par un crocodile.</p>	<p>[494 - 609] (<i>The White man appears</i>) (<i>Shot</i>) [610 - 665]</p>	<p>La scène s'illumine en la présence du négociateur. Smithers et Jones. Jones s'agenouille et prend le revolver dans ses mains.</p>

Scène 8:	[666 - fim]	Une créature rougeâtre vêtue d'un masque funéraire engloutit Jones.
<b>Plaine/Forêt</b>	( <i>Marcha Fúnebre</i> ) ( <i>Funeral vision</i> )	
<b>Aube</b>	( <i>Procession bearing Jones body</i> )	
Mort par une balle en argent faite par Lem.	<b>T2 néo-péplum [687-fin]</b>	Entre Smithers avec fierté et satisfaction rapportant sur la scène le trône. Il s'assoit dessus. Les créatures noires et nues portent le corps de Jones et ses vêtements. Ils le placent mort sur le trône avec ses vêtements alors que Smithers lui tire son chapeau et la révérence.

\*Sont présentées entre crochet les références des mesures musicales dans la partition. En gras, nous avons indiqué les thèmes musicaux que nous présentons plus loin.

La première scène est particulièrement intéressante. Dans le ballet, tout d'abord, elle s'ouvre sur le thème épique alors que la scène se trouve encore plongée dans le noir. On est immédiatement projeté dans la Rome antique avec toutes les images que cette évocation par la musique amène à l'esprit. Le trône qui nous apparaît sur le *Poco Lento* est le seul élément maintenu du texte théâtral. Il n'y a pas de palais, ni même de femme noire autochtone. Aucune allusion donc à Haïti. Ensuite, dans la musique, Villa-Lobos fait référence à une femme indienne qui serait sa relecture de la femme noire. On a ici un cas d'ambientation, un procédé qui caractérise d'ailleurs sa musique. Comme la chorégraphie n'en tient pas compte, nous ne nous y attarderons pas, mais c'est néanmoins une allusion qui témoigne de la démarche compositionnelle de Villa-Lobos qui déplace ici au Brésil un cadre géographique et une réalité qu'il apparie à la nature et à l'histoire de son propre pays. Un processus d'ambientation qui lui permet donc de s'approprier le thème et de créer une relation intime avec celui-ci. Enfin, on remarque que certaines indications dans la partition liées aux actions des personnages ne coïncident pas toujours avec le choix chorégraphique. Ainsi, Jones se réveille dans le ballet sur le passage en musique correspondant à "*A passionante indian woman*". Cela est révélateur de trois aspects intéressants. Le premier, est qu'il existe une certaine indépendance de la danse par rapport à la musique. Le deuxième, qui serait la cause du premier, est que le compositeur et le chorégraphe auraient collaboré à



distance, et que Villa-Lobos se serait inspiré de la source littéraire uniquement.<sup>5</sup> Le troisième, est que la référence à la *indian woman* – qui pourrait en anglais faire référence à une femme d’Inde ou bien à une femme amazonienne, même si dans notre contexte, on incline aisément vers le choix de la deuxième –, n’évoque pas musicalement ce personnage par un leitmotiv ou autre procédé.<sup>6</sup> Ce passage musical, en effet, s’enchaîne au précédent de telle sorte qu’on pourrait presque imaginer que cette indication a été placée une fois la musique écrite.

Sur le plan chorégraphique, proche parfois de la pantomime et pleine de fantaisies, tous les ingrédients chorégraphiques sont annoncés dans cette scène d’exposition. Tout d’abord, les créatures nues et noires qui annoncent le cauchemar de Jones. Leurs gestes témoignent du principe d’isolement déjà mentionné plus haut, en particulier ici, le travail de rotation de la jambe, pliée avec la plante de pied servant de pivot, et celui de l’épaule, de gauche à droite puis de haut en bas, le bras placé au-dessus de la tête, comme des gestes évoquant ceux exécutés dans les plantations. Rotations dorsales, debout et au sol, équilibres sur les mains et rebonds, chutes au sol, gestes des bras saccadés balancés en seconde position pliée, gestes de bagarre et de protestation: ils représentent la menace qui pèse sur Jones, la réalité quotidienne, la vie à l’extérieur du palais, ou le passé de Jones. Ensuite, alors que la lumière éclaire peu à peu le centre de la scène, on découvre Jones assis sur son trône, les pieds parallèles, séparés par une largeur égale à celle du bassin, les coudes et avant-bras reposant sur ses cuisses et la tête baissée. Il se réveille en déroulant calmement le haut de son corps sur le solo inquiétant des trompettes, au mouvement ascendant et caractérisé par des doubles croches; un déroulement du corps qui fait d’ailleurs fuir les créatures. Les gestes anguleux de Jones, militaires, s’opposent à ceux plus souples des créatures presque fantômes.

Il a trois aspects dont nous aimerions rendre compte en particulier ici. Il s’agit, tout d’abord, de la grandeur ridicule de Jones qui concerne cette première scène, ensuite sa folie et enfin, son retour à l’état d’esclave. Trois stades de sa dégradation.

Sa grandeur ridicule est, nous l’avons compris, le port de l’uniforme, c’est à dire d’une donnée visuelle, associé à un thème en musique que nous nommons néo-péplum, aux cuivres puis aux flûtes, et à des gestes dansés.

**5** Nous n’avons de pas trouvé de correspondances qui puissent nous aider à en savoir plus.

**6** Une autre référence est faite aux “indiennes” à la fin de l’œuvre “*The exultant ecstasy of the indians*”.

## Exemple 1 – Thème néo-péplum 1



Ce thème néo-péplum 1 donne lieu à un deuxième thème aux cors avec lequel il se superpose, et sur lequel apparaissent d'ailleurs les créatures noires qui se meuvent dans l'esprit de Jones, dans la première scène. Ce thème sera repris, à la fin de l'œuvre, à l'arrivée de Smithers sur scène, sous la forme d'une variation présentant un contour et un rythme semblables. Il est introduit par les cordes, puis repris par les cors et trompettes, pour être enfin développé et varié dans tout le *grandioso* [687-fin].

## Exemple 2 – Thème néo-péplum 2



Comme notre tableau nous le signale, on remarque que les thèmes 1 et 27 néo-péplum et leurs variations encadrent l'œuvre et nous plongent dans le cinéma hollywoodien et sa relecture de la Rome antique. Alternent dans la composition de Villa-Lobos ce thème du néo-péplum, celui du courage, et le thème épique, le thème 3, celui de l'empereur, que nous montrons plus loin. Se conjugue dans le ballet une ambiance d'épopée avec un personnage tragique; Jones lutte contre lui-même et ses démons, ce que soutiennent la musique et la chorégraphie.

Sa grandeur ridicule se révèle aussi par sa relation avec Smithers dont nous avons décrit la démarche plus haut et par le fait que leurs gestes dansés témoignent d'une incompréhension entre les deux personnages. Smithers avertit Jones du danger qui le menace mais celui-ci ne l'écoute pas. Le trône vacille, leurs corps alternent entre suspension et balancés. Smithers mène une danse agitée marquée par de nombreux déplacements et se jette à deux reprises sur Jones et son trône; celui-ci le repoussant par un porté.

7 Nous avons indiqué leurs variations dans notre tableau.

Sa dégradation se définit par des gestes de folie qui se caractérisent par la rotation et la répétition: tour, rotation du haut du corps depuis la taille, réalisation de la figure de la coupole juste avant d'être englouti par la créature rougeâtre.

Tout comme le parcours de son cauchemar, son retour à l'état d'esclave est progressif. Ce changement d'état et de statut est, en effet, la substance de celui-ci. On remarque que le thème épique accompagne sa dégradation et intervient à des moments clés: lorsqu'il implore Dieu, lorsqu'il lutte contre le négociateur, et lorsqu'il danse avec les esclaves.

### Exemple 3 – Thème épique



À ses deux premières apparitions, ce thème est émis par une voix et un instrument soliste qui se doublent: contralto/saxophone alto dans la première scène, baryton/basson dans la quatrième scène. Puis, il est repris deux autres fois, de façon variée et amplifiée par le timbre, la durée et les indications de mouvements, avec alto/cor anglais-cors [426-456], et harpe/trompettes-vents [Vivace 500-606]. Entre les troisième et quatrième émissions du thème, il n'y a pas vraiment d'interruption, mais plutôt un ralentissement de celui-ci, pour reprendre de façon encore plus amplifiée. Ce thème a à voir avec Jones; il symbolise le récit de son histoire. Sur la première apparition de ce thème très court, dans la première scène, il accomplit un passage de danse de caractère qui, proche du théâtre, accentue le côté comique et ridicule de ses gestes. En effet, Jones au-devant de la scène, après avoir secoué ses épaules, élève sa jambe gauche légèrement pliée et en-dedans, sur le côté, d'une façon grossière, tout en s'inclinant légèrement vers l'avant, les bras à l'horizontal sur la ligne des épaule et les coudes vers le haut, le regard toujours pointé en direction du côté avant-droit de la scène. Puis, il marche d'un air fier, et tape successivement ses talons avec la main, mimant une gestuelle militaire. Enfin, il termine tout naturellement ce bref passage sur un port de bras majestueux, avant de retourner vers son trône.

Par sa relecture, un art peut s'attarder sur des éléments plus que d'autres, considérés comme étant privilégiés pour développer une technique et un style, devenant

ainsi des *activateurs stylistiques*. (VINAY, 1996, p. 1) Par exemple, le monologue de Jones offrait à Limón une occasion de travailler le solo. Les éléments psychologiques (la folie, la terreur, le conflit) pouvaient se relire par la danse à travers le jeu des transferts de poids (le trône qui vacille), la chute et la récupération. La grandeur ridicule de Jones offrait à Villa-Lobos la possibilité de s'essayer à la musique épique, et la présence de la forêt et du bruit de chaîne, l'occasion de proposer une nouvelle exploitation des percussions, en utilisant clochettes, gong et cymbale, et plus loin le tam-tam.



## INTERPRETATION

L'œuvre théâtrale et son interprétation par le ballet manifestent un malentendu, principalement dans la première scène, qui dépasse le rapport nébuleux entre les personnages. Deux êtres ne se comprennent pas, l'un représente l'Afrique et un des aspects de son pire destin, la traite négrière. L'autre représente l'Europe et son entreprise coloniale. L'œuvre de O'Neill/Limón/Villa-Lobos révélerait un fantasme de l'Occident sur une Afrique inconnue ou bien sur les anciennes colonies européennes marquées par l'esclavage des Noirs ou des Indiens, au Brésil par exemple (ce que nous rappelle la partition de Villa-Lobos en se référant aux Indiens, à deux reprises). Un fantasme rendu possible par un vide identitaire résultant de cet empire et de son système. Ainsi, on attribuerait à ceux à qui on ne reconnaît pas une identité propre la folie pour justifier une domination. (MAN, 2007, p. 35) O'Neill dénonce-t-il l'Occupation américaine d'Haïti débutée en 1915? En effet, à travers la méchanceté et le peu de scrupules du personnage de Smithers (et ses révérences), et par la grandeur ridicule de Jones, on comprend qu'il est perçu comme une personne peu sensée, qui refoule un passé qui deviendra bientôt son destin.<sup>8</sup> Il s'agirait d'un héros médiocre ou anti-héros du XXe siècle, en délitement, dont les seuls exploits héroïques, que soutient le thème épique en musique, sont les péripéties auxquelles il est confronté et qui l'obligent à se défendre.

**8** On retrouve la psychologie de Jung dans les œuvres d'O'Neill et dans *The Emperor Jones*, mais il n'est pas possible de savoir quelles lectures O'Neill avait des œuvres de Jung, le psychanalyste ayant publié en 1921 son grand ouvrage, *Les types psychologiques*, un an après la pièce.

Dans un contexte brésilien, il est difficile de ne pas penser à deux œuvres contemporaines à celle de O’Neill, Limón et Villa-Lobos, à savoir, la tragédie en trois actes, *Anjo Negro* (1948), de Nelson Rodrigues, et *Orfeu da conceição* (1952), autre tragédie carioca en trois actes, de Vinicius de Moraes. Trois œuvres, une américaine et deux brésiliennes, liées par une compagnie, un lieu et un homme. Le Théâtre Experimental du Noir (TEN) a, en effet, produit pour la première fois au Brésil, au Théâtre Municipal de Rio, alors encore capitale, *The Emperor Jones* de O’Neill,<sup>9</sup> le 8 mai 1945, avec dans le rôle de l’empereur, Abdias do Nascimento (1914-2011)<sup>10</sup> qui avait vu auparavant la pièce en 1941, au Théâtre Municipal de Lima, au Pérou.

Par sa rencontre avec cette œuvre (NASCIMENTO, 2004), il restera profondément marqué par le fait qu’un homme noir puisse être représenté par un acteur blanc, maquillé; ce que fera Limón, aux États-Unis, en interprétant Jones en 1956, par ailleurs (Figure 1). Cette prise de conscience conduira Abdias à mener une réflexion qui suscitera en lui le désir de mieux comprendre l’héritage culturel et humain de l’Afrique au Brésil. Ainsi, l’une des préoccupations du TEN sera de réfléchir sur la perception raciale et comment celle-ci agit sur le comportement humain.

*Orfeu da Conceição*, une œuvre de collaboration entre Vinicius de Moraes, Tom Jobim et Oscar Niemeyer pour les décors, sera interprétée en 1956, par cette même compagnie, au Théâtre Municipal de Rio.

*Anjo Negro*, dans un premier temps censuré, a été présenté au Théâtre Fenix, le 2 avril 1948, par la compagnie TEN. Cette pièce psychologique signée Nelson Rodrigues et qui aurait été écrite pour Abdias Nascimento, témoigne, comme *The Emperor Jones*, de malentendus et d’une volonté de dénoncer les préjugés raciaux. Le Noir est vu dans cette pièce comme un acteur à part entière, “*um homem, com dignidade dramática*” avec des émotions qui lui sont propres. (MOURA, 2012, p. 42) Il peut aussi être coupable, dur, mais certainement pas seulement victime ou accessoire, ce que l’on retrouve dans *The Emperor Jones*, Jones étant, avant tout, le personnage principal de la pièce. Ces œuvres<sup>11</sup> caractérisent le théâtre moderne au Brésil des années 40.

Les deux versions de Limón, séparées de 50 ans, sont quasi identiques et on remarque dans celle de 2011 que les personnages de Jones et de Smithers sont

**9** O’Neill avait cédé ses droits d’auteur au TEN, encourageant ses objectifs et observant les similitudes entre le théâtre brésilien des années 40 et celui des États-Unis des années 20. Consulté le: 29 mai 2019: <http://www.palmares.gov.br/?p=40416>.

**10** L’actrice carioca Ruth de Souza (1921-2019) récemment décédée a été la première femme noire à monter sur la scène du Théâtre Municipal de Rio.

**11** À celles-ci, vient s’ajouter, *La tragédie du roi Christophe*, en trois actes, d’Aimé Césaire, écrite en 1963, et mettant en scène le règne du roi Christophe en Haïti. En continuité de ces œuvres théâtrales, nous pouvons aussi mentionner leurs interprétations cinématographiques, respectivement, *Orfeu Negro* (1959) de Marcel Camus et *Royal Bonbon* (2002) de Charles Najman. Quelques productions qui témoignent de la représentation du Noir dans les arts et de la perception raciale dans les années 1950 et 1960 dont l’un des aboutissements seront les manifestations, au plan mondial, de Mai 1968.

interprétés par des danseurs noirs. Au XX<sup>e</sup> siècle, le Noir pourrait-il [enfin] interpréter tout type de rôle? S'agit-il d'un cas singulier? Les uniformes, en revanche, sont maintenus, celui de Jones disparaît peu à peu contrairement à celui de Smithers, le tout conservant la relation entre un empereur déchu, un esclave, et un colon; Jones emprisonné dans les blessures de la colonisation et de l'esclavage, le Noir restant dominé par le Blanc.

On observe ainsi, par le rapprochement de *The Emperor Jones* aux œuvres que nous venons de citer, des similitudes entre le Brésil et les États-Unis concernant la représentation de la race noire qui résulterait d'une *colonialité du pouvoir*. Notion proposée par un groupe d'intellectuels latino-américains, la *colonialité* définirait les manifestations, sociales, bureaucratiques, du colonialisme et du capitalisme, lesquelles se sont construites à partir du mythe fondateur de la modernité formé sur une hiérarchie civilisatrice allant du primitif (Noirs et Indiens) au plus civilisé (Européens). (QUIJANO, 2007, p. 23)

Un ordre civilisationnel que l'on retrouve, implicitement ou explicitement, dans les arts du début du XX<sup>e</sup> siècle, une autre manifestation de cette colonialité, et dont notre analyse de la dramaturgie du ballet, *The Emperor Jones*, de Limón et Villalobos, et la relecture par la danse et la musique de la pièce de théâtre moderne d'O'Neill démontrent.



## RÉFÉRENCES

CAMINADA, Eliana. *História da dança: evolução cultural*. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

DEPARDIEU, Benoît. *The Emperor Jones* de Louis Gruenberg: le long voyage au cœur/corps de l'Autre race. *Revue LISA E-journal*, Caen, FR, v. 2, n. 3, 2004. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/lisa/2964>. Consulté le: 6 juin 2019.

INSTITUTO LIMÓN. The dance heroes of Jose Limon. *Limón Jornal*, New York, v. 2, n. 1, p. 1-12, Spring 1997. Disponible sur: <http://limon.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/LimonJournal-Vol-2.1-Spring-1997.pdf>. Consulté le: 4 juin 2019.

JOSÉ LIMÓN COMPANY. *The Emperor Jones*. 2011. Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=4T3Kl0xLLj0>. Consulté le: 9 mai 2019.

JOSE LIMON TECHNIQUE. Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=we2HCkrjOsg>. Consulté le: 10 mai 2019.

LE BASTARD, Gwenola. Censorship, Control and Resistance in Eugene O'Neill's "black plays" *The Emperor Jones* and *All God's Chillun Got Wings*. *Revue LISA E-Journal*, Caen, FR, v. 11, n. 3, 2013. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/lisa/5519>. Consulté le: 29 mai 2018.

LIMÓN, José. *An unfinished memoir*. Wesleyan: Wesleyan University Press, 1998.

LIMÓN, José. *The Emperor Jones*. Canadian Broadcasting Corporation Broadcast Wednesday, Mar. 13, 1957. Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=DOU479NzBLO>. Consulté le: 9 mai 2019.

MAN, Michel. *La folie, le mal de l'Afrique postcoloniale dans le baobab fou et la folie et la mort de Ken Bugul*. 2007. Thèse (Doctorat of Philosophy) – Faculty of Graduate School, Université de Missouri-Colombia, Columbia, MO, 2007. Disponible sur: <https://core.ac.uk/download/pdf/62761597.pdf>. Consulté le: 5 juin 2019.

MOURA, Christian Fernando dos Santos. A brutal solidão negra no paraíso racial: a representação do negro no teatro brasileiro moderno a partir da leitura da peça *Anjo negro*, de Nelson Rodrigues. *Pitágoras 500*, Campinas, v. 3, p. 38-53, out. 2012. Disponible sur: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8634764/2683>. Consulté le: 6 juin 2019.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004. Disponible sur: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142004000100019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019). Consulté le: 5 juin 2019.

O'NEILL, Eugene. *The Emperor Jones*. 2001. Disponible sur: <http://www.public-library.uk/ebooks/32/16.pdf>. Consulté le: 20 juin 2019.

O'NEILL, Eugene. *The theatre we worked for: the letters of Eugene O'Neill to Kenneth Macgowan*. Édité par Jackson R. Bryer, with the assistance of Ruth M. Alvarez. New Haven: Yale University Press, 1982.

RANALD, Margaret Loftus. *Study Companion*. [S. l.], [201-]. Disponible sur: <https://wayback.archive-it.org/11063/20190124153321/http://eoneill.com/companion/index.htm>. Consulté le: 5 juin 2019.

RODRIGUES, Lutero da Silva. Villa-Lobos: a temática grega e a música programática. In: SIMPÓSIO VILLA-LOBOS ECA-USP, 3., 2017, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: ECA/USP, 2017. p. 135-143. Disponible sur: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002869075.pdf>. Consulté le: 5 juin 2019.

ROQUET, Christine. La lecture du geste, un outil pour la recherche en danse. *Revista Cena*, Porto Alegre, n. 22, p. 3-14, jul./out. 2017. Disponible sur: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/73739/42495>. Consulté le: 6 juin 2019.

QUIJANO, Anibal. Race et colonialité du pouvoir. *Mouvements*, Paris, n. 51, p. 111-118, 2007. Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-3-page-111.htm>. Consulté le: 5 juin 2019.

SCHNEIDER, Corinne. *La musique des voyages*. Paris: Fayard, 2019.

UNESCO. *Histoire de l'humanité, volume VII: le XXe siècle: de 1914 à nos jours*. Paris: Unesco, 2009. (Collection Histoire Plurielle).

VENDRIES, Christophe. La musique de la Rome antique dans le péplum hollywoodien (1951-1963). *Mélanges de l'École française de Rome – Antiquité*, Rome, 2015. Disponible sur: <http://journals.openedition.org/mefra/2791>. Consulté le: 7 juin 2019.

VILLA-LOBOS, Heitor. *The Emperor Jones (Ballet)*. Rio de Janeiro: Banco de partituras de Música brasileira, 2000.

VINAY, Gianfranco. *Permanence et transformation du style stravinskien dit néo-classique durant les années françaises (1920-1940)*. 1996. Thèse (Doctorat en Musicologie) – École Pratique des Hautes Études, Paris, 1996.

**CHARLOTTE CAROLINE RIOM:** é doutora em Musicologia (música e arte) pela Universidade Paris-Sorbonne. Atualmente, é professora adjunta na Fundação Getúlio Vargas (FGV) e responsável pelo programa internacional de formação cultural Cultura Europeia: Herança e Modernidade. Realiza pesquisas sobre a dramaturgia e a interpretação do balé, as correspondências entre as artes e as relações entre a música e a dança.



# REPERTÓRIO

