

Rascunhos



v. 1 n. 2 jul. | dez. 2014

Dossiê Viewpoints:
estudos e práticas

Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA | IARTE | GEAC | EDUFU

Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas

Equipe Editorial

Editor Chefe

Eduardo De Paula, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Editores

Mara Leal, Universidade Federal de Uberlândia

Narciso Telles, Universidade Federal de Uberlândia

Paulina Caon, Universidade Federal de Uberlândia

Editores Assistentes

Ana Carneiro, Universidade Federal de Uberlândia

Conselho Editorial GEAC

Dirce Helena Benevides de Carvalho, Universidade Federal de Uberlândia

Fernando Manoel Aleixo, Universidade Federal de Uberlândia

Mariene Hundertmarck Perobelli, Universidade Federal de Uberlândia

Mario Piragibe

Vilma Campos dos Santos Leite

Wellington Menegaz, Universidade Federal de Uberlândia

Conselho Consultivo

Alexandra Gouvea Dumas, Universidade Federal do Sergipe

Amabilis de Jesus da Silva, Faculdade de Artes do Paraná

Ana Carolina Paiva, (SME – RJ)

Célida Salume Mendonça, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Elisabeth Silva Lopes, Universidade de São Paulo, Brasil

Gerard Samuel, Universidade de Cape Town, África do Sul

Giuliano Campo, University of Ulster, Reino Unido

Fernando Mencarelli, Universidade Federal de Minas Gerais

Ileana Diéguez, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, México

José Mauro Barbosa, Universidade de Brasília

Julia Elena Sagaseta, Universidad Nacional de las Artes/UNA, Argentina

Leonel Martins Carneiro, Universidade de São Paulo, Brasil

Luis Augusto da Veiga Pessoa Reis, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Maria Lucia Pupo, Universidade de São Paulo

Nara Keiserman, (UNIRIO)

Patricia Aschieri, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

Patrícia Caetano, Universidade Federal do Ceará

Renato Ferracini, (LUME/UNICAMP)

Silvia Citro, Universidad de Buenos Aires (UBA) y CONICET, Argentina

Vivian Tabares, Casa de las Américas, Cuba

Diagramadores

Camila Amuy, Universidade Federal de Uberlândia

Lucas Francisco Silva, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Colaborador

Halan Vieira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

ISSN: 2358-3703

Sumário

Apresentação

Narciso Telles 1

Dossiê Viewpoints: estudos e práticas

Narciso Telles 2

VIEWPOINTS: Uma filosofia da práxis

Sandra Meyer 3

ESTRUTURAS HORIZONTAIS

Elisa Belém 16

ESCONDER E REVELAR: Comentários sobre Viewpoints, Teatro e Striptease

Luana Maftoum Proença 28

PRÁTICA ARTÍSTICA CONTINUADA NA SITI COMPANY: reflexões sobre treinamento e direção teatral na perspectiva de Anne Bogart

Fabiano Lodi 38

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS INERENTES AOS PROCEDIMENTOS DOS VIEWPOINTS: Possíveis contribuições para desenvolvimento de práticas artístico-pedagógicas.

Maria Fonseca Falkembach, Gessi de Almeida Könzgen 48

VIEWPOINTS, MEMÓRIA E CRIAÇÃO: A inserção de teatralidades contemporâneas no espaço escolar.

Adriana Moreira Silva 63

VIEWPOINTS E IMPRO: improvisando para além do espaço de treinamento

Mônica Vianna de Mello 81

IMPROVISAÇÃO: descobrir camada por camada

Zilá Muniz 96

IMPRESSO À TINTA: Notas sobre experiência, viewpoints e a dança contemporânea.

Bruna Bellinazzi Peres 117

DIÁRIO DE UMA EXPERIÊNCIA

Miriam Rinaldi 128

MEMÓRIAS E[M] IMAGENS: prática do Coletivo Teatro da Margem com os viewpoints e composição em A Saga no Sertão da Farinha Podre

Narciso Telles 142

Sala de Ensaios

ENFRENTANDO A QUESTÃO: há um abismo entre palco e plateia na cena contemporânea?

Ana Carolina Paiva 152

SÓCRATES E O PALHAÇO Uma proposta de reflexão	
Clara Rosa Cruz Gomes	163
E AÍ, GIROU? Uma experiência em Pedagogia do Teatro inspirada pelo brinquedo popular do pião	
Luis Augusto da Veiga Pessoa Reis	173
(RE)VISITANDO A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTES: A emergência do dispositivo crítico e emancipatório	
Adilson Florentino	186

APRESENTAÇÃO

A Revista Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas apresenta aqui seu primeiro número. Trata-se de um periódico vinculado ao GEAC – Grupo de Estudos e Investigação sobre Processos de Criação e Formação em Artes Cênicas, formado por Artistas-Docentes-Pesquisadores dos Cursos de Teatro e Dança da UFU e dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes. O GEAC é organizado em duas linhas de pesquisa: 1) Processos de Criação Cênica - Pesquisa sobre os processos de criação de espetáculos cênicos e performances. 2) Formação do Artista- Docente, nas quais os pesquisadores (docentes, discentes e técnicos) participam com seus projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão.

O título da revista aponta para o eixo central das investigações do GEAC que são os processos de criação e formação em Artes Cênicas alicerçados nas práticas contemporâneas, em seu estatuto de efemeridade, precariedade e [in]disciplinaridade, configurando-se, neste sentido, num espaço de diálogo e compartilhamento das pesquisas realizadas no GEAC com outros centros, grupos e artistas brasileiros e estrangeiros.

Rascunhos seguirá apresentando semestralmente em seus volumes: um dossiê temático, que reunirá artigos/ensaio/traduições a partir de um recorte temático, conceitual ou metodológico, com a presença de artistas, pesquisadores e estudantes; uma seção Sala de Ensaio que reuni artigos/ensaio/traduições de temáticas livres; Criações Audiovisuais, seção dedicada a arquivos audiovisuais que exponham em sua produção pensamentos, críticas e processos de criação e/ou ensino-aprendizagem em Artes Cênicas.

Por fim, cabe dizer que cada edição tem, para nós, o sentido de uma celebração, pondo-se como lugar de confluência de manifestações e interesses variados, porém, voltados todos para o fortalecimento e reafirmação da importância da prática, do pensamento e da investigação cênica.

Narciso Telles

Editor

Dossiê

O Dossiê *Viewpoints*: estudos e práticas é resultado do Projeto de Pesquisa ‘Aprender a Aprender: os *viewpoints* como procedimentos de criação e jogo’ (2007 – 2013), coordenado por mim. Neste projeto participaram alunos de Iniciação Científica, Iniciação Artística e de Mestrado que colaboraram com os vários espetáculos, demonstrações e artigos oriundos desses anos de investigação. Ao mesmo tempo, estabelecemos intercâmbios de pesquisa com outros artistas: Sandra Meyer, Donnie Mather, Tânia Kayne, Cia dos Atores, para aprofundamento no trabalho com o *viewpoints* e a composição. Outra vertente da pesquisa foi a artística com a fundação do Coletivo Teatro da Margem, como um grupo de investigação artística que continua em atividade em Uberlândia.

Os *viewpoints* (pontos de vista) são conceitos ou procedimentos de improvisação utilizados para a prática de criação em artes cênicas. Os conceitos dos *viewpoints* têm sua origem no movimento da dança pós-moderna norte americana, que nos anos 1970 apresentam princípios de improvisação e composição em dança que alteram o modo de investigação do processo criativo. Os *viewpoints* passam também a serem acionados no campo teatral pelo trabalho de Anne Bogart e Tina Landau e hoje vem gradativamente ocupando um lugar corrente entre artistas de todo o mundo.

Este Dossiê reunindo diversos artistas-pesquisadores brasileiros que praticam e investigam os *viewpoints*, tanto em práticas artísticas quanto em artístico-pedagógicas, apresenta um campo de reflexão sobre improvisação, pedagogia do teatro, estudos de atuação que possibilitem um alargamento das fronteiras da arte e possam conduzir o leitor a uma curiosidade para conhecer melhor esta prática-conceito.

Narciso Telles

**VIEWPOINTS:
Uma filosofia da práxis**

**VIEWPOINTS:
A philosophy of praxis**

Sandra Meyer¹

Resumo

O artigo apresenta *Viewpoints* como uma filosofia pragmática e ressalta a dimensão cognitiva e acional das estratégias de improvisação e de composição enunciadas pela diretora estadunidense Anne Bogart. Serão abordados modos de existência em comunidades de artistas, nas tensões entre vida e arte, considerando as práticas vivenciadas no grupo de pesquisa O Corpo-mente em cena, da Universidade do Estado de Santa Catarina, sediado em Florianópolis. Destaca-se os processos de atenção, de escuta e de percepção requisitados na experiência dos *Viewpoints* como modos de ação no mundo, norteadores de uma ética e uma poética menos hierárquica e mais compartilhada entre artistas, seus públicos e seus ambientes.

Palavras-chave: *Viewpoints*, filosofia pragmática, atenção, escuta, percepção.

Resumen

El artículo presenta *Viewpoints* como una filosofía pragmática y hace hincapié en la dimensión cognitiva y estrategias accionales de la improvisación y de la composición esbozados por la directora estadounidense Anne Bogart. Modos de existencia se abordan en las comunidades de artistas, con sus tensiones entre la vida y el arte, teniendo en cuenta las prácticas experimentadas en el grupo de investigación El Cuerpo-mente en la escena, de la Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil. Destaca los procesos de atención, escucha y percepción requerido en la experiencia de *Viewpoints* como modos de acción en el mundo, guiando a una ética y una poética menos jerárquica y más compartida entre los artistas, sus audiencias y sus entornos.

Palabras clave: *Viewpoints*, filosofía pragmática, atención, escucha, percepción.

Abstract

The article presents *Viewpoints* as a pragmatic philosophy and emphasizes the cognitive dimension and actionable strategies of improvisation and composition outlined by the American director Anne Bogart. Modes of existence are addressed in communities of artists, and tensions between life and art, considering the practices experienced in the research group The Body-mind on the scene, at the State University of Santa Catarina, Brazil. Highlights the processes of attention, listening and awareness required in the experience of *Viewpoints* as modes of action in the world, guiding an ethical and a less hierarchical and more poetic shared between artists, their audiences and their environments.

Key-words: *Viewpoints*, pragmatic philosophy, attention, listening, perception.

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT). Professora Associada. Pesquisadora da área de dança e teatro.

Breve relato de percurso

As questões aqui apontadas são decorrentes da pesquisa realizada no projeto e grupo O Corpo-mente em cena², por mim coordenado, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. O estudo iniciou com a experimentação dos modos de improvisação e composição presentes, especialmente, na obra *The Viewpoints Book: A practical Guide to Viewpoints and Composition* (2005)³, com vistas a investigar os procedimentos adotados pela diretora estadunidense Anne Bogart⁴.

Neste percurso de oito anos de investigação, o entendimento do Viewpoints como **filosofia de trabalho** no grupo O Corpo-mente em cena foi se formalizando, no sentido de que a experimentação das proposições sugeridas por Bogart na obra citada passaram a ser problematizadoras de modos de existência em comunidade, nas tensões entre vida e arte. Os exercícios presentes no livro foram seguidos inicialmente à risca, conforme a descrição das autoras Anne Bogart e Tina Landau, contudo, pouco a pouco, no processo de apropriação das práticas sugeridas, estratégias próprias foram emergindo, de forma a abrigar questões éticas e poéticas daquele coletivo de pesquisadores da UDESC⁵. Entraram em jogo processos perceptivos e acionais entremeados à noção de atenção e de escuta, promovendo o deslocamento dos sujeitos, antes centros da ação, para participantes do acontecimento, em relações menos hierárquicas e impositivas nas improvisações e composições, em contextos e ambientes diversos. Outros procedimentos improvisacionais e compositivos foram sendo incorporados ao estudo prático-teórico⁶, alargando o entendimento da noção de comunidade.

² Projeto vinculado à linha de pesquisa Linguagens Cênicas, Corpo e Subjetividade do PPGT/UDESC, sediado na cidade de Florianópolis. O projeto iniciou em 2006 com alunos do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC e, a partir de 2009, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Teatro - PPGT/UDESC passaram a integrar o grupo de pesquisa.

³ O livro dos Viewpoints. Um guia prático para Improvisação e Composição. Trata-se de uma publicação com a descrição da gênese dos *Viewpoints* e de propostas de práticas de improvisação e composição, organizada pelas diretoras Anne Bogart e Tina Landau.

⁴ Diretora do grupo nova-iorquino *SITI Company*, fundado em 1992, e professora da Universidade de Columbia, EUA.

⁵ O processo de experimentação das práticas no projeto de pesquisa O corpo-mente em cena culminou na tradução para a língua portuguesa da obra *The Viewpoints Book, A Practical Guide to Viewpoints and Composition*. O livro será lançado em 2005 pela Editora Perspectiva, de São Paulo.

⁶ Desde 2010 venho acompanhando o trabalho do coreógrafo português João Fiadeiro e da antropóloga brasileira Fernanda Eugénio, que toma forma no projeto Modo Operativo AND, constituindo uma parceria de interesses de pesquisa. Este modo operativo atua em torno de duas provocações: Como viver junto e como não ter uma ideia. As duas abordagens – *Viewpoints* e Modo Operativo AND – em suas diferenças, privilegiam a escuta de si e do outro, substituindo hábitos de reação e relação típicas do sujeito em relação à comunidade a qual se insere.

Bogart e Landau descrevem *Viewpoints* como “uma filosofia traduzida em uma técnica para (1) treinar performers; (2) construir coletivos; e (3) criar movimento para o palco”⁷ (2005, p.7, tradução nossa). Trata-se de um processo aberto, e não uma técnica ou método rigidamente formatado, constituindo-se de princípios relacionais de convivência e de criação em coletivos.

O que entendemos como filosofia neste contexto remonta à sua gênese, atribuída a Pitágoras de Samos, sendo composta de filo (*philía*, amizade) e sofia (*sophía*, sabedoria), ou seja, amizade pela sabedoria, amor ao saber. A palavra filosofia carregaria uma ambivalência no decorrer da história, pois tanto pode ser entendida como um conjunto sistemático de conhecimentos sobre o mundo ou como uma disposição humana para um saber bem conduzir a própria existência, numa relação de alteridade (CHAUI, 2002, p.15). No pensamento de Michel Foucault encontramos a ideia de que a filosofia é uma problematização do presente, do que acontece, do que faz com que sejamos o que somos, sem perder de vista os saberes de ontem. Ele afirma que

É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é (FOUCAULT, 2005, p. 305).

Entendemos que este movimento de diferenciação de si com o outro é um dos princípios operativos mais importantes da proposta de Bogart, sendo o que permite aos *Viewpoints* não se tornarem o que a diretora menos deseja: a estagnação enquanto modelo de um fazer teatral. Desde que o *Viewpoints* chegou ao Brasil - estima-se que no final dos anos 1990, foi incorporado à práticas de direção e de processos de improvisação e composição de muitas companhias de teatro e de dança, desde as mais consolidadas, como o Teatro da Vertigem, de São Paulo, e o Coletivo de Atores⁸, do Rio de Janeiro, à experiências pedagógicas em instituições de ensino superior. As possibilidades de pensar as reverberações e as dimensões alcançadas pela proposta de Bogart no país são inúmeras e diversas, e incluem, inevitavelmente, uma certa padronização do que seriam os princípios, ou **filosofia de trabalho**, transpondo-se muitas vezes de modo instrumental as proposições dos *Viewpoints* para a experiência do corpo em ação, fora e na cena.

⁷ *Viewpoints is a philosophy translated into a technique for (1) training performers; (2) building ensemble; and (3) creating movement for the stage.*

⁸ *Viewpoints* foi uma das técnicas que Antonio Araújo, diretor do Teatro da Vertigem, utilizou na encenação do espetáculo *Apocalipse 1,11* (2000), após acompanhar, nos anos 1996-97, o processo de ensaio de alguns diretores americanos, dentre eles Anne Bogart, por meio de uma bolsa de estudos. O diretor da Cia dos Atores, Enrique Diaz, e a atriz Mariana Lima, tiveram uma experiência com *Viewpoints*, tendo influenciado o processo criativo de *A Paixão Segundo G.H.* (2002), após período de participação em cursos com a *SITI Company*, em Nova Iorque. (LODI, 2014, p. 102-103).

Bogart resiste à ideia de aplicação direta dos exercícios de *Viewpoints* para dirigir ou conceber espetáculos. A diretora tem declarado que *Viewpoints* ativa um pensamento incorporado no tempo/espaço, na relação entre ator e público momento a momento, e permite explorar

[...] o conceito de comunidade como a metáfora central do teatro, a diferença entre movimento e ação, o poder de ação colaborativa não hierárquica no mundo, a ação como uma forma de fala, a escuta como o mecanismo central para uma ação clara e a arte de ler e escrever no palco”⁹ (BOGART, 2012, s/p, tradução nossa).

Opto por destacar nesta filosofia pragmática¹⁰ a percepção, a atenção e a escuta enunciada por Bogart, pois estas foram ganhando os corpos e um *corpus* no grupo de pesquisa por mim coordenado. Trata-se de uma das possíveis abordagens/reverberações dos *Viewpoints* em terras brasileiras, e que tem norteado processos de invenção, pesquisa e ensino na instituição e contexto em que atuo.

Práticas em comunidade

Destarte todo o conjunto de procedimentos improvisacionais e compositivos, intensificados após a organização de oficinas no Brasil¹¹ e experiências com a *SITI Company* em sua sede, em Nova Iorque¹², o que foi se fortalecendo enquanto filosofia do movimento no grupo O Corpo-mente em cena foram princípios tais como a revisão do protagonismo do sujeito na ação e o estar aberto ao que o outro oferece. Isso nos permitiu desenvolver práticas de improvisação e composição menos hierárquicas e mais compartilhadas, conformando uma determinada ética do viver junto via *Viewpoints*, em sintonia com a perspectiva da diretora americana. Ela declara ter modificado paulatinamente os *Viewpoints* para adaptá-los às suas próprias investigações e evolução artística (BOGART, 2012, s/p).

⁹ [...] *Viewpoints allow me to explore, are the concept of community as the central metaphor of the theater, the difference between movement and action, the power of non-hierarchical collaborative action in the world, action as a form of speaking, listening as the central mechanism for clear action and the art of reading and writing upon the stage.*

¹⁰ A filosofia aqui se caracteriza por sua dimensão operatória, processual ou performativa, ou seja, sua práxis, sua possibilidade de pensar o impensado, muito mais do que por sua lógica teórica de conhecimento *a priori*.

¹¹ Foram realizados dois encontros pelo grupo de pesquisa “O corpo-mente em cena”: 1º Seminário *Viewpoints* e Composição: abordagens do treinamento do ator-bailarino, em junho de 2008, e o 2º Seminário Prático de Pesquisa - *Viewpoints* e Suzuki, em maio de 2010, ambos no CEART/UEDESC. Os eventos consistiram em palestras, apresentação de processos de pesquisa cênica e oficinas oferecidas gratuitamente à comunidade. A coordenadora do Projeto e os alunos Bolsistas de Iniciação Científica apresentaram comunicações em eventos científicos e elaboraram artigos a partir da pesquisa realizada entre o período de 2006 a 2012.

¹² O primeiro contato com o *Viewpoints* junto à *SITI Company* se deu em outubro de 2008, num curso intensivo de quarenta dias de *Viewpoints* e Suzuki, na sede da Cia, em Nova Iorque.

A aproximação de Bogart com princípios relacionados à criação de um ambiente teatral menos hierárquico e mais compartilhado vem ocorrendo desde o início dos anos 1970, quando iniciou a prática de *Tai Chi Chuan*, em 1974 e, mais tarde, no início dos anos 1980, com o *Aikido* (LAMPE In: JORY, 1995, p.154). O impacto do contato com estas filosofias práticas ancestrais, tal como o *Tai Chi Chuan* baseada na filosofia taoísta, tem proporcionado um suporte conceitual e influenciado o entendimento de direção e atuação de Bogart, aliado aos primeiros contatos, ainda nos anos 1970, com os procedimentos colaborativos e menos impositivos dos *Six Viewpoints*, da coreógrafa americana Mary Overlie, e Composição, de Aileen Passloff, ambos gerados nos tempos do movimento artístico da Judson Church¹³, em Nova Iorque.

Bogart e Landau (2005) relacionam a filosofia do *Viewpoints* a alguns princípios de improvisação e composição em dança presentes nos anos 1970, época em que Bogart iniciava seus estudos em dança. A ideia de corpo como “experiência no espaço tempo” (GOLBERG, 2006, p.142), própria ao *Viewpoints*, está relacionada ao contexto cultural e artístico dos anos 1960 e 70 nos Estados Unidos. Bogart fez aulas de composição com Aileen Passloff, cuja forma de investigar o papel criativo de cada artista alterou o modo como a diretora americana passou a conceber seu trabalho. Bogart herda a máxima dos artistas daquela época, que lidavam com propriedades do corpo no tempo-espaço, ao invés de aspectos expressivos do movimento, como convinha a arte da dança da primeira metade do século XX.

A intensa participação de Bogart neste período da arte americana, especialmente na dança, bem como a sua aproximação com outras culturas, destacando-se a parceria com o diretor japonês Tadashi Suzuki¹⁴, permitiram à diretora confrontar formas de atuação legitimadas no teatro norte-americano, em especial o dogma do realismo e psicologismo, bem com uma certa postura unidirecional e impositiva do diretor ainda presente no teatro. Como afirma Bogart, “Eu cresço somente quando encontro outras culturas. Isto me desafia a me entender melhor. Eu quero fazer uma arte verdadeiramente americana” (BOGART, 1994 Apud JORY, 1995, p.154, tradução nossa)¹⁵. A diretora norte-americana olha para práticas não ocidentais para tentar entender seu país,

¹³ Grupo de artistas – o Judson Church Theater – que se uniram na Judson Church, localizada na Washington Square em Nova Iorque. O grupo incluía os pintores Robert Rauschenberg e Jasper Johns, os compositores John Cage e Phillip Córner e os dançarinos Yvonne Rainer, Trisha Brown, Steve Paxton, Laura Dean, Simone Forti e outros. Eles queriam libertar a coreografia da psicologia e do drama convencional (BOGART, 2005, p. 3).

¹⁴ Desde a fundação da *SITI Company*, em 1992, a prática de *Viewpoints* é associada ao método de Tadashi Suzuki, ator e diretor da *Suzuki Company of Toga* (SCOT) e diretor artístico do *Shizuoka Performing Arts Center* (SPAC), no Japão.

¹⁵ *I only grow when I encounter others cultures. It challenges me to understand my own better. I want to do very American art.*

os Estados Unidos, e buscar algo que possa instigar seu processo criativo no contexto de sua própria cultura¹⁶.

Experiências como as citadas foram forjando um entendimento de direção voltado à um processo de escuta e de não interferência, no sentido de “não forçar que as coisas aconteçam, mas sim escutá-las” (BOGART, 2009, p. 31), envolvendo texto, ator, cena, diretor, e outros elementos. Escuta e atenção se imbricam na tessitura do tempo, à espreita do acontecimento. “Toda grande arte é uma arte diferenciada” (p. 36), o ofício do ator seria o de diferenciar-se de um momento a outro, o do diretor de estar atento à esta diferenciação, ao invés de impor uma diferença. Ambos atentos à uma situação de compartilhamento, o que não implica sempre em concordância, mas em momentos de dissenso.

O conceito de comunidade como metáfora central do teatro, apontado por Bogart, envolve rever as relações entre artistas, diretores e seus públicos. Contudo, não se trata “daquilo que supostamente se perdeu da ‘comunidade’, aquela comunhão, unidade, copertinência”, tal qual aponta Peter Pal Pelbart ao problematizar a ideia de comunidade (PELBART, s/d). As experiências compartilhadas no grupo O Corpo-mente em cena, *via Viewpoints*, em várias situações, nos levaram a pensar a noção de comunidade enquanto negação da homogeneidade e da concordância, da identidade consigo mesma, mesmo quando nos propúnhamos a investigar um comum, ou um unísono. A comunidade deveria primar precisamente pela heterogeneidade e pluralidade. O comum a ser construído não seria algo que se imporia *a priori*, mas que deveria emergir nas relações a cada situação dada. “No *Viewpoints*, nós existimos somente em relação ao outro” (BOGART, 2014, tradução nossa)¹⁷. Contudo, colaborar não implica sempre em concordar. Bogart levanta um questionamento acerca da cultura norte-americana, “infestada pela doença da concordância”, em contraponto com a alemã, que possui em demasia o “colocar-se em oposição a outra pessoa”, em contra argumentar (2009, p. 36). Ao envolver paradoxalmente o comum e a diferença, *Viewpoints* nos faz um convite para compor **com**, colocar-se **com** o outro.

¹⁶ Bogart, em entrevista, declara: “Quando comecei a dirigir fui à Alemanha e quis me estabelecer como alemã. Peter Stein e sua companhia, *La Schaubuhne* me haviam inspirado, mas depois de alguns fracassos dolorosos compreendi que não poderia ser alemã, que de fato sou americana, que o meu senso de humor é americano, assim como meu senso de estrutura, meu ritmo, e que não há motivos para ter vergonha. Na verdade meu trabalho durante os últimos vinte anos tem consistido na investigação do que significa ser uma artista americana e quais são nossas fontes culturais. Fazemos como se não tivéssemos história e na verdade temos uma extraordinária, que é muito complexa. Isso tem seu lado bom e ruim, mas para mim é uma verdadeira fonte de inspiração” (BOGART Apud IRVIN, 2003, p. 23-33).

¹⁷ *In the Viewpoints, we exist only in relation to the other.*

A tríade atenção, escuta e percepção

Os estudos realizados no projeto de pesquisa O Corpo-mente em cena incluem teorias do corpo, da atenção e da percepção no campo das ciências cognitivas e da filosofia (NOË (2004); BERTHOZ (2003); VARELA, THOMPSON, ROSCH (2003)), contribuindo para ampliar a compreensão destes fenômenos. Partimos do entendimento de que o conhecimento é incorporado, ou seja, diz respeito ao fato de termos uma infinidade de possibilidades sensório-motoras. A cognição emerge na experiência da corporeidade¹⁸. No decorrer da pesquisa, observamos o interesse crescente de Anne Bogart pelas neurociências, sendo que os escritos mais recentes, postados em seu *blog*, há assuntos relacionados aos neurônios-espelho e à empatia, a exemplo, se mesclando às questões do teatro mais urgentes para a diretora¹⁹.

A atenção figura entre os temas mais recorrentes nos escritos de Bogart, constituindo-se *Viewpoints* como experiências de atentividade [*awareness*]. O termo *awareness* é aqui traduzido como um estado imediato e sutil de atenção e de escuta de si mesmo e do ambiente, denotando uma dimensão cognitiva que diferencia-se, de certa forma, do termo *consciousness*, este um grau mais reflexivo da experiência²⁰. A diretora diferencia os termos desta forma:

Atenção não é o mesmo que consciência. Fisiologicamente, atenção é a habilidade de conscientemente selecionar certos atributos do vasto conjunto de sinais sensoriais presentes no cérebro. Sensação, atentividade, experiências passadas e reflexão (auto-consciência) participam do fenômeno da atenção²¹ (BOGART, 2008, p. 52, tradução nossa).

A atenção ganha importância no pensamento de Bogart não somente porque permite ao artista perceber uma realidade dada, mas, porque, de fato, esta modifica o modo de olhar e o evento em si mesmo, no sentido de que a “qualidade da atenção que você dá a algo determina o que isso se torna” (BOGART, 2008, p. 52, tradução nossa)²². Tal afirmativa encontra eco nas leituras

¹⁸ Corporeidade é aqui entendida de acordo com a proposição do filósofo francês Michel Bernard (2001), que utiliza o termo *corporeité* para descrever o corpo como uma rede dinâmica e instável formada por forças motoras, sensoriais, afetivas, pulsionais e simbólicas, revendo as categorias tradicionais de descrição do organismo.

¹⁹ Vide [www.http://siti.org](http://siti.org).

²⁰ Em grande parte do livro *Viewpoints Book*, as autoras utilizam o termo *awareness*, que nos remete ao estar presente e atento na experiência, uma espécie de atentividade.

²¹ *Attention is not the same as consciousness. Physiologically, attention is the ability to consciously select certain features from the vast array of sensory signals present to de brain. Sensation, awareness, past experience, and reflexion (self-awareness) all participate in the phenomenon of attention.*

²² *The quality of attention you give to something determines what it becomes.*

empreendidas por Bogart de filósofos como Martin Heidegger e da física quântica, na possibilidade de pensar sobre a perspectiva de que o evento é modificado pela presença do observador²³.

Um dos exercícios com vistas a trabalhar a questão da atenção no grupo de pesquisa O Corpo-mente em cena consiste em uma caminhada no espaço, em que todos se movem imediatamente quando alguém se movimenta e para, subitamente, quando alguém cessa de se mover. Na aparente simplicidade da proposta de mover-se em uníssono reside uma conduta extremamente difícil para o trabalho em grupo: a de agir em relação ao ambiente que nos cerca. A percepção dos micros movimentos, do agir e do parar, auxilia o ator a mover-se em conjunto e com menos expectativa em “fazer” algo, mas de ser modificado pela ação do outro, bem como de encontrar um comum que emerja do coletivo, em sua heterogeneidade.

A escuta extraordinária [*extraordinary listening*] é descrita por Bogart (2005) como um dos fundamentos dos *Viewpoints*²⁴. Esta se dá no trabalho coletivo e ocorre inicialmente em uma perspectiva de movimento em uníssono ou de forma relacional, pois uma vez construído um comum o ator pode trabalhar posteriormente com variações mais complexas de contraponto, justaposição e contraste. Grande parte dos exercícios evocam ações básicas de motricidade, como caminhar, saltar, correr, cair e parar, como na prática intitulada raia [*work lane*]²⁵. O objetivo da proposta é praticar a escuta, sintonizar-se com o ambiente e as ações dos demais participantes envolvidos do que criar individualmente muitos eventos, ou seja, perceber o que já está acontecendo e a partir dos indícios já enunciados na experiência compartilhada se investigar possibilidades de diferenciação (NUNES, 2008). Ao invés da grande ideia advinda de uma iniciativa alhures, opta-se por permitir que as coisas emerjam da situação em que a comunidade se encontra a cada momento. Deslocar o centramento do sujeito para o acontecimento. Na filosofia do *Viewpoints*, ao invés de se agir somente por impulsos e desejos próprios, o ator/bailarino é estimulado a compreender sua conduta acional em relação com o ambiente. Tornar-se mais perceptivo ao entorno, utilizando-se de tudo o que ocorre ao redor, sem incluir ou excluir algo somente por um juízo pessoal.

²³ Werner Heisenberg, físico alemão (Würzburg, 1901 - Munique, 1976) desenvolveu o princípio de indeterminação ou princípio da incerteza, que estabelece ser impossível determinar, com precisão, simultaneamente, a posição, a velocidade e a energia de um elétron em movimento. Esta perspectiva de incerteza provocou mudanças no entendimento de direção teatral em Bogart.

²⁴ Ela cita ainda a consciência contínua dos outros no tempo e espaço [*ongoing awareness of others in time and space*], reforçados pela noção de foco suave [*soft focus*] e antecipação e reação [*feedforward and feedback*] (BOGART, 2005, pp.31-34).

²⁵ Trabalho na raia: Os participantes se movem em linhas horizontais, como em raias de uma piscina, atentos ao que os demais integrantes propõem. Os integrantes fazem escolhas utilizando alguns *Viewpoints*. O movimento individual acontece em resposta ao movimento de outra pessoa.

Bogart aposta no poder do corpo de se afetado: corpo em relação. Refere-se à habilidade de escuta com o corpo todo, no sentido de envolver um estado de atenção do artista em sua integralidade. A perspectiva de escutar com o corpo todo, se nos reportarmos aos estudos de Alva Noë (2004), não está limitada a uma estratégia metafórica de trabalho em arte. Para o filósofo a experiência perceptual é resultante do conhecimento sensório motor, um conhecimento prático, pois nossa capacidade perceptual estaria vinculada à habilidade corporal e à ação. O que ele argumenta é que se olhamos ou escutamos algo, o corpo todo é requisitado. A sensação e o conhecimento sensório motor trabalham juntos para produzir a percepção do que está no ambiente, seja um corpo ou um objeto. Uma vez o corpo envolvido inexoravelmente em todo ato perceptivo, será a qualidade da atenção, como destaca Bogart, que determinará o que e como percebemos²⁶.

Bogart difere ouvir [*hearing*] e escutar [*listening*]. Ouvir é fator fisiológico, posto que nosso aparelho auditivo vibra com sonoridades diversas; já escutar é mais complexo e envolve aspectos cognitivos. “O ouvido ouve. A mente escuta. O corpo ouve e a mente escuta”²⁷ (BOGART, 2008, p. 60, tradução nossa). Para Bogart, a escuta é uma ação, um ato afetivo, criativo, e que pode ser aprendida e praticada, como é possível verificar nas proposições dos *Viewpoints*. Noë (2004) argumenta que a percepção não é algo que acontece em nós ou para nós. É algo que fazemos. Perceber, escutar e estar atento são ações no mundo que, por sua vez, o modificam.

Segundo a experiência de Bogart dirigir consiste, antes de tudo, em saber escutar. “Mas como ensinar a escuta? Como se aprende sobre atenção?” (2009, p. 31).

Como diretora, minha maior contribuição a uma produção, a única coisa que eu posso oferecer de verdade a um ator, é minha atenção. O que mais conta é a qualidade desta atenção. Com que parte de mim estou assistindo? Estou assistindo desejando bons resultados da peça ou assisto interessada no momento presente? Espero o melhor do ator ou quero provar minha superioridade? Um bom ator pode rapidamente discernir a qualidade de minha atenção, do meu interesse. Há uma linha de vida sensível entre nós. Se esta linha é comprometida, o ator sente. Se for depreciada pelo meu próprio ego, desejos ou falta de paciência, a linha entre nós estará deteriorada. (BOGART, 2009, p. 31).

Um dos nove pontos de vista, a Resposta Cinestésica [*Kinesthetic Response*], outra prática de atentividade, refere-se à resposta espontânea ao movimento que ocorre fora de nós, o *timing* no qual respondemos aos eventos externos, ou seja, o movimento impulsivo que ocorre a partir do

²⁶ Ver não seria somente ter sensação visual, a visão está integrada à habilidades corporais. Não se trata somente do movimento do corpo relativo ao ambiente, mas de um movimento auto-atuado [*self actuated*] decorrente do sexto sentido, o sentido do movimento (NOË, 2004, p. 14).

²⁷ *The ears hear. The brain listens. The body hears and the mind listens.*

estímulo dos sentidos (BOGART, 2005, p.8). Esta resposta, contudo, não significa necessariamente uma reação imediata, um percurso meramente espontaneísta, correndo-se o risco desta reação primeira vir carregada de hábitos. Ativar o processo de atenção aliado a uma suspensão da resposta imediata, nomeada por Bogart como um adiamento consciente [*conscious delay*], permite explorar situações não premeditadas numa dimensão mais sutil e compor modos de ser afetado e afetar mais complexos.

Em meio a uma improvisação de Viewpoints, praticantes novatos tendem a responder fisicamente a tudo à sua volta imediatamente. Apesar de reconhecer que a multiplicidade de estímulos que constantemente nos rodeia é um passo necessário para aprender os Viewpoints, o trabalho mais sutil pode ser alcançado pelo adiamento consciente. Ao invés de responder a todos os estímulos, pode-se perceber o que está acontecendo e armazená-lo para o futuro. Estes "insights" se tornam alimento valioso para uma ação posterior.²⁸ (BOGART, 2014b).

A medida em que vivenciávamos as proposições dos Viewpoints a noção de espontaneidade se tornava rarefeita, dando lugar à ideia de invenção e de reparação²⁹. A suspensão de um modo imediatista e pré-judicioso das situações acionais postas no coletivo da UDESC encontra na noção de invenção um suporte, no sentido atribuído por Virginia Kastrup (2008). A cognição inventiva difere da cognição espontânea, esta mais voltada a uma atitude natural de apreensão do mundo (o que pressupõe hábitos instituídos). Em contraponto à espontaneidade e à criação *ex-nihilo*, que cria a partir do nada, a autora propõe a invenção como algo que “não vai por si”, “envolve treino aplicado e uma dose de disciplina”, bem como de uma “suspensão da atitude natural, que é aquela da atitude recognitiva e da consciência intencional”, numa espécie de “esforço sem esforço”, que busca superar dicotomias tais como ativo-passivo, voluntário/involuntário e ação/reação (KASTRUP, 2008, p. 170). Uma atitude pré-egóica é requisitada, pois significativa parte do processo inventivo ocorre “fora do foco”, ou seja, não tem o sujeito como centro ou origem destes processos. O conceito de atenção, antes atrelado ao ato de prestar atenção em algo para buscar informações, amplia-se para abrigar rupturas no fluxo cognitivo habitual. Viewpoints desenvolve tecnologia para lidar com o problema da atenção, de uma “focalização sem concentração” para uma

²⁸ *In the midst of a Viewpoints improvisation, novices tend to respond physically to everything around them immediately. While recognizing the plethora of stimuli that is constantly surrounds one is a necessary step in learning the Viewpoints, subtler work can be achieved by conscious delay. Rather than responding to every stimulus, one can notice what is happening and store it for the future. These “in-sights” become valuable fodder for later action.*

²⁹ Um das propostas do Modo Operativo AND_lab, parceria entre João Fiadeiro e Fernanda Eugénio, é o conceito de (re)parar. Trata-se de desacostumar o olhar, interromper a atitude natural, colocar em xeque as coisas que já se sabe o que são, para uma atitude de observação e de escuta ao que se oferece como acontecimento.

“concentração sem foco”, sendo a última fundamental para o processo de invenção, como descreve Kastrup (2008, p. 158).

Este entendimento de atenção não focada soa similar ao Foco Suave [*Soft Focus*], outro *Viewpoints*, descrito por Bogart como um olhar não desejoso. O foco suave é um estado físico no qual os olhos estão abertos e flexíveis, e não fixos em determinados eventos. *Viewpoints*, de acordo com Bogart, convida os participantes “a olhar o ambiente e as outras pessoas sem desejo”; esta postura desenvolve uma “percepção global” (BOGART, 2005, pp. 31-32). Ao destacar um dos princípios operativos dos *Viewpoints*, intitulado visão periférica [*peripheral vision*], na qual os participantes deixam as informações entrarem no campo perceptivo sem um direcionamento prévio, a diretora propõe deslocar o sentido da visão objetivante e habitual, historicamente o mais dominante em nossa percepção, para outra forma de percepção da diferença.

O exercício demanda não irmos em direção ao que queremos, em busca de presas, mas sim, com foco suave, reverter nosso foco direcional habitual e permitir que as informações venham até nós³⁰ (BOGART, 2005, pp. 31-32, tradução nossa).

O desenvolvimento de um artista, complementa Bogart, está relacionado com sua habilidade de perceber as diferenças, e esta postura precisa ser exercitada. Esta dimensão do olhar não focado encontra suporte na neurofisiologia. Hupert Godard (2006), ao descrever a mudança de percepção provocada pela obra de Lygia Clark, em entrevista à Suely Rolnik, descreve a passagem de um olhar “objetivo” a um olhar “subjetivo”, ou “olhar cego”. O olhar objetivante ou cortical está associado à linguagem. Já o subcortical é “um olhar através do qual a pessoa se funde no contexto, não há mais um sujeito e um objeto, mas uma participação no contexto geral. Então, esse olhar não é interpretado, não é carregado de sentido” (2006, s/p). Há um nível de sensorialidade sem necessariamente ser consciente ou interpretado. “Isso é possível porque efetivamente há um olhar que está além do olhar objetivo. Um olhar geográfico ou espacial” (2006, s/p). Este tipo de atitude perceptiva espacial permite exercitar estados de escuta e de abertura incomensuráveis, pois o olhar subjetivo não significa um reforço à individualidade, mas sim a possibilidade de acessar um plano pré-reflexivo preche de potencialidades, especialmente em uma situação de comunidade.

Escutar ao outro não é tarefa fácil, requer disponibilidade e disciplina, abertura e interesse. É atitude que conforma uma ética do viver junto. A oportunidade de trabalhar a percepção, atenção e

³⁰ *The exercise asks us not to go out toward what we want, searching for prey, but rather, with soft focus, to reverse our habitual directional focus and allow information to move in toward us.*

ação, como afirma Bogart (2005, p.133), é “[...] para estar no momento, para escutar, para responder ao que seu parceiro doa a você”. Em cena e fora dela.

As experiências desenvolvidas no grupo ligado ao Projeto de Pesquisa O Corpo-mente em cena envolvem a interação em grupo, enfatizando a aspecto compartilhador do *Viewpoints*. As ações baseadas na atenção no tempo/espaço construídas na relação entre os participantes, ao invés de somente por intenções prévias desencadeadas por um viés excessivamente individual, vem consolidando o entendimento de *Viewpoints* como uma **filosofia pragmática**. Contudo, as reflexões aqui contidas são apenas “pontos de vista”, na tentativa de desacostumar o olhar natural com que nos relacionamos com o mundo.

Referências

BERTHOZ, Alain. **La Décision**. Paris: Éditions Odile Jacob, 2003.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **The Viewpoints Book**. A practical Guide to Viewpoints and Composition. New York: Theatre Communications Group, 2005.

BOGART, Anne. **And then, you act**. Making art in an unpredictable world. New York: Routledge, 2008.

_____. **A director Prepares**. Seven Essays on Art and Theatre. New York: Routledge 2001.

_____. Seis coisas que sei sobre o treinamento de atores. Tradução de Carolina Paganine.

_____. **URDIMENTO**. Revista de Estudos em Artes Cênicas. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Vol. 1, n. 12, março 2009, pp. 29-40.

_____. Useful Practice. Postado em 23 Jul. 2012. Disponível em: <http://siti.groupsite.com/post/july-2012-useful-practice>. Acesso em 12 Set 2014a.

_____. Uninterrupted Connection. Postado em 07 Out. 2014. Disponível em: <http://siti.org/content/uninterrupted-connection>. Acesso em 30 Set. 2014b.

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

CHAUI, Marilena. **Introdução à historia da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. Vol.1, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GOLBERG, RoseLee. **A Arte da Performance**. Do Futurismo ao Presente. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GODARD, Hubert Regard aveugle. In: *Lygia Clark, de l'oeuvre à l'événement. Nous sommes le moule. A vous de donner le souffle*, catálogo da exposição de mesmo nome de curadoria de Suely Rolnik & Corinne Diserens. Nantes: Musée de Beaux-Arts de Nantes, 2005 ; pp. 73-78. Tradução brasileira: **Olhar cego**. In: Lygia Clark, da obra ao acontecimento. Somos o molde, a você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2006, pp. 73-78.

IRVIN, Polly. Anne Bogart. In: **Directores**. Tradução (não publicada) e notas: Fabiano Lodi e Aldo Alberto Godoy. Barcelona: Oceano, 2003, pp. 23-33.

JORY, Jon (Org.) **Anne Bogart**. New York: A Smith And Kraus Book, 1995.

KASTRUP, Virgínia. A Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo (Org.). **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

LAMPE, Eelka. The Paradox of the Circle: Anne Bogart's Creative Encounter East Asian Performance Traditions. In: JORY, Jon (Org.) **Anne Bogart**. New York: A Smith And Kraus Book, 1995.

LODI, Fabiano. **Direção Teatral na Perspectiva de Anne Bogart**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNESP, 2014, pp. 102-103.

NOË, Alva. **Action in perception**. Massachusetts: The MIT Press, 2004.

NUNES, Sandra Meyer. Viewpoints e Suzuki: pontos de vista sobre percepção e ação no treinamento do ator. IN: ANDRADE, Milton. BELTRAME, Valmor. (Org.) **Poéticas Teatrais: territórios de passagem**. Florianópolis: Design Editora/UEDESC/FAPESC, 2008.

PELBART, Peter Pál. **Elementos para uma cartografia da grupalidade**. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/proximoato/pdf/textos/textopeterpelbart.pdf> Acesso em 10 Out. 2014.

Recebido em 02/11/2014
Aprovado em 15/12/2014
Publicado em 13/01/2015

ESTRUTURAS HORIZONTAIS

HORIZONTAL STRUCTURES

Elisa Belém¹

Resumo

O artigo apresenta alguns princípios que nortearam a concepção do sistema de improvisação pelo movimento *Six Viewpoints*. Confrontam-se impressões da autora sobre práticas realizadas com relatos da criadora do sistema. Destaca-se a busca por uma estrutura não-hierárquica para a composição da cena. Apresentam-se relações entre essa busca e o contexto de época da criação do sistema. Indica-se um possível caráter terapêutico encontrado na justaposição de elementos.

Palavras-chave: improvisação, movimento, justaposição.

Resumen

El artículo presenta algunos principios que guiaron la concepción del sistema de improvisación por el movimiento *Six Viewpoints*. Se confrontan impresiones de la autora a partir de prácticas realizadas, con relatos de la creadora del sistema. Se destaca la búsqueda de una estructura no jerárquica para la composición de la escena. Se presentan relaciones entre esa búsqueda y el contexto histórico de creación del sistema. Se indica un posible carácter terapéutico encontrado en la yuxtaposición de elementos.

Palabras clave: improvisación, movimiento, yuxtaposición.

Abstract

This paper presents some elements that guided the creation of the movement improvisation system *Six Viewpoints*. The author impressions about the practices are confronted with the reports from the system creator. The search for a non-hierarchical structure to compose the performance is emphasized and also is introduced the relationship between such search and the epoch context when the system was created. It is pointed out a suitable therapeutic nature detected by the juxtaposition of elements.

Keywords: improvisation, movement, juxtaposition.

André Malraux (escritor e diretor francês, 1901-1976) desenvolve um belo conceito filosófico: ele diz uma coisa bem simples sobre a arte, diz que ela é a única coisa que resiste à morte. (DELEUZE, 1987, p. 13)

¹ Doutora em Artes da Cena, Instituto de Artes da UNICAMP. Desenvolve pesquisa como bolsista do Programa Mineiro de Pós-Doutorado da FAPEMIG, na Escola de Belas Artes da UFMG (2014-15).

Definem-se os *Viewpoints* como um conjunto de princípios do movimento através do tempo e do espaço. Podem ser investigados visando a constituição do treinamento do *performer* ou a composição da cena. *Viewpoints* nomeia uma abordagem que foi desenvolvida a partir de outra proposta anterior, *Six Viewpoints*.

Durante uma aula-palestra, Mary Overlie, criadora dos *Six Viewpoints*, afirmou que o trabalho do artista é superar o conhecido por meio do desconhecido. E que a nossa civilização não pode crescer se nos mantivermos naquilo que é conhecido. Já Deleuze (1987, p. 3), afirmou que “um criador não é um ser que trabalha pelo prazer”; “um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade”. Talvez porque um criador, por mais prazer que tenha ao criar, não é movido pelos fins, pelo que vai obter. Um criador é movido por uma urgência. Um criador é aquele que olha ao redor e estranha o que vê. Um criador deseja urgentemente se livrar de seu incômodo.

Susan Sontag², por sua vez, num artigo escrito em 1965, defendeu que a arte passou a ser um novo tipo de instrumento - um instrumento para modificar a consciência e organizar novos modos de sensibilidade. E ainda, afirmou que os meios para a prática da arte foram radicalmente ampliados. Para essa autora, a arte contemporânea à época em que escreveu, com sua insistência na frieza, na recusa do que era considerado como sentimentalismo, com seu espírito de exatidão, com seu senso de “pesquisa” e “problema”, estava mais próxima ao espírito científico do que ao artístico. Sontag indicou o aparecimento de uma nova sensibilidade, desafiadoramente plural. A nova sensibilidade, para aquela autora, entende a arte como uma extensão da vida - sendo esta vista como a representação de (novos) modos de vivacidade. Do ponto de vista dessa nova sensibilidade, a beleza de uma máquina ou da solução para um problema matemático, da pintura de Jasper Johns, de um filme de Jean-Luc Godard e das músicas dos *Beatles*, tornaram-se igualmente acessíveis.

² SONTAG, Susan. One culture and the new sensibility. In: -. **Against Interpretation and Other Essays**. Nova York: Picador, 1966. p. 293-304.

É esse espírito de época que parece ter inspirado a concepção dos *Six Viewpoints*. Nos princípios que regem a organização do sistema, é possível perceber tanto um entendimento artístico, quanto um caráter investigativo, próximo ao que Sontag denominou como um “espírito científico”. Parece haver um movimento de ir e vir entre uma impressão sobre os eventos do mundo e uma tentativa de organização de alguns de seus princípios para a criação estética.

Tive a oportunidade de realizar um *workshop* ministrado por Mary Overlie e, posteriormente, assistir a duas de suas aulas voltadas para alunos de graduação em teatro. O *workshop Masterclass*, com duração de um dia, era voltado para atores profissionais. Cheguei ao Estúdio e Mary Overlie tinha acabado de entrar com seu cachorro *poodle*, que acompanhou todo o *workshop*. Overlie me passou a impressão de ser uma dessas pessoas de mente inquieta e grande genialidade, que procura a todo o tempo adaptar-se ao mundo. O cachorro interferia alegremente em alguns exercícios e Overlie logo brincou dizendo que praticava os *Six Viewpoints*. Já em sua aula-palestra, procurou informar aos alunos qual o pensamento e princípios filosóficos amparam o sistema *Six Viewpoints*. Pareceu-me que era uma *performance*, na qual Overlie empreendeu uma jornada com a palavra e o corpo, mostrando numa sala de aula o que pode ser um mergulho na criação. Quase caos, quase ordem.

Mais tarde, pude ler a transcrição de uma conversa de Overlie com a diretora teatral Anne Bogart - que, junto à coreógrafa Tina Landau, se apropriou de sua proposta e a desenvolveu, divulgando-a como *Viewpoints*. Não me surpreendi quando li o relato de Overlie dizendo que foi uma criança que sofreu dislexia; que se recusou a ir a escola; que se encantou com a mitologia grega; que um dia percebeu que poderia ler; que se fascinou pela pintura, pela dança e, adulta, adquiriu o gosto por desmontar coisas, como motores de carros e fazer reparos em casa. Overlie definiu a si mesma, nessa conversa, como uma “fenomenologista”. O texto foi publicado em um dos livros de Bogart (2012), que informa, na introdução, sobre a necessidade que sentiu de promover encontros e conversar após os ataques às Torres Gêmeas, em Nova York, no dia 11 de setembro. As conversas realizadas e transcritas podem ser entendidas então, como uma espécie de superação de um evento vivido, com implicações no âmbito individual e social. O próprio relato de Overlie pode ser aproximado à ideia de superação, pois reflete sobre sua vida, sua trajetória, até “encontrar”, segundo ela, e não, “criar”, os *Six Viewpoints*.

O nome do *workshop/Master Class* conduzido por Overlie foi: *Horizontal Structures – Estruturas Horizontais*. Sua fala a respeito da estrutura não-hierárquica buscada nos *Six Viewpoints* esclarece:

Um dia, eu estava fazendo uma demonstração para os alunos com alguns copos de café vazios e perdi o controle sobre eles. Eu estava fazendo espaço entre os copos, mas eles eram independentes. Eles caíram de minhas mãos em direção ao chão. Isso significa que eles são horizontais. Horizontal é não-hierárquico. Esse pensamento sobre a horizontal se tornou um laboratório para mim, no qual posso entrar fisicamente ou mentalmente. Eu posso entrar nele com as pessoas. É uma exploração sobre o que ocorre no mundo horizontal, o qual nós conhecemos muito pouco porque vivemos numa hierarquia. Nossa educação é hierárquica. Nós vivemos em estruturas hierárquicas. Então, conhecemos muito pouco sobre a estrutura horizontal³. (Overlie In: BOGART, 2012, p. 477 e 478)

A consideração dos *Six Viewpoints* como um sistema não-hierárquico é central para o entendimento dessa proposta. De acordo com Overlie, ao desmembrar o teatro, encontram-se seis vozes que são independentes, mas que influenciam uma a outra. Os *Six Viewpoints* se referem à: **Espaço, Forma, Tempo, Emoção, Movimento e História**. Na aula-palestra, Overlie associou a estrutura não-hierárquica buscada nos *Six Viewpoints* à necessidade de pensar a educação de forma não-hierárquica. Sua busca por uma estrutura não-hierárquica foi estimulada por diferentes fatores. Overlie se referiu ao local aonde nasceu e cresceu, Montana⁴, cuja paisagem corresponderia à um aspecto fundante. Referiu-se também à meditação Budista, mesmo não sendo uma praticante assídua.

A estrutura não-hierárquica buscada por Overlie, condiz ainda com a influência que recebeu do grupo *Judson Dance Theater*. Esse grupo consistiu-se como um coletivo de artistas que trabalhou em colaboração durante os anos de 1962 a 1964, no espaço de uma igreja, conhecido como *Judson Memorial Church*, em Nova York. O grupo *Judson Dance Theater*

³ As traduções das citações em inglês foram realizadas pela autora. “One day I was demonstrating for class with some empty coffee cups, and I lost control of them. I was making space in between them, but they were independent. They fell out of my hands onto the floor. That means they’re horizontal. Horizontal is nonhierarchical. That thought about the horizontal has turned into a lab for me that I can either physically or mentally enter. I can enter it with people. It’s an exploration about what goes on in the horizontal world, which we know very little about because we live in hierarchy. Our education is hierarchical. We live in hierarchical structures. So we know very little about the horizontal structure.”(Overlie. In: BOGART, 2012, p. 477 e 478) (*Original em inglês*)

⁴ “**Montana** é um dos 50 estados dos Estados Unidos, localizado na Região dos Estados das Montanhas Rochosas. Montana é o quarto maior estado norte-americano em área, e o terceiro maior dos 48 estados contíguos. Apenas Alasca, Texas e a Califórnia são maiores. Apesar disto, Montana é um dos estados menos povoados do país, com uma população de 902 195 habitantes, de acordo com o censo americano de 2000, e uma densidade demográfica de 2,39 hab/km², respectivamente a sétima e a terceira menor do país”. (fonte: *Wikipedia*)

contou com dançarinos como Steve Paxton, Yvonne Rainer, Trisha Brown, Lucinda Childs, David Gordon, Laura Dean, Simone Forti, Ruth Emerson, Fred Herko, Elizabeth Keen, Judith Dunn, Sally Gross, Elaine Summers e outros. O grupo reuniu também artistas de outras áreas como os artistas visuais Robert Rauschenberg, Carolee Schneemann, Alex Hay, Robert Morris e Jasper Johns; os músicos John Cage, Philip Corner, John Herbert Mc Dowell, Malcolm Goldstein, James Tenney; o cineasta Gene Friedman.

Mesmo com a curta duração do trabalho do grupo, sua proposta influenciou uma geração de artistas, apelidados como *Judsonites*. Ora, uma das buscas desse grupo era justamente destituir a dança de relações hierárquicas. Procurou-se valorizar o dançarino enquanto criador, independentemente do coreógrafo. Conforme o *website* do estúdio *Movement Research* informa, o grupo quebrou convenções da dança moderna ao explorar *task dances* (tarefas; movimentos cotidianos) e a ideia de justaposição. Assim, a composição coreográfica da dança moderna foi questionada passando-se a explorar a improvisação através de gestos e ações cotidianas. Bogart (2005, p. 4) reafirma que, a crença numa arte não-hierárquica, bem como o uso de atividades em “tempo real”, por meio de estruturas de jogos e tarefas, eram aspectos de base para o grupo. Buscava-se um funcionamento democrático, no qual todos os membros tivessem acesso equivalente às oportunidades de atuação. Nas improvisações, todos tinham o mesmo poder de proposição. Os elementos da cena também eram pensados de forma não-hierárquica, sendo que uma música, um objeto, um texto ou um movimento tinham a mesma importância. Overlie reconheceu a influência do *Judson Dance Theater*: “Os dançarinos nunca foram vistos como pessoas criativas ou artistas. Parte do que aconteceu com o *Judson* é que cada dançarino foi visto como um artista com sua própria voz criativa. (...) Eu pude ser vista como uma artista e me levar a sério e apresentar minhas próprias manifestações, minha própria fala, meu próprio processo.”⁵ (Overlie. In: BOGART, 2012, p. 477)

Em um período posterior às *performances* do *Judson Dance Theater*, na década de 1970, formaram-se dois coletivos de improvisação bastante influentes: o *Grand Union* e o *National*

⁵ “Dancers were never seen as creative people or artists. Part of what happened with Judson is that every dancer was seen as an artist with their own creative voice. (...) I could be seen as an artist and take myself seriously and come up with my own statements, my own prose, my own process”. (*Original em inglês*)

History of the American Dancer. De acordo com Banes (1987, p. 203), o *Grand Union* era um coletivo de dançarinos que, durante os anos de 1970 à 1976, realizava improvisações em grupo envolvendo a dança, o teatro, bem como a teatralidade na dança e na *performance*. Já o *National History of the American Dancer*, foi formado em 1971, por mulheres, incluindo Mary Overlie e Barbara Dilley. Além disso, essas dançarinas foram responsáveis pela criação de dois espaços, em Nova York: o estúdio que oferece aulas de dança contemporânea, abordagens somáticas e improvisação – *Movement Research* e o estúdio voltado para apresentações de *performances* de dança e residência artística – *Danspace*, que ocupa o espaço de uma igreja – *St. Mark's Church in-the-Bovary, East Village*.

Vale lembrar que o momento histórico e o contexto de trabalho do *Judson Dance Theater* é o mesmo da emergência dos *happenings* e da *performance art*. Os *happenings*, caracterizados por Sontag como uma “arte de justaposição radical⁶”, passaram a nomear eventos após a proposição *Eighteen Happenings in Six Parts*, de Allan Kaprow, em outubro de 1959, na abertura da *Reuben Gallery*, em Nova York. Muitos *happenings* aconteceram também na *Judson Church*. De acordo com Sontag, a opção pela justaposição de elementos remete ao Surrealismo – e, esclarece que não se reporta apenas ao movimento específico da pintura, ao qual associamos os nomes de Marx Ernst, Dali, Chirico, Magritte e outros. Sontag afirma que se refere a um modo de sensibilidade que atravessa todas as artes no século XX. Assim, há uma tradição Surrealista no teatro, na pintura, na poesia, no cinema, na música, no romance e até mesmo possíveis representantes na arquitetura. A tradição Surrealista seria caracterizada pela ideia de destruir os significados convencionais e criar novos significados ou contra-significados, por meio de uma justaposição radical, que pode ser associada ao princípio da colagem, na pintura. O princípio Surrealista da justaposição, sugere Sontag, pode ser compreendido terapeuticamente – com o propósito de reeducar os sentidos (na arte) ou a personalidade (na psicanálise)⁷.

⁶ SONTAG, Susan. *Happenings: an art of radical juxtaposition*. In: -. **Against Interpretation and Other Essays**. Nova York: Picador, 1966. p. 263-274.

⁷ “Mesmo um dos métodos clássicos da psicanálise, a livre associação, pode ser interpretado como outra elaboração do princípio surrealista da justaposição radical. Considerando importante toda afirmação não premeditada feita pelo paciente, a técnica freudiana da interpretação revela-se baseada na mesma lógica de coerência subjacente à contradição à qual estamos acostumados na arte moderna”. (SONTAG, 1987, p. 312)

Voltando à influência do grupo *Judson Dance Theater*, Overlie se referiu, em um artigo, ao momento em que conheceu Robert Dunn – professor de composição no estúdio de Merce Cunningham, cujas aulas levaram à primeira apresentação dos dançarinos que formaram aquele coletivo. Assim, contou sobre sua admiração ao trabalho de Dunn e como pôde, por meio dele, elaborar questões relativas à criatividade:

Eu novamente me senti incomodada por algo na teoria dos *View Points (sic)*. O que me incomodava não tinha a ver com a teoria em si, mas sua relação com a criatividade. Eu queria saber como o cérebro funciona quando está sendo criativo, uma vez que a ideia do ato criativo é deslocar-se do que é conhecido para o que é desconhecido. Eu não estou falando sobre arte. A arte está parcialmente trabalhando com o conhecido e com o desconhecido, mas a criatividade pura trabalha em direção ao desconhecido. Como o cérebro funciona em direção ao desconhecido ou no desconhecido e qual a relação deste tipo de atividade para trabalhar em e com suas estruturas e processos⁸. (Overlie. In: MOVEMENT RESEARCH PERFORMANCE JOURNAL, n. 14)

Overlie relatou que num *workshop* ministrado junto à Robert Dunn houve uma divergência entre suas abordagens. Ao perguntar a Dunn como ele trabalhava, obteve como resposta que simplesmente entrava em um carro, dirigia e saía do carro para olhar ao redor; e que conduzia seus alunos para fazerem isso. Overlie veio a entender mais tarde a resposta de Dunn e aproveitou a metáfora ao informar que tem horror de que as pessoas tomem os *Viewpoints* como regras. Afirmou categoricamente, que os *Viewpoints* são uma linguagem: você pode usá-los como um carro, mas você precisa sair do carro, assim que chegar a algum lugar. Para Overlie, é preciso confiar em si mesmo para sair, andar ao redor e acreditar que pode tornar aquele lugar significativo, confiar que pode criar seu próprio material para trabalhar: “Os View Points (*sic*) podem ser usados para sair de lá e podem te ajudar a compreender aonde você estava e desenhar um mapa quando você voltar.”⁹ (MOVEMENT RESEARCH PERFORMANCE JOURNAL, n. 14) O lugar

⁸ “I had again been troubled by something in the View Points (*sic*) theory. What troubled me did not have to do with the theory itself but with its relationship to creativity. I wanted to know how the brain works when it is being creative, since the idea in the creative act is to move away from what is known into what is unknown. I am not talking about art. Art is partly working with the known and partly with the unknown, but pure creativity works towards the unknown. How does the brain work toward the unknown or in the unknown and what is the relationship of that type of activity to working in and with structures and process.” (*Original em inglês*)

⁹ “The View Points can be used to get out there and they can help you figure out where you were, and draw a map when you get back”. (*Original em inglês*)

a que Overlie se refere parece ser, justamente, aquele que era investigado como o “desconhecido”.

Desse modo, a sistematização de princípios básicos do movimento para improvisar, proposta pelos *Six Viewpoints*, pretende oferecer uma ferramenta ao *performer* para compor no espaço. Ao mesmo tempo, a metodologia enfatiza o trabalho em conjunto de um determinado número de pessoas. O diretor teatral ou coreógrafo que conduz uma prática de *Six Viewpoints*, elabora a composição a partir do material produzido pelos *performers*. No contexto nova-yorkino, esse modo de trabalho em colaboração caracteriza a cena experimental, que diverge de diversas produções ligadas a um pensamento da indústria cultural, como aquelas do circuito da *Broadway*. De acordo com Overlie¹⁰, os *Viewpoints* modificam o modo como as pessoas se apresentam juntas no palco.

Overlie está interessada na intersecção entre dança, teatro e artes visuais, conforme sua fala:

(...) Na teoria dos *Viewpoints* há parte de uma ponte. O primeiro passo na ponte é nomeado Notícias de uma Diferença, que vem da meditação. Notícias de uma Diferença é deixar seus pensamentos se refinarem até que sejam elucidados em uma ideia e então você transcende. Quanto mais eu olhar para esta cadeira, mais possibilidades virão dela. Eu poderia trabalhar uma vida inteira sobre esta cadeira. É uma forma de falar sobre o que um artista faz: olhem alguma coisa e familiarizem-se com aquilo até desenvolverem uma conversa e aquilo poderá começar a te dar ideias. É algo das artes visuais que tem sido aplicado ao teatro agora por meio dos *Viewpoints*¹¹. (Overlie. In: BOGART, 2012, p. 486)

Na aula-palestra, Overlie também relacionou esse primeiro passo, nomeado *News of a Difference*, à meditação. Para Overlie, a meditação leva a uma frequência mental que permite uma ampliação da percepção. Esse estado leva a um aumento da observação e da atenção.

¹⁰ “Viewpoints changes the way people are together on stage”. (Original em inglês)

¹¹ (...) In the Viewpoints theory there’s a part of a bridge. The very first step on the bridge is called News of a Difference, which comes from meditation. News of a Difference is letting your thoughts refine until they’re clarified into a thought and then you transcend. The more I look at this chair, the more possibilities will come out of it. I could find a lifetime of work in this chair. It’s a way of talking about what an artist does: look at something and familiarize themselves with it until they can develop a conversation and it can begin to give you ideas. That’s a visual arts thing that’s been applied to theater now through Viewpoints. (Overlie. In: BOGART, 2012, p. 486) (Original em inglês)

Overlie afirmou que esta é uma era do observador-participante: o artista é treinado para observar e participar, além de incluir os espectadores na jornada. Uma vez que o artista aprende os *Six Viewpoints*, pode iniciar diferentes processos de criação teatral por cada um deles, já que são ferramentas técnicas. Overlie destacou ainda o caráter de afecção do teatro – a capacidade de mudar a percepção dos espectadores.

Essas informações acima, condizem também com a fala previamente citada, na qual Overlie discorreu a respeito de sua percepção de estruturas horizontais ao manipular copos de café. No momento em que manipulava os objetos, Overlie percebeu que os copos tinham uma “vida própria”. A dinâmica da manipulação, provocava uma resposta cinestésica dos materiais. E também, estabelecia relações diferenciadas no espaço e o modificava. Conforme sua afirmação, uma cadeira ao ser olhada, pode gerar diversos materiais de trabalho. Se um objeto pode proporcionar um número significativo de ideias para criação, é justamente porque passa a ocorrer uma consideração sobre o espaço e sobre a representação. A meu ver, é como se o *performer*, ao conjugar percepção e atenção, passasse a olhar “através” da cadeira. O que importa não é mais a cadeira em si, mas as relações entre o espaço e a cadeira; entre o corpo e a cadeira; entre o corpo e o espaço-tempo; à cadeira e ao corpo como espaço e infinitas variações. Daí a relação destacada com as artes visuais: parte-se de uma observação sobre o **espaço**. Para compor com o espaço, há uma dinâmica que se dá no **tempo**, por meio do **movimento**; geram-se **formas** que mesmo abstratas ou incompreensíveis, são modos de representação. Essas manifestações, as formas, podem ser combinadas em composições que estabelecem os outros fatores: **emoção** e **história**. Estão assim, enumerados os seis *Viewpoints*.

A questão da “vida própria” dos materiais pode ser comparada também com um encadeamento entre movimentos e ações de *performers* que ocorre na improvisação em grupo. Se um *performer* realiza movimentos no espaço, isso gera uma dinâmica de tempo específica, além de formas. Outros *performers* realizarão ações e movimentos que talvez possam ser consideradas como respostas cinestésicas aos movimentos do primeiro *performer*. Assim, aparece um elo entre os movimentos de todos numa improvisação coletiva, como uma cadeia de reações físicas a algo que é proposto.

Conforme palestra de Overlie, a estrutura horizontal, não-hierárquica, é como um haikai¹² – forma de poesia japonesa, de três linhas, na qual são apresentadas, geralmente, elementos justapostos que levam à formação de uma imagem sobre uma paisagem ou sobre as estações do ano. Há também a sugestão de um estado, de uma sensação diante do mundo. Isto leva a crer que a composição de uma cena a partir dos *Six Viewpoints* é uma combinação de elementos para produzir uma imagem em cena.

Durante o *workshop* com Overlie, realizamos improvisações curtas, em grupos de quatro a cinco pessoas, nas quais erámos convidados a criar movimentos com uma sequência de três *Viewpoints*. Os atores se organizaram em duas fileiras, uma de frente à outra. Ao iniciar a improvisação, cada ator entrava no espaço cênico e realizava um movimento que era seguido pelo movimento do segundo ator, e, assim por diante. Antes de cada improvisação, Overlie propunha uma combinação dos *Viewpoints*, como por exemplo: Espaço, História, Emoção; ou, Tempo, Forma, História; etc. Depois dessa prática, discutimos brevemente sobre a dificuldade de estabelecer separações tão formais entre os fatores, já que um contém o outro. Realizamos em seguida, uma improvisação livre com o uso de objetos ou com apropriação dos diferentes locais do estúdio no qual foi oferecido o curso. Cada ator compôs uma sequência de movimentos com o objeto ou espaço tentando se apropriar dos *Six Viewpoints*. Após apresentações individuais, Overlie realizou diferentes montagens com a atuação de três atores realizando suas sequências simultaneamente. Cada composição gerada pelas montagens, levava à produção de significações diferentes. Outro exercício realizado consistiu-se na leitura em voz alta, de forma sequencial, de trechos de livros abertos aleatoriamente pelos atores. A leitura dos trechos deveria ser interrompida em uma frase ou uma palavra que sugerisse uma possível continuidade por outro ator. Foi interessante perceber a composição instantânea de um texto realizada pelos atores.

A ideia geral dos *Six Viewpoints* parte, portanto, da tentativa de identificar as vozes, os elementos para constituir uma cena. A questão da procura por uma não-hierarquia, por uma estrutura horizontal, sugere que a composição se dá ao justapor os seis fatores. É preciso destacar que justapor não significa necessariamente sobrepor, mas sim, pôr-se em contiguidade, unir. Lembrando da afirmação de Sontag, a justaposição, se considerada como um princípio, pode ser

¹² Como exemplo cito o haikai: “Salta uma truta/ Somente as nuvens/ Nadam no fundo do rio” (Onitsura).

pensada de modo terapêutico – com o propósito de reeducar os sentidos (na arte) ou a personalidade (na psicanálise). A reeducação dos sentidos, no caso da composição a partir da estrutura horizontal dos *Six Viewpoints*, começaria, assim, pela identificação de cada um dos fatores. Em seguida, passaria para a descoberta de que um elemento pode gerar o outro e chegaria ao campo de experimentação das infinitas possibilidades de montagem ao combinar os elementos. Atuaria numa relação horizontalizada, sem o privilégio de um fator sobre o outro.

Sontag identificou o aparecimento de um novo tipo de sensibilidade, de caráter plural. O contexto histórico desse surgimento foi marcado por uma série de experimentações, por uma *virada performativa* (FISCHER-LICHTE, 2008) nas artes. Isto porque, ocorria, naquele período, uma discussão significativa sobre os modos de criar e sobre a criação em si, com práticas realizadas em colaboração entre artistas de diversas áreas e linguagens. Hoje o momento é outro. Lembrando mais uma vez do livro de entrevistas de Anne Bogart, ao qual me referi no início deste artigo, as vidas e o cotidiano foram abalados por muitos eventos, como aquele do dia 11 de setembro. Em outras partes do mundo, outros abalos, guerras, lutas, disputas, manifestações. As estruturas estão constantemente em risco, principalmente as estruturas verticais. O refazer é diário. Nesse sentido, talvez a justaposição, pensada como um princípio, continue a atuar terapêuticamente. Justapor elementos para compor algo que ser quer não-hierárquico e, logo, de caráter fundamentalmente igualitário, sem ser equivalente. Re-organizar os fatores e gerar novas composições com os mesmos materiais. A diferença das partes é que leva a possibilidade da unicidade do todo. *Six Viewpoints* não constituem somente um instrumental para compor a cena. Prefiro entendê-los como princípios para um trabalho sobre as sensibilidades atuais. Entrar em um carro, dirigir e sair do carro para olhar ao redor... Gerar um campo de experimentação para o religamento da percepção e para o retorno da atenção ao espaço.

Referências

- BANES, Sally. **Terpsichore in sneakers** – Post-Modern Dance. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.
- _____. **Writing Dancing in the Age of Postmodernism**. Hanover e Londres: Wesleyan University Press, 1994.

BOGART, Anne. **Conversations with Anne** – twenty-four interviews. Nova York: Theater Communications Group, 2012.

BOGART, Anne e LANDAU, Tina. **The Viewpoints Book** – A Practical Guide to Viewpoints and Composition. Nova York: Theatre Communication Group, 2005.

DELEUZE, G. O ato de criação. Disponível em: <http://www.dossie_deleuze.blogger.com.br>. Acesso em: 01 mar. 2012.

DIXON, Michael e SMITH, Joel A (Ed.). **Anne Bogart Viewpoints**. NH: Smith and Kraus, 1995.

FISCHER-LICHTE, Erika. **The transformative power of performance** – a new aesthetics. Londres e Nova York: Routledge, 2008.

SONTAG, Susan. **Against Interpretation and Other Essays**. Nova York: Picador, 1966.

_____. **Contra a Interpretação** (trad. Ana Maria Capovilla). Porto Alegre: L&PM, 1987.

Outras fontes de pesquisa:

Anotações pessoais das práticas realizadas no *workshop* **Horizontal Structures** – Mary Overlie – 17 de novembro de 2012 – *Fury Theater*, Nova York.

Mary Overlie (Palestra gravada na *Tisch School of the Arts, New York University*, com seu consentimento) – janeiro de 2013, Nova York.

MOVEMENT RESEARCH – PERFORMANCE JOURNAL #14;#17; #27/28;#27/28B;#41.

Movement Research Website. Disponível em: <<http://www.movementresearch.org>>. Acesso em 03 set. 2014.

Six Viewpoints Website. Disponível em: <<http://www.sixviewpoints.com/index.html>>. Acesso em 20 ago. 2014.

VIDEO IMPROVISATION ON THE SIX VIEWPOINTS – Mary Overlie. (*The New York Public Library*).

Recebido em 21/09/2014
Aprovado em 20/10/2014
Publicado em 13/01/2015

ESCONDER E REVELAR:
Comentários sobre Viewpoints, Teatro e Striptease
RIDE AND REVEAL:
Coments about Viewpoint, Theatre and Striptease

Luana Maftoum Proença¹

Resumo

É no espaço entre os corpos que se desenha as linhas, os vetores de tensão que suspendem no ar a relação entre estes corpos. Assim como o autor também o faz com as palavras do texto e com quem as lê: uma a uma as peças da obra vão sendo reveladas, sempre mostrando e sempre escondendo algo para manter o interesse do público. É um *striptease* de tensões, de revelações. O presente artigo propõe comentar proximidades entre aspectos do *striptease* com o teatro apoiando-se em escritos da diretora estadunidense Anne Bogart. Entender essa estrutura erótica nas relações cênicas pode potencializar o ato e a experiência teatral que acontecem entre palco e plateia. Desta forma, este estudo comparativo parte dos nove *Viewpoints* de tempo e espaço propostos por Bogart e curiosidades quanto ao *striptease*.

Palavras-chave: *Striptease*, *Viewpoints*, Teatro.

Resumen

Es en el espacio entre los cuerpos que se dibujan las líneas, los vectores de tensión que suspenden en el aire la relación entre estos cuerpos. Como el autor también lo hace con las palabras del texto y de quienes lo leen: una a una las piezas de la obra van siendo reveladas, siempre mostrando y siempre escondiendo algo para mantener el interés del público. Se trata de un *striptease* de tensión, de revelaciones. Este artículo tiene como objetivo hacer un comentario sobre las proximidades entre los aspectos del *striptease* y el teatro confiando en los escritos de la directora norte-americana Anne Bogart. Entender esta estructura erótica en las relaciones escénicas puede potenciar el acto y la experiencia teatral que se da entre el escenario y la audiencia. Por lo tanto, este estudio comparativo se basa en los nueve *Viewpoints* del tiempo y del espacio propuestos por Bogart y en curiosidades sobre el *striptease*.

Palabras-clave: *Striptease*, *Viewpoints*, Teatro.

Abstract

Is the space between the bodies that draws the lines, the tensions vectors that suspend in the air the relationship between these bodies. As the author also makes with the words of the text and those who read them: one by one the pieces of his work are being revealed, showing always and always

¹ Professora substituta de Interpretação e Direção no Curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília/DF. Sócia Fundadora e Professora cursos de teatro da No Ato Produções, Brasília/DF. Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia/MG.

hiding something to maintain the public's interest. It is a striptease of tensions, of revelations. This article aims to comment proximities between aspects of striptease with theater relying on writings of the American director Anne Bogart. Understanding this erotic structure in the performing relationships may potentiate the theatrical act and experience that happens between stage and audience. Thus, this comparative study is based on the nine Viewpoints of time and space proposed by Bogart and curiosities about the the striptease.

Keywords: Striptease, Viewpoints, Theater.

A diretora estadunidense Anne Bogart, em alguns de seus textos, trata as relações cênicas entre ator e ator, ator e diretor, ator e platéia, equipe e ator, equipe e trabalho, etc., como relações eróticas. Fala da força de atração. “Erotismo é excitação, excitação dos sentidos, provocada por estímulos humanos sexuais.” (BOGART, 2011, p.72). Entrando no campo da física, podemos tocar na ideia dos vetores de força que partem de um copo a outro. Isso designa em cena um tipo de qualidade espacial: a relação espacial (um *viewpoint*). E nestas idas e vindas entre campos teóricos, num eterno retorno *nitzcheano*, novamente encontramos a palavra: relação.

A relação se dá no meio, no “entre corpos” no espaço. E assim pisando no território da Física (que é cotidiano e vivo), Bogart aponta a relação de atração e repulsão entre corpos para o relacionamento que se dá no ato teatral. Aponta para o erotismo como esta atração, metaforicamente como um relacionamento apaixonado, que se dá em cena. (BOGART, 2011, p.67). “Um grande ator, assim como uma grande artista do *striptease*, esconde mais do que aquilo que revela.” (BOGART, 2011, p.73).

O *striptease* pode ser considerado uma performance em que a pessoa que a executa se despe enquanto outra assiste. A própria palavra traz uma conotação de atração, no inglês *strip* significa tirar, despir e *tease* provocar. Desta forma, o *striptease* não é apenas o ato de tirar a roupa, mas está imbuído de uma maneira provocante de tira-la. O esconder e revelar são os recursos da provocação, da sustentação da linha de tensão que liga quem pratica e quem assiste.

O ator também mantém uma relação de atração com a plateia. Até mesmo uma relação de erotismo, ao pensar que o ator vai desnudando uma verdade, uma história, um personagem e por vezes a si mesmo diante do público. Existe a provocação, ao menos, deveria/poderia existir. “Apesar de o papel da atração e do erotismo no teatro raramente ser discutido, ambos são ingredientes vitais ao ato criativo e à dinâmica entre público e atores.” (BOGART, 2011, p. 67). O que atrai é também o que aproxima, evidente força que o teatro pode aplicar ao público e ao ator. O encenador e dramaturgo alemão Bertold Brecht procurou quebrar e aproveitar com o distanciamento, oposto à aproximação, em seu teatro épico. Aproveitar também, porque é vital para

qualquer forma de teatro manter a linha de tensão, de interesse. Esta linha é uma ligação atraente e atrativa tanto ao já conhecido quanto ao desconhecido, ao que está escondido. É a maneira como tudo isso se revela que constrói e mantém a tensão.

Anne Bogart e Tina Landau organizaram para o teatro os chamados *Viewpoints* (Pontos de Vista), “uma filosofia traduzida para uma técnica para (1) treinar performers²; (2) construir o conjunto; (3) criar movimento para o palco”³ (BORGART e LANDAU, 2005, p. 07 – tradução nossa). São ao todo listados nove *viewpoints* de Tempo (Tempo/Velocidade, Resposta Sinestésica, Duração e Repetição) e Espaço (Arquituta, Relação Espacial, Topografia, Forma e Gesto).

É também Bogart quem faz a analogia provocadora ntre ator e a dançarina de *striptease*. E por esta observação conectei algumas questões entre os *Viewpoints* e “pontos de vista” sobre *striptease*. Foi em um chá de *lingerie* de uma amiga em 2010 que tive o primeiro contato com as “regras” do *striptease* em uma aula organizada para nos entreter quanto ao assunto. Desde então, a ponte com o ato teatral se fez perceptível para mim e eu também passei a ministrar aulas de *striptease* para eventos de encontro de mulheres, ao mesmo tempo que abordo pontos do *striptease* em aulas de teatro.

Estes pontos de vista estão vinculados às “regras” que me foram apresentadas em 2010. São parte do jogo que se pretende estabelecer na provocação da performance. Mas também são “regras” provocativas para quem as escuta. Pensar a provocação com provocações.

Regra 1: **Tudo que esfrega é bom!**

Relembrando os videoclipes, principalmente os dos anos 90, da cantora pop estadunidense Madonna, é possível entender perfeitamente esta questão. Ela se “esfrega” nas pessoas, paredes, móveis, objetos, nela mesma (partes em outras partes). Testando a regra, pode-se perceber, por exemplo, que é muito difícil se concentrar no que é dito por uma pessoa que está se esfregando, deslizando os dedos pelo pescoço, as mãos pelos próprios braços, a perna na cadeira...

Já nesta regra é possível reconhecer o *Viewpoint* de Arquitetura. A iluminação, que faz parte da arquitetura espacial, é evidência mais clara da relação entre a força do esconder e revelar. O escuro é um provocador nato. Pensar o que fica e como fica às claras ou em penumbra, cor ou na

² Em inglês a palavra *performer* é usada também para denominar o ator. Mantenho o termo *performer* quando traduzo os textos por sua abrangência de significados.

³ Original em ingles: *Viewpoints* is a philosophy translated into a technique for (1) training performers; (2) building ensemble; and (3) creating movement for the stage.

total escuridão. Imaginem a última peça da *striper* sendo retirada e quando finalmente poderá se ver a nudez inicialmente prometida, um blackout acontece mantendo a certeza de que o jogo continua no escuro... em flashes de luz... em... enfim! A distância, a relação espacial do corpo e da luz... Perceber o onde estou e o que isso provoca. O que é visível ou invisível. Ver e não ver: esconder e revelar.

Pensando também, por exemplo, como a textura, formato e temperatura dos objetos, móveis e ambientes pode influenciar no gesto que a ação “esfregar” proporciona. A qualidade que caracteriza “ser bom” na sentença “tudo que esfrega é bom” trata de aproveitar o ambiente. Falo, por vezes, às alunas que é muito interessante pensar em fazer o *striptease* num lugar conhecido pelo(a) parceiro(a): um novo ponto de vista para aquele ambiente, inclusive para carregá-lo com mais uma memória. Uma ideia de explorar o conhecido de uma maneira desconhecida, com possibilidades, novas e renovadas. A cadeira da cozinha será a mesma depois que ela passou a ser a cadeira do *striptease*? Depois de erotizada?

Ao teatro se resguarda também o mesmo ponto de vista à ressignificação de objetos. Usar, por exemplo, um saco plástico de compras como nuvem em cena, permite que o público, ao olhar novamente um saco plástico em um supermercado, recorde, co-relacione e evoque q experiência que teve no teatro.

O mesmo acontece com o figurino que esconde o corpo a ser revelado. Sim, uma *lingerie* sexy é de grande valia para a provocação sexual. Mas também existe o poder do lugar comum, uma roupa cotidiana, que o outro possa vê-la todos os dias. Se o *striptease* é realizado a partir do que está presente no dia a dia, pode gerar a curiosidade para dias posteriores: “Será que hoje tem *striptease* também?” Afinal, aquela indumentária vai carregar a memória e o erotismo que já se apresentou. Um objeto transforma-se em algo a mais quando lhe damos outra importância. Ele se torna erotizado. Isso gera expectativa por meio da memória.

A reflexão quanto a figurino e arquitetura deu-se por conta de uma indicação específica e de extrema importância no *striptease*: a escolha da música. Que tipo de música devo usar para provocar? A resposta que me foi dada em 2010 foi...

Regra 2: Use uma que esteja tocando nas rádios.

Por quê? Porque o(a) parceiro(a) vai ouvi-la a todo o momento: no caminho do trabalho, na novela, no bar, na faculdade, na festa, ou seja: nos lugares comuns. Neste ponto de vista a música será um lugar comum, do cotidiano, trazendo todo momento lembranças do *striptease*.

São as resignificações que entram em prática. Trazer outro significado, perspectiva ao que já existe. Bogart comenta que o erotismo nas relações entre ator e público gera atração e reflete no seu desenrolar: “A atração do teatro é a promessa de uma proximidade com os atores em um lugar onde a imaginação corporal pode experimentar um relacionamento prolongado.” (BOGART, 2011, p.72). A autora fala da co-presença, o fato de se estar presente no mesmo e espaço e ao mesmo tempo vivenciando algo juntos. Uma presença preenchida por tensão entre os corpos. Mas essa idéia de “relacionamento prolongado” pode ser ampliada adicionando a analogia com a escolha de uma música que esteja tocando nas rádios. A utilização em cena (e no *striptease*) de elementos do cotidiano, pode estimular a revisitação da experiência teatral vivida em um status de memória. Continua existindo, modificada por novo tempo e espaço, mas ainda assim é provocativa porque os elementos possuem novos significados.

Pode-se lançar outro ponto de vista quanto ao próprio ato do *striptease*. A “regra” que mais me surpreendeu em 2010, e que sempre surpreende minhas alunas, vem da pergunta: Qual é a primeira peça de roupa que você tira? Não, não é esta que você pensou.

Regra 3: A primeira peça de roupa a tirar é a calcinha.

“Como assim?” – eu me perguntei – “A calcinha não deveria ser a última?”. Seria como contar o final do filme ou da peça já no início...

Mas, por vezes isto acontece e não elimina a tensão, pelo contrário, é um recurso que, sabendo usa-lo, só faz alimentar esta tensão. Novamente entramos no quesito: como acontece. No filme “Lisbela e o Prisioneiro” do diretor Guel Arraes baseado na obra teatral de Osvan Lins, a personagem da atriz Débora Falabella é Lisbela. Em uma das primeiras cenas, a menina, que é fanática por cinema, vai assistir a um filme com o namorado Douglas, interpretado por Bruno Garcia. Ele pergunta sobre o que é o filme e ela conta o filme inteiro. Então Douglas quer saber se ela já assistiu o e Lisbela responde: “A graça não é saber o que vai acontecer, é saber como acontece e quando acontece”. (LISBELA..., 2003, cap. 1)

No musical “Moulin Rouge” dirigido por Baz Luhrmann, uma das primeiras falas do filme é dita pelo personagem Christian (Ewan McGregor): “A mulher que eu amo está morta” (MOULIN...,

2001, cap. 1). E assistimos o filme inteiro, torcemos pelo amor dos personagens principais, vemos como tudo se desenrola e somos arrebatados (ou não) quando vemos a pobre Satine (Nicole Kidman) morrer. Um outro exemplo, uma das maiores bilheterias do cinema: quem não sabia que o Titanic iria afundar? Sabemos deste o início o que vai acontecer, mas o filme se apoia, assim como diz Lisbela, no quando e como vai acontecer.

No teatro da Grécia Clássica, os mitos que davam base à tragédia eram bem conhecidos pelos gregos, assim, as histórias não eram nenhuma novidade. O que o autor explorava, entre outros elementos, era justamente quando a história se situava no mito, onde e como ele desenvolveria a situação.

Eis a calcinha dos fatos. A resposta da manipulação da tensão e atenção. Ao tirar primeiro a calcinha, o jogo do esconder e revelar pode ficar mais interessante, justamente porque o ponto final estaria revelado, mas o restante da roupa ainda o esconde. Assim, a coreografia do *striptease* (que não precisa ser dançada), gira em torno do revelar e não revelar, da provocação.

No Teatro, a maneira como começa um espetáculo está relacionada com a qualidade da jornada. Os primeiros momentos me arrebatam? E como fazem isso? Como público, eu geralmente sinto a promessa de uma experiência teatral notável logo nos primeiros instantes? Como começa isso? Que expectativas são geradas de início? E, na sequência, elas se cumprem ou não? Os melhores começos parecem ao mesmo tempo surpreendentes e inevitáveis. (BOGART, 2011, p.70. Grifos nossos.)

Nesta perspectiva: há algo mais inevitável no *striptease* do que tirar a calcinha? Ou mais surpreendente do que tira-la no início? Bom, talvez haja algo mais surpreendente, todavia, ainda é surpreendente e promissoriamente arrebatador como início. É uma promessa em vias de ser cumprida.

Os *viewpoints* de Tempo (velocidades) e Duração (por quanto tempo se mantém um movimento, gesto, força ou ação) também são recursos para a manutenção da tensão. “Atenção significa tensão – uma tensão entre um objeto e um observador ou tensão entre pessoas. É um modo de escutar. Atenção é uma tensão sobre tempo.” (Bogart, 2009, p.31). A velocidade como tudo de revela, por quanto tempo se fixa em uma peça de roupa, por quanto tempo e a que velocidade se esfrega... são questões básicas a se pensar ao conceber a coreografia (lembrando ainda a origem dos *viewpoints* na dança).

O como se faz vai atingir os gestos e formas que o corpo vai adquirir. Na perspectiva do ator as formas, que segundo Landau e Borgart podem ser retas, curvas ou mistas (retas e curvas),

ganham numa primeira conotação relacionada à estética. Como a forma adquirida pelo corpo é vista. Mas se pensarmos a partir do *striptease* a forma é também uma forma de provocação. Assim, o ator pode ser um provocador tão somente pela forma corporal que se expõe em cena, relacionada ainda à duração que a mantém ou a repete.

Repetição (que também é um *viewpoint*) pode ser vista no *striptease* como uma revisitação a um momento, movimento, velocidade ou local. Revisitar como visitar novamente, e “novamente” tem dentro de si a significação do novo, da novidade. Nunca da mesma maneira, mas com referencial, memória, contexto. O movimento repetitivo em sequencia pode gerar um quê de abuso, de fricção, de desejo exacerbado... Em cena? Também não seria? Como aproveitar? Usar? Dispensar?

O gesto vai brincar (que também pode ser um verbo que traduz em alguns contextos a palavra *tease*) com as velocidades, durações formas, arquiteturas em torno do esfregar, do tirar e do elemento surpresa. Surpresa é justamente a relação dos fatores onde, como e quando. E o gesto é o movimento que leva e eleva direcionando o olhar ao que se deseja. Desejo... Bogart e Landau vão dividir o gesto em comportamental e expressivo. O *striptease* vai abusar do comportamental, principalmente do comum como provocação (o que acontece com arquitetura e figurino), mas também pode perpassar pelo gesto expressivo, dependendo, evidentemente, da intenção desejada...

A topografia (o desenho que se traça no espaço a partir do deslocamento numa visão tridimensional) também vai trabalhar esta dinâmica coreográfica e desenhar o *viewpoint* de relações espaciais. A distância pode ser vista de duas maneiras: entre os corpos de quem executa o *striptease* e de quem o assiste, ou entre as partes do corpo: proximidade da mão até os seios, a boca, etc. As mudanças da relação espacial servem para fortalecer a provocação: chegar bem perto para depois recuar, ou seja, estar ao alcance das mãos e não alcançar, avançar e recuar. Pensar a relação espacial como forma de manter a tensão e não apenas uma escolha estética (que tem sua força) é dar ao ator uma força a mais no palco e outra perspectiva sob a relação com o público: “Essa capacidade de estimular o público a desejar, a experimentar o desejo mais do que saciá-lo, faz parte da arte do ator. Sempre achei que os melhores atores possuem um segredo que eles sentem prazer em não revelar.” (BOGART, 2011, p. 74). Este prazer em não revelar, mesmo relevando, é essencial também no *striptease*. É o prazer em executar a ação que amplia o prazer em assistir e a provocação. A própria ação de esfregar em uma velocidade lenta traz uma conotação prazerosa quanto ao tato, à pele, àquele corpo que desliza e pressiona ao mesmo tempo.

Pensar a relação espacial também é se perguntar: “‘Eu atuo para quem?’ [...] PARA OS DEUSES [...] PARA A REALEZA [...] PARA A PLATEIA [...] PARA OUTROS ATORES [...] PARA O NADA” (BOGART e LANDAU, 2005, p.93). Esta escolha altera o tipo de finalidade que a relação espacial vai obter. A de se pensar a provável diferença em realizar um *striptease* em um palco num bar ou entre as quatro paredes de uma casa, para desconhecidos ou para um conhecido. Da mesma forma o ator que desnuda uma história. Para quem? A quem? Estabelecendo-se os "comos" da relação, o que será escondido ou revelado, e a que maneira diante de certos observadores.

E neste ponto também podemos introduzir o *viewpoint* de Resposta Sinestésica. Porque, por mais ensaiado que a performance possa ser, é naquele momento, na presença de quem observa e executa que se dá a erotização e excitação, tanto em teatro quanto no *striptease*. É uma troca, pois o olhar entre as duas partes, a presença, constrói a tensão entre dois pontos. “A física quântica nos ensina que o ato de observação altera a coisa observada. Observar é perturbar. “Observar” não é verbo passivo.” (BOGART, 2011, p. 77). Assim, a reação, a resposta sinestésica de quem observa, afeta quem performa que também responde sinestesicamente em um ciclo de excitação, de energia e interesse.

Ao falar do quesito atitude em “Seis coisas que sei sobre treinamento de ator”, Bogart vai relacionar o espaço, a resposta, e o tempo, numa citação que, se não se soubesse direcionar-se ao teatro, poderia, por outro ponto de vista, ser lida quanto ao *striptease*:

Uma atitude é uma energia direcionada ao exterior. Se me sinto atraída por alguém, minha energia direcionada ao exterior é bastante específica e minhas respostas flutuam de acordo com a maneira que esta pessoa se relaciona comigo. [...] Quando o interesse acaba, a atitude muda. Em qualquer ocasião, minha atitude revela intenção e finalidade. (BOGART, 2009, p.30)

Pensando a relação e tensão estabelecida entre público e ator, o que revela (*strip*) e como revela (*tease*), Bogart também vai comentar os conceitos de controle físico e expansão das emoções como uma combinação poderosa e sábia atingida pela maturidade do artista. (BOGART, 2009, p.34). A dançarina de *striptease* olha sem receio para a tensão, pois ela a quer, ela a concentra e dispersa com ciência do que faz. Ela tem noção de seu poder. É a concentração e contenção da energia e como esta se libera, sob a resistência que o ator impele que se estabelece a tensão erótica e a excitação de ambas as partes conectadas também no ato teatral.

O teatro é em sua grande parte um ato de desaparecimento e criação. Algo se torna invisível para que outro algo apareça. Sempre se esconde para revelar. O ator japonês Yoshi Oida traz pontualmente esta perspectiva em sua obra “O Ator Invisível” quando comenta que a técnica

precisa desaparecer diante dos olhos do público para que possa acontecer a troca efêmera e potente entre palco e platéia. Oida exemplifica e se coloca na escolha por aquele artista que esconde a si para revelar algo a mais:

No teatro *kabuki*, há um gesto que indica “olhar para a lua”, quando o ator aponta o dedo indicador para o céu. Certa vez, um ator, que era muito talentoso, interpretou tal gesto com graça e elegância. O público pensou: “Oh, ele fez um belo movimento!”Apreciaram a beleza de sua interpretação e a exibição de seu virtuosismo técnico. Um outro ator fez o mesmo gesto; apontou para a lua. O público não percebeu que ele tinha ou não realizado um movimento elegante; simplesmente viu a lua. Eu prefiro este tipo de ator: o que mostra a lua ao público. (OIDA, 2007, p. 21. grifos do autor.)

Desta forma, a técnica também faz parte deste *striptease*. Ela é o caminho, é o esfregar, a escolha por tirar a calcinha primeiro ou por último, o uso da arquitetura, do gesto, da forma e suas velocidades. Mas assim como tais escolhas se dão em um controle, em uma contenção para esconder e revelar elementos, o artista, como uma boa dançarina de *striptease*, também esconde a técnica para revelar... a lua.

E entre estes comentários fica a perspectiva do artista cênico (incluindo diretores e enenadores) como alguém que todo momento pratica o *tease* (que para o âmbito da Publicidade, também é um tipo de clipe que provoca o público quanto ao que ainda será exposto).

Pensar o que fazemos em cena como uma arte erotizada repleta de provocação entre o que se esconde e se revela, nos “ondas”, “comos” e “quandos”, é reconhecer e primar pela existência de um desejo, algo desejado entre nós no palco, entre os que estão na plateia e entre ambos que precisa acontecer entre nós. Um ponto de vista sobre ser constantemente e invisivelmente provocador.

Referências

BOGART, Anne. **A Preparação do Diretor**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. Seis coisas que sei sobre o treinamento de atores. Tradução de Carolina Paganine. **Revista Urdimento**, UDESC, nº 12, março de 2009.

BOGART, Anne e LANDAU, Tina. **The Viewpoints Book: A Practical Guide to Viewpoints and Composition**. Nova Iorque, NY-EUA: Theatre Communications Group, 2010.

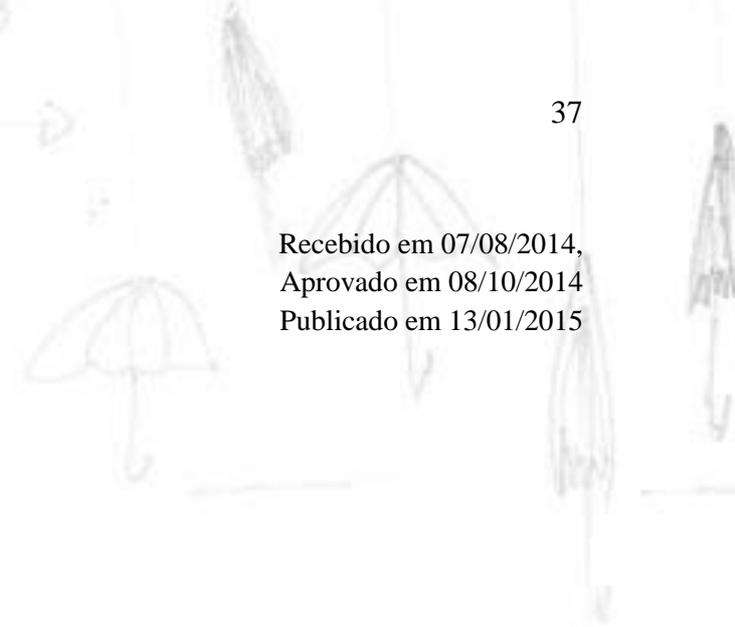
LISBELA E O PRISIONEIRO. Direção: Guel Arraes. [S.I.]: Twentieth Century Fox, 2003. 1 DVD (107 min).

MOULIN ROUGE. Direção: Baz Luhrmann. [S.I.]: Twentieth Century Fox, 2001. 1 DVD (127 min).

OIDA, Yoshi. **O Ator Invisível**. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo-SP: Via Lettera, 2007.

Recebido em 07/08/2014,
Aprovado em 08/10/2014
Publicado em 13/01/2015

letração
non baixo
do plano / posição



**PRÁTICA ARTÍSTICA CONTINUADA NA *SITI COMPANYY*
reflexões sobre treinamento e direção teatral na perspectiva de Anne Bogart**

**CONTINUED ARTISTIC PRACTICE AT *SITI COMPANYY*
reflections about training and directing theatre on Anne Bogart's perspective**

Fabiano Lodi¹

Resumo

Neste texto serão estabelecidas relações entre o conceito de treinamento, como uma prática específica que diz respeito ao trabalho de ator/atriz, e o discurso de Anne Bogart para a arte da direção teatral na *SITI Company*. Nosso intuito consiste em analisar a articulação do discurso de Bogart para a arte da direção teatral, a partir de uma específica combinação de três distintas técnicas de treinamento, tal como estabelecido na *SITI Company*. Levantamos, ainda, uma reflexão relacionada à possibilidade de haver, nessa combinação de treinamentos, uma prática específica que compreenda procedimentos próprios de direção teatral.

Palavras-chave: Treinamento, Direção teatral, Teatro Contemporâneo, *SITI Company*, Anne Bogart

Resumen

En el presente artículo establecemos relaciones entre el concepto de entrenamiento, como una práctica específica del actores, y el discurso de Anne Bogart para el arte de la dirección teatral. Hacemos una análisis del discurso de Bogart basado en la propuesta de entrenamiento de la *SITI Company*, donde se combinan tres distintas técnicas teatrales. Planteamos una reflexión relacionado a la posibilidad de tener una práctica específica para un entrenamiento en dirección teatral, basado en esto combinación de técnicas teatrales.

Palabras-clave: Entrenamiento, Dirección teatral, Teatro Contemporâneo, *SITI Company*, Anne Bogart

Abstract

In this article will be established relations between the concept of training, as a specific theatre practice for actors and the discourse of Anne Bogart for the directing theatre art at the *SITI Company*. Our goal consist in analyzing the Bogart's discourse for the directing theatre based in the mixed training techniques like happen in the *SITI Company* training. We raised a reflection about a possibility to have, in this mixed training techniques, a specific practice which involves own procedures of directing theatre.

Keywords: Training, Directing Theatre, Contemporary Theatre, *SITI Company*, Anne Bogart

¹ Instituição: Instituto de Artes (IA) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Tipo de vínculo: Mestrando. Estágio de Pesquisa: em andamento. Área de estudos: Artes-Teatro. Orientador: Professor Dr. José Manuel Lázaro. Bolsa de Fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Atuação profissional: Diretor teatral.

1. Introdução

A análise realizada nesse artigo pretende desencadear reflexões sobre a prática da direção teatral, a partir da experiência artística de Anne Bogart no Instituto Internacional de Teatro de Saratoga (*Saratoga International Theatre Institute*), também conhecida como *SITI Company*. Apontamos a articulação entre o conceito de treinamento, historicamente ligada ao ofício de ator/atriz, à prática de direção teatral, observando como essas duas instâncias suscitam um modo particular de produção teatral na *SITI Company*. Conferimos destaque às três distintas técnicas teatrais combinadas por Bogart no treinamento da *SITI Company*: Método Suzuki, *Viewpoints* e Composição. Apontamos haver, nessa combinação, atribuições que indicam a possível ocorrência de um treinamento em direção teatral na *SITI Company*.

Frente à histórica referência do termo treinamento ligado a práticas próprias de ator/atriz, denominamos aqui a combinação de técnicas teatrais na *SITI Company* como uma **prática artística continuada**. E o fazemos mediante os indícios que nos levam a compreender que o conceito de treinamento na *SITI Company* envolve as artes de ator/atriz e de diretor/diretora; uma prática artística que se pretende em regular continuidade almejando o imbricamento de ambas as abordagens.

Apresentamos características básicas da prática artística continuada na *SITI Company* buscando identificar de que modo as ideologias associadas a essas técnicas teatrais favorecem a compreensão de CUMMINGS (2005) ao qualificar Bogart como uma diretora teatral não-autoritária. Afirmações semelhantes podem ser encontradas sem dificuldades, especialmente na bibliografia consultada para esse estudo. Isso pode ocorrer tendo em vista que Bogart apresenta uma alternativa ao *modus operandi* consolidado como padrão de produção teatral – aquele em que se configura uma hierarquia na relação entre ator/atriz e diretor/diretora. Tal hierarquia posiciona o diretor/a diretora em um lugar destacado, que lhe confere relevante poder de decisão. A ruptura com essa tradicional hierarquia, mediada por uma prática artística continuada consiste em um dos elementos principais do discurso de Bogart para a arte da direção teatral.

2. Treinamento de atores; Discursos de diretores

HODGE (2000) observa que o diretor² teatral se estabeleceu como figura central do processo criativo ao longo do século XX. Fatores importantes relacionados a essa afirmação incluem a explícita responsabilidade que lhes cabiam sobre o resultado final de uma obra, bem como sobre a elaboração de uma harmoniosa unidade estética de elementos articulados na cena. O surgimento das escolas de formação para artistas de teatro – lideradas essencialmente por diretores – bem como a entrada dos estudos teatrais nas universidades são fenômenos que concernem a este momento histórico e que se prestaram a consolidar a hegemonia do diretor.

Neste período, de acordo com FÉRAL (2000), verifica-se a ocorrência de diretores teatrais atribuindo aos atores noções de treinamento, como uma pedagogia completa e necessária ao pleno desenvolvimento do corpo/espírito/caráter. Por sua vez, SAVARESE (1995) aponta para um movimento, constituído essencialmente por atores europeus, cuja reação aos conservatórios e escolas de teatro deu origem a laboratórios de pesquisa teatral, onde também se investigava noções de treinamento, sem considerar necessariamente os mesmos pressupostos estabelecidos nas instituições tradicionais.

Livros, apostilas, cursos e registros informais de trabalho formam uma ampla gama de referências disponíveis sobre os mais variados discursos ligados ao fazer teatral. Nelas verificamos possibilidades de criação nas mais distintas realidades. Destacamos aqui três das características principais identificadas como procedimentos recorrentes nesse contexto: o estabelecimento de uma hierarquia que determina os modos de produção artística; a valorização do coletivo artístico como organismo criador em um regime de mútua colaboração; e a defesa por um permanente treinamento que articula saberes transmitido pelos Mestres. A autoria desta produção artística e reflexiva resulta do legado de artistas consolidados no segmento da direção teatral, bem como aos estudiosos de suas trajetórias, a exemplo de Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, Tadashi Suzuki, Antunes Filho, Jacques Lecoq, Jacques Copeau entre outros.

Foi no ensejo desta discussão que no início da década de 1990, mais precisamente em 1992, que a diretora teatral Anne Bogart fundou, nos Estados Unidos e com a colaboração do diretor teatral japonês Tadashi Suzuki, a *SITI Company*. O interesse manifestado por essa companhia tornaria estável uma prática artística por meio da qual fosse possível criar obras teatrais. E difundiria essa prática como procedimento de trabalho criativo em teatro, oferecendo cursos que pudessem contar com a participação de artistas de diferentes países.

² As obras consultadas no idioma inglês e sem tradução para o português apresentarão o predomínio do masculino. À parte as características do idioma inglês em que não se diferencia “diretor” de “diretora”, por exemplo, verificamos não haver qualquer citação sobre diretoras teatrais no contexto histórico da relação entre treinamento e direção teatral.

Ao longo dos mais de vinte anos de atividades na *SITI Company*, Bogart permanece sustentando um trabalho artístico que questiona padrões convencionais que orientam as relações entre artistas de teatro. Isso inclui sua proposta de uma abordagem alternativa sobretudo para a arte de ator/atriz e sua relação com as competências artísticas do diretor/da diretora teatral. Esse padrão está ligado, segundo Bogart (*apud* LAMPE, 1997, p. 107) à predominância do realismo psicológico nas encenações teatrais dos Estados Unidos, fruto de uma formação artística cuja origem remonta a uma má apropriação do sistema Stanislavski, ancorado no método de Lee Strasberg “irremediavelmente antiquado para teatro”.

Nesse contexto, prevalecem duas hipóteses sobre as quais a prática artística continuada proposta por Bogart na *SITI Company* promove uma ruptura com o padrão convencional. A primeira delas, relacionada ao trabalho de ator/atriz, tem a ver com uma crença habitual de que o ator/a atriz deve agir movido/movida por uma emoção particular. Em relação a isso, BOGART e LANDAU (2005³, p. 15) acreditam que “forçar uma emoção particular tira o ator da simples tarefa de executar uma ação, e através disso distancia os atores uns dos outros e da plateia”. Outra hipótese tem a ver com uma configuração diferenciada na hierarquia ator/atriz-diretor/diretora, favorecida pela combinação de treinamentos que os posiciona sob um regime de mútua colaboração. Bogart recorrentemente atribui essa característica aos processos criativos dos quais participa como diretora, evitando associar a sua atividade artística ao estabelecimento de uma visão unilateral, sobre a qual atores/atrizes devam buscar aprovação.

Eu não estou prevendo um modo como o diretor deve ser, apenas estou refinando o que posso fazer de melhor, que é atuar como um facilitador. [...] Se eu tenho um talento, é que eu sou capaz de concentrar as visões das outras pessoas. Qualquer um que trabalhou comigo vai dizer que eu não digo para ninguém o que fazer. [...] E então eu sempre ouço: 'Ah, a visão de Anne'. Eu não tenho uma visão. Tenho valores, talvez.⁴

3. Sobre as técnicas de treinamentos combinadas na prática artística continuada da *SITI Company*

Bogart consolidou como prática artística continuada da *SITI Company* uma combinação de treinamentos, os quais remetem às parcerias firmadas por ela junto a importantes nomes das artes

³ Todas as citações desta obra foram traduzidas com colaboração do autor deste artigo, que é integrante da equipe de tradução deste livro para o português – projeto em curso, sob responsabilidade da Editora Perspectiva, de São Paulo/SP.

⁴ Entrevista concedida a Daniel Mufson disponível em <<http://danielmufson.com/interviews/i-dont-have-a-vision-i-have-values-an-interview-with-anne-bogart>>, acesso em 28 de setembro de 2013.

cênicas e com destacada atuação nos Estados Unidos. Essa combinação de treinamentos se vale de três distintas práticas, que, de acordo com NUNES (2009, p. 240):

[...] envolvem aspectos da tradição teatral no oriente e ocidente, voltadas à relação entre ator e diretor em seus processos de criação. Seus pressupostos são uma alternativa aos modelos tradicionais de atuação e direção, permitindo o surgimento de ações cênicas a partir de situações físicas e vocais baseadas na consciência do estado do corpo, no espaço e tempo presente e não somente por intenções psicológicas pré-concebidas.

Abaixo, descreveremos brevemente aspectos relacionados a cada uma das três práticas combinadas no treinamento da *SITI Company* e como essas práticas determinam os parâmetros do trabalho de ator/atriz, de diretor/diretora, e as condutas de realização artística.

3.1 Método Suzuki de Treinamento de Atores

Apresentando elementos vistos nas artes marciais, danças clássicas e nos tradicionais teatros japoneses *Noh* e *Kabuki*, o Método Suzuki resulta em uma gramática de movimentos denominada de *Gramática dos Pés*. A execução dos exercícios pressupõe uma relação de aprofundamento das sensações do corpo humano, por meio de um intenso despertar de energias destinadas a engajar um efetivo contato dos pés com o chão.

Alguns dos movimentos são pontuados por um golpe denominado *stomp*, principal elemento do Método Suzuki. Consiste em bater os pés no chão vigorosa e alternadamente. Para SUZUKI (2002, p. 155), esta ação evoca uma sensibilidade básica que deve ser desenvolvida pelos atores/atrizes, como uma “hipótese operacional” capaz de tornarem efetivas as imagens as quais se empenham em criar.

Os exercícios que compõe o método são denominados por Carruthers e Yasunari (2007) de disciplinas de atuação. Trata-se de um termo traduzido do *Kanji* 訓練, ou ainda, em alfabeto japonês *Katakana* トレーニング. A transliteração para o alfabeto da língua portuguesa equivale, respectivamente, a *Kunren* (leia-se Kuunen) e *Torëningu* (leia-se Toreeningu). O significado literal de *Kunren* e *Torëningu* é treinamento. Sucessivas traduções destas terminologias culminaram por caracterizar especialmente *Kunren* como uma atividade diferenciada das noções tradicionais de treinamento, no contexto de uma prática própria de atores/atrizes. No entanto, remete ao mesmo sentido de treinamento abordado neste artigo e relacionado à prática teatral.

As disciplinas de atuação enfatizam diferentes maneiras com as quais os pés desencadeiam um contato particular com o chão. Em algumas dessas *disciplinas*, músicas e/ou comandos sonoros realizados pelo instrutor/pela instrutora são utilizados como recurso auxiliar, destinado a conferir um ritmo aos movimentos, assim como um tempo e a duração da sustentação de posições corporais em imobilidade.

SUZUKI (2002, p. 155) adota tais procedimentos com o intuito de fazerem emergir níveis de expressividade corporal cuja assimilação se revele ao ator/à atriz como um segundo instinto. Pretende viabilizar não somente a sensação de se estar em estado de ficção no palco mas, sobretudo, enfatizar o trabalho de ação vocal no teatro.

Tecnicamente falando, meu método consiste em um treinamento para aprender a falar poderosamente e com clara articulação e também aprender a fazer o corpo todo falar, mesmo quando este permanece em silêncio. Desta forma, o ator pode aprender a melhor maneira de existir no palco. Ao aplicar este método, quero tornar possível para atores desenvolverem suas habilidades físicas expressivas e nutrir uma tenacidade na concentração.

3.2 Viewpoints

Viewpoints é um conjunto de nomenclaturas destinado à criação de um vocabulário que favoreça um entendimento comum a princípios de movimentos cênicos. O mesmo nome é utilizado para se referir a uma prática de improvisação radicalmente fundamentada na ideia de autonomia, em que essas nomenclaturas são empregadas. Origina-se do contato de Anne Bogart com a técnica dos Seis pontos de vista (*Six Viewpoints*), criada na década de 1970 nos Estados Unidos pela coreógrafa Mary Overlie. O intuito era apresentar uma abordagem alternativa aos padrões vigentes de criação em dança naquele período.⁵

Inspirada pelas inovações apresentadas por meio dos *Six Viewpoints*, especialmente pela capacidade potencial de gerar novos trabalhos de forma colaborativa e eficiente, BOGART e LANDAU (2005, p. 05) deram início a uma extensiva investigação sobre a aplicabilidade dos princípios presentes na técnica de Overlie “para criar momentos visceralmente dinâmicos no teatro com atores e outros colaboradores”.

Mary Overlie organizou seis *viewpoints* em sua técnica: Tempo (*Time*), Espaço (*Space*), Forma (*Shape*), Movimento (*Movement*), Emoção (*Emotion*) e História (*Story*). No curso de suas experimentações, Bogart e Landau redefiniram e expandiram as nomenclaturas cunhadas por

⁵ Informações adicionais sobre a técnica *Six Viewpoints*, o contexto em que surgiu e outros conteúdos relacionados podem ser conferidos no endereço eletrônico: <www.sixviewpoints.com>.

Overlie, criando quatorze *viewpoints*, assim divididos: *Viewpoints* Físicos – compreendidos pelos *Viewpoints* de Tempo, *Viewpoints* de Espaço e *Viewpoints* de Tempo-e-Espaço – e *Viewpoints* Vocais.

- *Viewpoints* de Tempo: Andamento (*Tempo*), Duração (*Duration*) e Resposta Cinestésica (*Kinesthetic Response*);
- *Viewpoints* de Espaço: Relação Espacial (*Spatial Relationship*), Arquitetura (*Architecture*) e Forma (*Shape*);
- *Viewpoints* de Tempo-e-Espaço: Gesto (*Gesture*), Topografia (*Topography*) e Repetição (*Repetition*);
- *Viewpoints* Vocais⁶: Altura (*Pitch*), Dinâmica (*Dynamic*), Aceleração-Desaceleração (*Acceleration-Deceleration*), Timbre (*Timbre*) e Silêncio (*Silence*).

3.2 Composição

Composição viabiliza a estruturação de resultados artísticos cênicos, seja uma cena aleatória, uma peça curta, uma performance, coreografia etc. Trata-se de uma metodologia para criação de novos trabalhos. Uma escrita teatral colaborativa. Tarefas específicas relacionadas a uma temática que se pretende abordar são experimentadas pelos artistas envolvidos na criação. Incentiva a assimilação prática de materiais, imagens e intuições diversas surgidas, ou não, ao longo da prática artística continuada. Composição estabelece um espaço próprio para esboçar ideias rapidamente e mostrá-las cenicamente, torná-las ações concretas. O objetivo consiste em engajar todo os envolvidos/todas as envolvidas no processo criativo em um desafio de justapor elementos variados em cena.

O termo Composição, familiar ao universo da música e da dança, remete – neste caso – ao trabalho da coreógrafa Aileen Passloff. Na década de 1970, Passloff foi professora de Bogart em Annandale-on-Hudson, cidade próxima a Nova York e onde está localizado o campus da *Bard College*: universidade em que Bogart concluiu o bacharelado em Artes. Trata-se da primeira experiência com a qual Bogart teve contato, dentre as três técnicas que combinou na prática artística continuada da *SITI Company*.

⁶ Podemos afirmar não haver consenso entre os/as artistas da *SITI Company* sobre quais são exatamente os *viewpoints* vocais, bem como de que modo são articulados no treinamento vocal da companhia.

Segundo LANDAU (1995) essa abordagem culmina na geração, definição e desenvolvimento de um vocabulário teatral para ser articulado em uma determinada produção. Estabelece a relação entre a prática da Composição ligada ao ofício de direção teatral, assim como a prática dos *Viewpoints* e do Método Suzuki dizem respeito ao ofício da arte de ator/atriz. Convém ressaltar, entretanto, que essa afirmação não segrega as práticas de atuação e direção no treinamento da *SITI Company*. A prática artística continuada da *SITI Company* contempla não somente um fazer artístico separado por habilidades. Incentiva, especialmente, o compartilhamento sobre a autoria de uma obra. Verifica-se, assim, o interesse por um processo colaborativo de criação teatral.

4. Composição: uma possível técnica de treinamento em direção teatral?

Vinculada à experimentação de proposições cênicas imaginadas, estruturantes de um todo em elaboração, observamos haver a possibilidade de compreendermos a Composição como uma técnica que diz respeito à arte da direção teatral na *SITI Company*.

Aos/Às artistas que exercem essa arte cabe o ato de, muitas vezes, tomar decisões que constituirão uma obra cênica como tal. Composição configura as relações artísticas de modo que esse poder não seja exercido, exclusivamente, pelo diretor/pela diretora. Assim posto, Composição nos sugere a descentralização de decisões convencionalmente ancoradas na figura do diretor/da diretora, reforçando o caráter colaborativo dessa metodologia.

Paradoxalmente, ao passo em que instaura modos alternativos para o fazer teatral, Bogart dá continuidade à liderança que se atribui ao diretor/à diretora enquanto agente responsável por mensurar parâmetros da arte de ator/atriz, bem como as condições em que esses/essas artistas mediarão suas relações. E mantém, nesse caso, a reconhecida influência do diretor/da diretora teatral sobre o emprego de um treinamento para atores/atrizes. Segundo o relato de ZINN (2011, s/p) “é difícil não concluir que o ator é algo como um jogador secundário nas criações de Anne Bogart. [...] Ela domina a produção com suas ideias, sua coreografia e sua *mis-en-scène*, cheia de gestos e formas fortes”.⁷

5. Considerações Finais

⁷ ZINN, Jeff. **Beyond Stanislavski: The Post Moderns**. Disponível em <www.jeffzinn.com/a-brief-history/beyond-stanislavsky-the-post-moderns>, acesso em 21 de março de 2013.

Características singulares que envolvem as relações entre atores/atrizes-diretores/diretoras descortinam a complexidade própria das relações humanas, tornando acentuadas as tentativas de se encontrar uma poética para essa relação. A contribuição de Bogart, neste sentido, é significativa. O amplo repertório de sua produção artística e reflexiva ao longo de sua trajetória na *SITI Company* são os meios pelos quais faz da arte teatral uma prática viva e interessante.

Constatamos o alcance e a influência de suas reflexões, de acordo com CUMMINGS (2005, p. 217), pelo reconhecimento internacional de Bogart como uma “diretora inovadora, com interesses ecléticos e uma dedicada professora que mudou o curso da formação teatral nos Estados Unidos”. Complementa sua colocação, salientando:

[...] por meio de sua liderança casual e rigorosa qualidade de sua atenção, Bogart cria um espaço de trabalho em que outros [colaboradores] possam criar, o que facilita sua reputação como uma norteadora, uma diretora não-autoritária.⁸

Os diferentes pontos de vista relacionados ao discurso de Bogart para a arte da direção teatral cotejados nesse artigo nos indicam que essa discussão solicita continuidade e desdobramento. Prestamos aqui nossa contribuição nesse sentido. Apoiados nas prerrogativas da Composição, compreendemos a prática artística continuada na *SITI Company* como possibilidade para instaurar um diálogo entre os meios que viabilizam o fazer teatral contemporâneo e as reflexões que a prática suscita. Para BOGART e LANDAU (2005, p. 153) “uma oportunidade para esboçar ideias no tempo e no espaço, olhar para elas, responder e criticá-las, e refinar ou definir novas direções”.

Referências

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **The Viewpoints Book: A Practical Guide to Viewpoints and Composition**. New York: Theatre Communications Group, 2005.

CARRUTHERS, Ian; YASUNARI, Takahashi. **The Theatre of Tadashi Suzuki**. 1st Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

CUMMINGS, Scott T. **Anne Bogart**. In: MITTER, Shomit; SHEVTSOVA, Maria (Ed.). *Fifty Key Theatre Directors*. New York: Routledge, 2005, p. 217-222.

⁸ *Idem*, p. 219.

FÉRAL, Josette. **Você disse training?** In: BARBA, Eugenio et alii, p. 7-27. *Le training de l'acteur* [O training do ator]. Arles/Paris: Actes Sud-Papiers/Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique, 2000. –Tradução não publicada de José Ronaldo Faleiro.

HODGE, Alison. **Twentieth Century Actor Training**. London: Routledge, 2000.

LAMPE, Eelka. **Disruptions in Representation: Anne Bogart's Creative Encounter with East Asian Performance Traditions**. In: Theatre Research International. Volume 22:2, Summer 1997, pp. 105-110.

LANDAU, Tina. **Source-Work, The Viewpoints and Composition: What are They?** In: Anne BOGART: Viewpoints. Edited by Michael Dixon and Joel A. Smith. Lyme, New Hampshire: Smith and Kraus Inc, 1995, p. 13-30.

NUNES, Sandra Meyer. **As metáforas do corpo em cena**. São Paulo: Editora Annablume/UEDESC, 2009.

SAVARESE, Nicola. **O treinamento e o ponto de partida**. In: A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral. Tradução de Luís Otávio Burnier. Campinas: Hucitec, 1995, p. 293-299.

SUZUKI, Tadashi. **Culture is the Body**. In: ZARRILLI, Phillip B. *Acting (Re)Considered: A Theoretical and Practical Guide*. 2nd edition. London: Routledge, 2002, p. 155-160.

Recebido em 26/09/2014

Aprovado em 05/11/2014

Publicado em 13/01/2015

**PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS INERENTES AOS PROCEDIMENTOS DOS
VIEWPOINTS:**

Possíveis contribuições para desenvolvimento de práticas artístico-pedagógicas.

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF VIEWPOINTS PROCEDURES:

Contributions to the development of artistic pedagogical practices.

Maria Fonseca Falkembach¹
Gessi de Almeida Könzgen²

Resumo

O texto identifica princípios pedagógicos inerentes aos procedimentos dos *Viewpoints*, uma sistematização de modos de criação de improvisações e composições em artes cênicas. Associa esses princípios ao que Anne Bogart e Tina Landau, se referem como presentes que nos damos com a prática dos *Viewpoints*: *entrega, possibilidade, escolha e liberdade, crescimento e inteireza*. Desenvolve a reflexão a partir da singularidade do modo em que estes procedimentos se articulam nos processos artístico-pedagógicos do grupo Tatá. Estabelece relações entre o modo de composição da prática artístico-pedagógica, o arranjo que constitui o grupo e a possibilidade da criação de modos de existência fundados na transformação de si na interação com um coletivo, que implica ética e comprometimento.

Palavras-chave: Viewpoints, composição, improvisação, princípios pedagógicos

Resumen

El texto identifica principios pedagógicos inherentes a los procedimientos de los *Viewpoints*, una sistematización de modos de creación de improvisaciones y composiciones en artes escénicas. Asocia esos principios a lo que Anne Bogart y Tina Landau, se refieren como regalos que nos damos con la práctica de los *Viewpoints*: *entrega, posibilidad, elección y libertad, crecimiento y entereza*. Desarrolla la reflexión a partir de la singularidad del modo que estos procedimientos se articulan en los procesos artísticos pedagógicos del grupo Tatá. Establece relaciones entre el modo de la composición de la práctica artístico pedagógica, el arreglo que constituye el grupo y la posibilidad de la creación de modos de existencia fundados en la transformación de sí en la interacción con el colectivo, que implica ética y comprometimiento.

Palabras clave: Viewpoints, composición, improvisación, principios pedagógicos

Abstract

The text identifies pedagogical principles that are intrinsic to *Viewpoints* procedures, which is a systematic organization of the creation methods of improvisation and composition in the Performing Arts. In addition, the text associates these principles to what Anne Bogart and Tina Landau call gifts we receive from *Viewpoints* practice: *Surrender, Possibility, Choice and Freedom, Growth and Wholeness*. The discussion starts from the singularity in which the procedures are articulated in the artistic pedagogical practice of Tatá group. Moreover, the text establishes relations between the composition methods of the artistic pedagogical practice, the assemblage in which the group is gathered and the possibility of creating modes of existence based on self-transformation through the interaction with the collective, which implies ethics and commitment.

Keywords: *Viewpoints*, improvisation, composition, pedagogical principles

¹ Doutoranda (UFRGS). Pesquisa em andamento. Programa de Pós-graduação em Educação. Gilberto Icle. Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFPEL. Artista do corpo, integrante do Tatá – Núcleo de Dança-Teatro.

² Licenciada em Dança pela UFPEL. Bailarina, arte-educadora, integrante do Tatá – Núcleo de Dança-Teatro.

Um arranjo dinâmico constitui as relações dinâmicas de um grupo. Pode ser um grupo que cria, um grupo que estuda ou um grupo que cria estudando e estuda criando. O arranjo traz elementos pedagógicos, artísticos, sociais, culturais, institucionais, históricos. Este texto é resultado de nosso questionamento sobre a relação entre os procedimentos dos *Viewpoints* e o arranjo que constitui o grupo Tatá – Núcleo de Dança-Teatro, do qual, nós autoras, somos integrantes. Identificamos que estes procedimentos estão nos fios que ligam o criar com o estudar e que tecem uma rede (em balanço) que é a forma das relações deste grupo. Um balanço que produz a sensação de estarmos mareadas, de que a saúde não é completa, de que algo não encaixa, de que há algo a resolver, de incômodo – esse arranjo nos interessa. De certo modo, a identificação dos procedimentos nos alivia o mareio, pois cria pontos de apoio que gera sentidos neste arranjo.

Vamos, então, situar nosso leitor: primeiro vamos descrever e contextualizar os *Viewpoints*, depois vamos identificar pressupostos pedagógicos inerentes aos procedimentos dos *Viewpoints*, uma técnica de criação artística, de composição cênica. Após, vamos apresentar o contexto do grupo Tatá, em que a prática desta técnica se singulariza e nos lança a necessidade de perseguir os seus princípios pedagógicos. Princípios que propiciam a constituição de processos fundados em relações não hierárquicas, acessível a todos e que nos convocam à produção de espaços de resistência às práticas de sujeição hegemônicas.

VIEWPOINTS É...

Viewpoints é uma sistematização de procedimentos em processos de criação em artes cênicas, a partir da qual é possível desenvolver improvisações e composições. É um modo de trabalho eminentemente coletivo, no qual o grupo experimenta variações da relação dos corpos com o espaço e com o tempo a partir de diferentes pontos de vista (diferentes *viewpoints*). As improvisações são realizadas como um jogo de cumprimento de tarefas formais relacionadas à variação de determinados *viewpoints*, no qual o movimento do participante é sempre uma reação aos estímulos externos.

A noção de *escuta extraordinária* surge, então, da necessidade de ampliar a percepção dos estímulos externos, pois são eles que impulsionam a improvisação. O performer reage ao estímulo externo variando determinado *viewpoint* – por exemplo, variando a velocidade do seu movimento (*viewpoint tempo*). A reação acontece como uma “resposta imediata, sem censura, para um evento externo” (BOGART; LANDAU, 2005, p.42, tradução nossa), uma *resposta cinestésica*.

As inúmeras reações dos diversos corpos em improvisação (em escuta constante e em reação) produzem um arranjo complexo, dinâmico e imprevisível, que constitui a cena.

Cada um dos *viewpoints* evidencia determinadas possibilidades de variação da relação do corpo com o tempo e com o espaço. Por exemplo, ao explorar o *viewpoint relação espacial*, tornam-se evidentes diferentes possibilidades de relações de distâncias entre corpos no espaço. Mais que isso, torna-se claro que a variação da distância entre os corpos produz efeito de significados – que tendemos sempre a elaborar significados a partir do que lemos nas variações. Emergem das variações elementos que, articulados pelo espectador, produzem estados afetivos, contextos, relações, condições, etc. Ao mesmo tempo, a variação da *relação espacial* evidencia a presença dos corpos e do próprio espaço. Há uma ampliação na intensidade de percepção do espaço, para quem atua e para quem assiste, como se o volume entre os corpos começasse a tornar-se palpável.

Segundo Mary Overlie (s.d., s.p.), criadora dos *Six Viewpoints*, o método surge da investigação sobre as “partículas” das quais o teatro é feito, como componentes básicos da linguagem. Os *Viewpoints* evidenciam, assim, a constituição de significados complexos produzidos na fisicalidade da linguagem cênica.

Destacamos que os procedimentos dos *Viewpoints* apresentam necessariamente, a um só tempo, quatro elementos articulados: proposição de tarefas formais; escuta extraordinária; reação ao estímulo externo como resposta cinestésica; produção de arranjos a partir da variação da forma. Antes de detalhar cada um destes quatro elementos, que percebemos tanto no método *Six Viewpoints* sistematizado por Mary Overlie, quanto na técnica detalhada no *The Viewpoints Book*, escrito por Anne Bogart e Tina Landau (2005), vamos situar a emergência deste método no trabalho destas artistas norte-americanas.

O desenvolvimento da técnica criada por Anne Bogart e Tina Landau, denominada *Viewpoints*, se deu na década de 1980, a partir do encontro da primeira com os *Six Viewpoints* de Mary Overlie. Overlie, imbuída da curiosidade de entender “do que é feito o teatro”, desde a década de 1970 vinha organizando o que ela identifica como “[...] seis janelas de percepção que são criadas para ver e criar teatro” (OVERLIE, s.d., s.p., tradução nossa): *space, shape, time, emotion, movement e story*.³ A técnica de Bogart e Landau ampliou estas seis “janelas” (*viewpoints*) para nove *viewpoints físicos* (*tempo, duration, kinesthetic response, repetition, shape, gesture, architecture, spatial relationship e topography*) e cinco *viewpoints vocais* (*pitch, dynamic,*

³ A descrição de cada um dos *Six Viewpoints* é detalhada por Mary Overlie no texto em que apresenta seu método, que pode ser acessado no endereço eletrônico www.sixviewpoints.com.

acceleration/deceleration, timbre e silence)⁴: treze pontos de atenção para atores e diretores a partir dos quais é possível abarcar a totalidade da composição cênica. O livro *Viewpoints Book* apresenta detalhadamente os princípios da técnica sistematizada por Bogart e Landau, na medida em que apresenta propostas de exercícios práticos para a realização de improvisações e composições.

A partir das referências que tanto Bogart e Landau (2005) quanto Overlie (2014) nos apontam ao falar do histórico de sua formação, investigação e criação artística, podemos identificar seus trabalhos (e, portanto a criação dos *Viewpoints*) como desdobramentos das práticas e do pensamento desenvolvido no efervescente movimento artístico que Sally Banes (1999) denomina *vanguarda da década de 1960*, ou *vanguarda pós-modernista*. Ambas, Bogart e Overlie, evidenciam seu encontro com os experimentos de dançarinos e coreógrafos do coletivo que formou o Judson Dance Theatre, importante espaço localizado no Greenwich Village – bairro de Nova York, nos Estados Unidos que, segundo Banes, concentrou a produção da referida vanguarda.

Lais Marques Silva (2012) nos apresenta uma articulação entre os ideais estético-políticos da *vanguarda da década de 1960* e a criação dos *Viewpoints* na década de 1970. A autora evidencia o contexto social, econômico, político e cultural que produziu as condições de possibilidade para a emergência dos *Viewpoints*. Este arranjo complexo é cuidadosamente estudado e detalhado por Banes (1999). Como ambas as autoras nos sugerem, é inerente à arte produzida por aquele grupo de artistas, o discurso de liberdade, de transgressão e de trabalho coletivo. Assim, os ideais de igualdade, democracia e transformação da sociedade, que ganhava força em Nova York naquele momento, teriam sido traduzidos por aquele grupo, em termos estéticos, por princípios tais como a interdisciplinaridade, arte não hierarquizada e acessível, composição por improvisação, apresentação em espaços não convencionais, relação com o real e criação a partir de tarefas.

Bogart e Landau pontuam fundamentos comuns às atividades dos artistas do Judson, que estão no cerne dos *Viewpoints*: 1) crença na não hierarquização da arte e do pensamento estético – por exemplo, mesmo valor à música, ao objeto, ao corpo, ao gesto e à fala ou mais de uma ideia tendo a mesma importância na cena, ao mesmo tempo; 2) realização de atividades em tempo real a partir de tarefas e jogos; 3) democracia como modo de organização do grupo; 4) criação a partir das decisões, estruturas, regras e problemas internos da dança. (BOGART; LANDAU, 2005, p.4).

Overlie reconhece e situa a emergência dos fundamentos dos *Six Viewpoints* nos ideais estéticos do pensamento pós-moderno. Identifica os procedimentos com uma investigação pela desconstrução – por via da separação dos componentes da estrutura do objeto –, que lhe permite

⁴⁴ Traduzimos os *viewpoints* físicos de Bogart e Landau, visto que nos referimos a alguns deles neste artigo, por: tempo, duração, resposta cinestésica, repetição, forma, gesto, arquitetura, relação espacial e topografia

trabalhar e “[...] educar o corpo em profundidade sem impor padrões culturais de movimento”. (OVERLIE, s.d., s.p., tradução nossa).

Percebemos que em ambas as sistematizações há preocupação em evidenciar que há uma filosofia inerente à prática artística, e que os *Viewpoints* podem ser pensados como uma sistematização (em forma de método de criação artística) de princípios relacionados ao pensamento e à prática do que estas artistas denominam pensamento e arte pós-moderna.

Enquanto estudamos o modo como essas artistas fazem as articulações entre teoria e prática, nos perguntamos: qual a relação destes fundamentos com o arranjo que resulta no do grupo Tatá? Como se dá a nossa articulação entre teoria e prática? Quais são as condições de espaço e tempo que possibilitam que os *Viewpoints* sejam uma prática que tem ressonância em nossas articulações? O que coloca os *Viewpoints* como um dispositivo que impulsiona nossas intuições e nos disponibiliza procedimentos que contribuem com a construção de nosso arranjo dinâmico?

O QUE CHAMAMOS DE QUATRO ELEMENTOS DOS VIEWPOINTS

O detalhamento dos procedimentos dos *Viewpoints* aqui colocado é uma reelaboração dos *Viewpoints* originais, uma tradução que o investimento em uma prática contínua produz como apropriação do conhecimento que passa pelo corpo. Descrevemos aqui, quatro elementos que são relevantes para nossa prática artístico-pedagógica, constituintes dos procedimentos com os quais trabalhamos: proposição de tarefas formais, *escuta extraordinária*, reação ao estímulo externo como *resposta cinestésica* e produção de arranjos a partir da variação da forma.

Independente de estarmos tratando de um jogo de improvisação, de um processo de criação, de um ensaio ou de uma apresentação, estes quatro elementos estão presentes. Assim, independente do maior ou menor nível de improvisação da obra que é apresentada, ela é constituída da articulação entre eles. Mesmo quando temos uma cena marcada, criada a partir da escolha e organização de materiais (montagem, colagem, justaposição, síntese, etc.), mantém-se o foco na realização das tarefas formais que originaram a cena, mantém-se a escuta aos estímulos externos e a *resposta cinestésica*, bem como a atenção na variação da forma.

1. Proposição de tarefas formais

As improvisações são organizadas a partir da definição de algumas regras e tarefas – é comum, por exemplo, definir um número restrito de movimentos ou de diferentes sequências de movimento. Os participantes jogam, então, com esses materiais definidos, a partir da variação de determinados *viewpoints*, por exemplo, com apenas dois movimentos, variando *tempo* e *repetição*.

Embora nosso trabalho tenha como referência a sistematização de Bogart e Landau, não nos restringimos aos *viewpoints* determinados pelas artistas. De qualquer modo, nos preocupamos em trabalhar a partir da proposição de variações da forma, da produção de diferenças na fisicalidade. Podemos estabelecer, por exemplo, como foco de variação, a força do movimento ou ainda, o nível de apoio do corpo de um participante pelo outro. Neste sentido, de certa forma, identificamos, conforme Overlie, outras “partículas” que formam o teatro.

Como as possibilidades de variação são limitadas, a atenção do participante e do espectador se desloca da execução virtuosa ou e criação do movimento para o momento da percepção-decisão, para o modo como o corpo resolve a variação. Assim, o performer deixa de se preocupar com gerar uma ação ou produzir um significado, os significados emergem do fluxo de uma ação para a outra. Não é a ação propriamente que carrega o significado, mas o seu potencial de produzir outra, de gerar uma reação.

2. Escuta extraordinária

Bogart e Landau criaram a noção de *escuta extraordinária*, que fala de um estado de atenção intenso, que “[...] envolve o corpo inteiro, em reação ao mundo em transformação ao nosso redor”. (BOGART; LANDAU, 2005, p.33, tradução nossa). O desenvolvimento desse estado inicia com a prática do *soft focus*, uma maneira de olhar em que os olhos estão relaxados. O participante, em vez de olhar para uma pessoa, ou para um objeto específico, permite que a informação visual chegue até ele. Para isto, busca-se o maior campo de visão possível e, ainda, estar atento àquilo que acontece fora deste campo, atrás de si. “Tirando dos olhos a primazia da percepção, todo o corpo começa a escutar e a coletar informações de maneiras novas e mais sensíveis [...]” (BOGART; LANDAU, 2005, p.31, tradução nossa), a amplificar a percepção das variações do ambiente, de variações cada vez mais sutis. Em nosso trabalho, identificamos que o desenvolvimento da *escuta extraordinária* envolve o treinamento do sentido cinestésico. Bogart se pergunta como ensinar a *escuta* aos atores e conclui: “[...] a única coisa que posso oferecer de verdade a um ator é a minha atenção [...], ensaiar é escutar, não é forçar que as coisas aconteçam”. (BOGART, 2009, p.31).

A *escuta extraordinária* promove a implicação com o entorno e com os parceiros. Assim, do mesmo modo que o participante necessita se implicar no movimento, também todo o corpo da cena (todos os participantes) deve estar implicado e comprometido entre si. Eelka Lampe, ao analisar uma obra de Bogart, identifica na cena uma interação desfocada: “[...] uma adaptação mútua de comportamento quando os performers estão apenas co-presentes [...]” (LAMPE, 1992, p.31, tradução nossa), mesmo quando não estão interagindo diretamente.

Este estado de *escuta* produz uma espécie de diluição de si no espaço e no coletivo; uma espécie de silenciamento de si que dá lugar a outras vozes; uma desatenção aos próprios anseios, que afrouxa as barreiras afirmativas e produz permeabilidade.

3. Reação ao estímulo externo como *resposta cinestésica*

Todas as variações percebidas no ambiente são consideradas estímulos externos: toda variação atua no corpo de quem a percebe. A resposta a este estímulo é quase simultânea, uma *resposta cinestésica*. Neste modo de proceder, ao mesmo tempo em que os participantes apuram sua sensibilidade cinestésica para perceber as variações de movimento (variações da qualidade de movimento), respondem a estes estímulos gerando novas configurações de variações de movimento.

4. Produção de arranjos a partir da variação da forma

Se as improvisações ou as cenas são constituídas da articulação de variações e diferenças, torna-se relevante qualquer diferença entre os performers. Assim, a obra produzida não só evidencia as diferenças dos corpos e das técnicas constituidoras destes corpos, mas é composta por elas. Desenvolver a habilidade de enxergar a diferença significa, também, perceber as singularidades dos corpos, saber trabalhar a partir de tais singularidades, trabalhar na multiculturalidade e produzir a intertransculturalidade⁵.

A obra é, assim, um arranjo de variações. Deste modo, não se trabalha com parâmetros ou a partir da ideia do certo ou errado. Busca-se, ao contrário, desconstruir os padrões hegemônicos que carregam certezas ou verdades. “Não domar o mundo e permitir que as diferenças sejam sentidas e reconhecidas marca o crescimento do artista.” (BOGART; LANDAU, 2005, p.32, tradução nossa). O público também está necessariamente implicado nos procedimentos dos *Viewpoints*. Não basta que o artista aprenda a perceber a diferença, ele deve aprender a torná-la perceptível para os outros.

Como a composição é efeito da variação, o foco se desloca da execução virtuosa dos movimentos para as transições, para as redes de relações que se estabelecem no espaço cênico, para a sequência de resoluções encontradas pelos corpos em movimento. O efeito de intenção e de significado é produzido coletivamente, no constante processo de resolver as situações que se colocam. O performer não passa mecanicamente de um movimento para o outro, ele sempre terá que resolver a passagem (fisicamente), no presente, pois depende do coletivo. Assim, o arranjo, a

⁵ A perspectiva intertranscultural, apresentada por Paulo Roberto Padilha, considera positiva a existência da diversidade cultural e, ao mesmo tempo, os elementos culturais comuns, os traços universais. Se constitui na trama dos encontros na qual se estabelecem diferenças, conflitos, negociações e novas relações. Reconhece que “[...] a nossa identidade é, na verdade, plural, e que [...] a diferença mais evidente esconde outras diferenças não tão evidentes assim, que só aparecem num encontro e no estabelecimento de relações mais profundas.” (PADILHA, 2004, p.251-252).

estrutura das improvisações e cenas, é constituído da escuta. Se não há escuta, conexão coletiva e implicação de cada um nisto; a estrutura se desfaz e, neste sentido, é extremamente frágil.

OS PRESENTES QUE NOS DAMOS AO PRATICAR VIEWPOINTS

Bogart e Landau listam cinco presentes que recebemos com a prática dos *Viewpoints*: *Surrender; Possibility; Choice and Freedom; Growth; Wholeness* (BOGART; LANDAU, 2005, p.19-20) – que traduzimos como: *Entrega; Possibilidade; Escolha e Liberdade; Crescimento; Inteiraça*. Entendemos que os presentes são algo que o processo artístico nos dá para além da criação artística e que dizem da extensão entre a arte e a vida, entre o criar e o constituir-se. Assim, as autoras trazem a ideia de que o trabalho com os *Viewpoints* nos regala uma possibilidade de conduta na vida – uma possibilidade de modo de existência. Nesse sentido, percebemos que esses presentes também dizem dos liames entre os arranjos cênicos e os arranjos das relações do grupo, arranjos que nos constituem como singularidades na coletividade e, ainda, dizem das conexões entre o criar e o aprender e ensinar.

Desse modo, isto que as autoras denominam presentes, identificamos como princípios pedagógicos inerentes ao trabalho com a perspectiva dos *Viewpoints*. Princípios a partir dos quais fundamos reflexões, ações e problematizações sobre processos educativos. É possível, portanto, vislumbrar a proposta dos *Viewpoints* em processos educativos nos quais tais princípios são pertinentes. Ou ainda: o trabalho com os *Viewpoints* em processos educativos poderia apontar para tais princípios e promover um pensamento pedagógico. E quando fazemos este vislumbre, estamos pensando nas aulas de dança e de teatro desenvolvidas nas escolas.

1. *Entrega*

O primeiro presente está relacionado ao “[...] alívio da pressão de criar tudo sozinho, de ter que ser interessante e criativo”. (BOGART; LANDAU, 2005, p.19, tradução nossa). Na prática com os *Viewpoints* a atenção do participante está no coletivo, na permanente escuta e interação. Nos *Viewpoints*, é fundamental “deixar que as coisas cheguem” e acreditar nisso, tanto no caso do performer quanto no caso do compositor. A composição está mais relacionada com evidenciar e diferenciar as coisas que emergem, do que criar coisas. Também é ver como as coisas, inclusive o corpo, se relacionam, como acontecem, como se articulam.

Propomos esta mesma atitude de entrega para pensar um processo de ensino-aprendizagem no qual tanto professor quanto aluno podem confiar que a partir das interações entre si e com o objeto de estudo, algo vai acontecer – a construção de conhecimento. Quando se confia que algo vai

acontecer é possível jogar-se na experiência sem antecipar o que vai acontecer. Nesse sentido, o professor divide a responsabilidade de criar o conhecimento com o aluno, aprende a dividir esta responsabilidade e o aluno aprende a ser responsável pelo processo, que é coletivo.

2. Possibilidade

A prática com os procedimentos dos *Viewpoints* relativiza o bom ou ruim, o certo ou errado. Em vez de seguir um padrão ou uma autoridade pressuposta que define como deve ser, os participantes do processo de criação buscam investigar diferentes possibilidades de relação entre os elementos (forma corporal, trajetórias, velocidades, etc.). Se há um padrão que determina o que é certo não há a possibilidade da diferença, pois tudo o que se afasta do padrão é identificado como errado. Assim, no processo, os participantes vão identificando as possibilidades, para depois escolher aquilo que se considera significativo – aquilo que funciona (aquilo que, de algum modo, produz algo no espectador).

Segundo Bogart e Landau, “[...] o desenvolvimento de um artista está relacionado com sua habilidade de perceber *diferenças*”. (BOGART; LANDAU, 2005, p.32, tradução nossa). No *Viewpoints*, o participante treina a percepção da diferença, pois é isto que escuta enquanto improvisa e performa. O que chamamos de estímulos externos, é a variação dos elementos que compõe a cena. O participante reage à diferença produzindo nova diferença. Do mesmo modo, o olhar do compositor está focado na diferença. É a experimentação com a justaposição, simultaneidade, cruzamento e encadeamento de diferenças que vai produzir significados complexos.

Nesse sentido, a prática dos *Viewpoints* sugere um processo educativo como um processo de pesquisa, no qual o certo ou o errado são relativizados. Educador e educando buscam perceber diferenças entre as perspectivas de conhecimento, entre os arranjos que as constituem. Um processo educativo que privilegia o processo de apropriação e de construção de conhecimento, a ampliação da percepção e complexificação da leitura de mundo.

3. Escolha e Liberdade

Ampliar as possibilidades vai provocar a necessidade de *Escolha* na composição. Há, portanto, uma ambiguidade no processo: ao mesmo tempo em que a atitude de *Entrega* propõe “[...] renunciar à escolha, desistir de escolher [...]” (BOGART; LANDAU, 2005, p.42, tradução nossa), ela produz condições para encontrarmos novas possibilidades (diferentes dos padrões que seguimos sem consciência) e, assim, nos convoca a selecionar, discernir, mediante a interação.

Quando as autoras dizem que o trabalho com os *Viewpoints* nos leva à “[...] maior consciência, maior escolha e, portanto, maior liberdade [...]” (BOGART; LANDAU, 2005, p.19,

tradução nossa), entendemos que seu argumento está relacionado com uma consciência corporal dos elementos que constituem o teatro e a dança. A consciência destes elementos nos permite investigá-los e explorá-los de modo a analisar e revelar padrões nos quais eles são combinados. Entendemos os padrões como arranjos recorrentes destes elementos. Quando investigamos e desconstruímos estes padrões, podem surgir outras combinações.

A prática a partir dos procedimentos dos *Viewpoints* nos coloca na posição de querer compreender, na vida, os elementos que compõe arranjos não conscientes. Revela que o padrão é apenas uma possibilidade que se configura como hegemônica e que invisibiliza as outras possibilidades. Assim, quando percebemos outras possibilidades, quando não há um padrão rígido a ser seguido, somos convocados à escolha. Isso implica em liberdade que implica numa ética. Como não há um padrão que determina o certo e errado, o que determina as escolhas é uma conduta ética.

Trazemos aqui a perspectiva dos estudos de Michel Foucault, para a qual a ética é constitutiva de práticas de si que possibilitam a constituição de um modo de existência que resiste à codificação dos modos de existência hegemônicos. Foucault contrapõe essas práticas de si – que produzem um corpo em transformação – às práticas passivas, nas quais o corpo reproduz e é formado pela disciplina de um discurso (prática). Ainda, o autor equivale a as práticas de si às práticas de liberdade, visto que “[...] a liberdade é a condição ontológica da ética”. (FOUCAULT, 2014, p.261).

Estamos, portanto, sugerindo que a prática dos *Viewpoints* pode convocar os participantes a uma relação consigo mesmo que resiste a assujeitar-se, a submeter-se a regras fixas e, muitas vezes, não conscientes. Assim, tratamos aqui de processos de criação e processos educativos fundados em uma ética, em processos que enfatizam o ato de selecionar, discernir e problematizar.

4. Crescimento

Como consequência da percepção de outras possibilidades, diferentes padrões estéticos, o praticante dos *Viewpoints* passa a perceber seus próprios padrões e hábitos, seus limites, facilidades e fraquezas. A desconstrução dos próprios padrões acontece no trabalho coletivo, na relação e confronto com outros corpos. Assim, outros modos de arranjo na organização corporal, na configuração do movimento, na qualidade do movimento e na relação com o espaço, se mostram possíveis e provocam deslocamentos nos movimentos do praticante.

Pensando num processo educativo, o crescimento de que tratam Bogart e Landau não está relacionado com acúmulo de conteúdos, mas com a possibilidade de educandos e educadores irem além de seus padrões e hábitos, os quais limitam seus modos de perceber e de se relacionar no

mundo. Relacionamos o *Crescimento* com a busca por resistir aos padrões e produzir condições de liberdade. Relacionamos, portanto, o *Crescimento* com a constituição de si como sujeito ético,

(...) na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se a prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT, 1998, p. 28).

Crescimento que se dá na contínua transformação de si no coletivo.

5. *Inteireza*

A busca pela *escuta extraordinária* e o treinamento da *resposta cinestésica* leva os participantes a um estado corporal que Bogart e Landau chamam de *Inteireza*. Tal estado provoca “[...] a percepção de informações em níveis que nós sequer tínhamos conhecimento [...]” (BOGART; LANDAU, 2005, p.20, tradução nossa), cada vez mais sutis, e também começamos a responder com um mesmo grau de refinamento.

É o refinamento de escuta e resposta que permite a produção de uma arte que não está assentada na virtuosidade, mas sim no efeito de intensidade criado nas relações entre corpos implicados e comprometidos consigo e com os outros. Esse estado contribui para a desconstrução da dicotomia entre interno e externo, na medida em que a *Inteireza* se constitui na implicação de si com seu corpo, mas a partir da escuta dos outros corpos ou demais estímulos externos.

Os *Viewpoints* nos apresentam com a possibilidade de viver com o corpo inteiro e, portanto, desfazer dicotomias. Assim, é inerente a um processo educativo constituído de corpos inteiros a desconstrução das dicotomias entre mente e corpo e entre emoção e razão. Isso propicia, entre outras coisas, uma noção de construção de conhecimento que não se restringe a aspectos lógico-racionais. Noção que também abarca a intuição e o conhecimento sensível.

Há, ainda, outro aspecto da *Inteireza*, relativo à implicação como condição de um corpo que vive de modo inteiro, que escuta e age de modo inteiro. Implicação de si com seu corpo, com suas ações, um corpo implicado e comprometido com suas escolhas, com seu modo de existência. Neste sentido, somamos à noção de *Crescimento* – portanto de transformação de si e ética – a noção de um comprometimento de corpo inteiro.

Deste modo, esta perspectiva confia no professor implicado no processo. De corpo inteiro, escutando e agindo, o professor pode desenvolver um processo coletivo: pode perceber as sutis diferenças do grupo, pode perceber a grandeza das configurações de movimento simples, pode perceber a complexidade dos arranjos e pode confiar em suas escolhas e proposições.

OS VIEWPOINTS NO ARRANJO DO GRUPO TATÁ

O projeto Núcleo de Dança-Teatro surgiu em 2009 como um projeto de extensão ligado ao Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas, com o intuito de propiciar aos seus integrantes, experiências artísticas, de modo a garantir um espaço de criação que pudesse alimentar e desafiar o cotidiano da docência. No desenvolvimento do trabalho – permeável às demandas do Curso e do campo de conhecimento da dança, aberto às convocatórias de cada integrante, escutando as problematizações sobre a educação no Brasil, atento às questões de nosso tempo, permeável aos arranjos institucionais e aos modos de financiamento no campo da arte e da educação –, o que era um projeto começou a se denominar e a se compreender como um grupo, o Tatá. O foco do grupo se duplicou: mantendo o objetivo inicial, somou-se o de levar suas obras cênicas às escolas e promover oficinas para professores, com intuito de contribuir com a democratização do acesso à arte. Desse modo, se constituiu um arranjo em balanço, cujas extremidades são seus dois objetivos, mas cujo movimento se dá entre os dois. Assim, o Tatá foi se constituindo como um espaço de formação a partir do conhecimento artístico – conhecimento do mundo e relação com o mundo por via do movimento estético; formação de seus integrantes e dos participantes de suas atividades.

Entender a linhagem de nossa técnica, a escola de nossa dança, vem se tornando cada vez mais complicado. Mas, a cada novo trabalho de composição, na labuta diária, na energia e tempos empregados nos processos, alguns conceitos e princípios retornam, se reiteram, teimam e passam a constituir os corpos e seus modos de compor e agir. Além dos princípios dos *Viewpoints* adicionamos os estudos de Rudolf Laban sobre o movimento humano, práticas de técnicas de educação somática, de dança contemporânea, de teatro de rua, de performance, etc.

Esta impureza de técnicas, que não é incomum na dança e no teatro contemporâneos, produz constantes deslocamentos na prática cotidiana do grupo. Nos localizamos em uma prática antropofágica, que se alimenta das experiências corporais inscritas no corpo de cada integrante. Prática na qual as técnicas são apropriadas e recriadas ao longo dos processos de criação de uma obra, de planejamento de uma oficina, ou de produção das atividades do grupo.

Se não podemos especificar exatamente as técnicas com as quais trabalhamos, podemos sim, apontar os nossos princípios que aparecem e reaparecem e, a partir disso, perceber que nosso arranjo encontra consonância com os fundamentos dos *Viewpoints*. Além disso, nossa apropriação dos *Viewpoints* desloca os objetivos da técnica e a transforma, visto que não trabalhamos com a formação de dançarinos e atores profissionais, mas desenvolvemos nossa prática em espaços

educativos. Emerge, assim, desta prática, o reconhecimento da dimensão pedagógica destes fundamentos e a necessidade de enfatizá-la.

Percebemos que o modo de compor artisticamente ultrapassa o *espaçotempo* da criação e transborda para o modo do Tatá agir como grupo que propõe processos pedagógicos em dança. Reconhecemos que há uma extensão entre os procedimentos de composição e os arranjos que constituem o grupo.

Assim, entendemos que estes procedimentos, que trabalham com diferentes pontos de vista na construção de relações e de significados, a partir da percepção e composição pela diferença, podem ser apropriados por processos artístico-pedagógicos coletivos, não excludentes, que tenham a preocupação com a polifonia e “polimorfia” (de vozes e de perspectivas de construção) no coletivo.

Identificamos algumas características do trabalho do grupo Tatá que relacionamos com o modo específico como os procedimentos dos *Viewpoints* foram apropriados na prática do grupo. Destas, ressaltamos quatro: qualquer pessoa pode participar; indissociabilidade entre processo de criação e processo educativo; indissociabilidade entre processo e produto; relação não-hierárquica entre professor e aluno.

1. Qualquer pessoa pode participar.

Qualquer um tem possibilidade de aprender e de criar. Ao mesmo tempo, não há um padrão corporal ou padrão de movimento que determina as competências para fazer parte do grupo, ou ainda um padrão de composição. Pode-se iniciar a prática dos *Viewpoints* apenas caminhando em um espaço. Podemos perceber variações, improvisar ou compor a partir das diferentes formas de caminhar, das diferentes posturas de cada pessoa no grupo.

Assim, não há seleção para os integrantes do grupo. É o envolvimento, a implicação, o comprometimento que a pessoa vai construindo ao longo do processo que faz com que chegue e permaneça. É, também, a disponibilidade de tempo, pois os processos são demorados. Portanto, é função de cada integrante, criar condições para intensificar o comprometimento e envolvimento dos colegas com o coletivo, com a criação e com o próprio conhecimento.

2. Indissociabilidade entre processo de criação e processo educativo

Os momentos de aprender, de ensinar e de criar se fundem no processo de compor e são coletivos. Intensificam-se com a *escuta extraordinária*. A descoberta de novas perspectivas de atenção (os *viewpoints*) é simultânea à produção de variação a partir destas novas perspectivas. A ampliação da percepção não é anterior, ela é a própria ampliação de possibilidades de composição.

Novas variações emergem e tornam-se perceptíveis na composição dinâmica do coletivo, no confronto entre as novas diferenças que ganham evidência nas improvisações. Assim, novos efeitos de significado são percebidos e rearranjados.

Aprendemos a identificar as diferenças ao mesmo tempo em que compomos com as diferenças. Mesmo o processo de ensinar a perceber passa por compor, por encontrar meios de tornar as diferenças evidentes. Passa por reconhecer teoricamente aquilo que experimentamos.

3. Indissociabilidade entre processo e produto

Há uma extensão entre processo artístico e obra e entre processo pedagógico e produção de conhecimento. O grupo (as obras que apresenta, as oficinas que realiza) é constituído dos processos na interface entre arte e educação.

A composição da obra é resultado das descobertas e dos arranjos possíveis ao longo do processo. É, assim, resultado das possibilidades de percepção e de composição de cada integrante, do nível de escuta e da implicação do coletivo. Dessa forma, os próprios parâmetros que definem uma obra “acabada” são produzidos no processo.

Do mesmo modo que o foco do trabalho está deslocado da finalização de movimentos para a transição, há uma reorientação da demanda de um resultado final para a necessidade de produção de uma estrutura dinâmica que depende das intensidades de relações e da constante multiplicação de significados. Assim, há uma simultaneidade, uma articulação entre fazer e fruir, entre aspectos poéticos e estéticos.

Também o foco do processo educativo está deslocado do conhecimento apreendido para o modo em que se conhece, no coletivo. Modo de estudo que provoca a ampliação da possibilidade de perceber diferentes perspectivas. A atenção está no cuidado de não assumir verdades hegemônicas e, ao mesmo tempo, no empenho para identificar as relações de poder relacionadas a cada perspectiva.

4. Relação não-hierárquica entre professor e aluno

Esta característica dos processos do Tatá está relacionada com a noção de *Entrega*, um dos presentes que descrevemos acima. Overlie aponta algo semelhante quando diz que no processo de formação por via dos *Viewpoints* “[...] o professor deve se expor tanto quanto os alunos [...]” (OVERLIE, 2014, s/n, tradução nossa). Tanto aluno como professor estão em processo de criação e de investigação, em experiência de crescimento. A horizontalidade também é uma maneira do professor escapar do tédio e da solidão.

O compositor, ou o professor, mais que agir e determinar, se permite escutar, mais que afirmar, proporciona espaço de experimentação, de investigação e criação, sua função é colocar as coisas em movimento. Busca intuir, enxergar, no que está acontecendo, estratégias e as escolhas para intensificar o processo. Constitui a função do professor o constante questionamento sobre como propor, como criar desafios, como conduzir uma tarefa de modo não conclusivo e redutor.

Neste ponto, então, atentamos para as relações de poder que configuram o próprio grupo e que, na perspectiva que estamos referidas, estão atreladas às condições de liberdade, de transformação e de constituição de subjetividades neste coletivo. O processo no coletivo, ao mesmo tempo em que dinamiza as relações de poder é feito desta mesma dinâmica, que busca se orientar pela constante problematização ética e estética. Problematizações que são possíveis num grupo no qual se busca a liberdade para expor-se.

PARA NÃO CONCLUIR: DESLOCAMENTO DE VERDADES, CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E DE SIGNIFICADOS

Entendemos que o conhecimento é resultado dinâmico de práticas e discursos que se estabelecem como saberes (como jogos de verdade) vinculados às relações de poder. Participar do processo de construção de conhecimento implica, então, em entrar no jogo da produção de saberes e verdades: assujeitar-se a determinados discursos – objetivação de si em um discurso verdadeiro –, ou buscar a sua verdade – “[...] fazer seus os discursos que ouve, fazer seus os discursos que se reconhece como verdadeiros”. (FOUCAULT, 2011, p. 297). Entendemos que buscar a própria verdade é um processo infundável de busca por sentidos.

A criação acontece justamente quando estamos na busca por sentidos, quando estamos dentro do trabalho de criar arranjos para ressignificar o que nos é dado de modo fixo. Bogart fala do seu trabalho fundado na interculturalidade como possibilidade da sua sobrevivência como artista, que necessita da falta de sentidos: “[...] eu li recentemente que o único jeito de não ficar velho é se confrontar constantemente com coisas que não fazem o menor sentido”. (BOGART, 2010, p.3).

Na operação de fragmentar o material de que o teatro é feito, há a desconstrução de estruturas que codificam padrões de verdades culturais, que fixam padrões de significados e interpretações. No jogo de desconstrução e reconstrução, na justaposição e reordenação complexa dos fragmentos, os significados se descolam de composições de diferenças codificadas. A percepção e produção de novas variações e a reordenação inesperada de diferenças engendram outros sentidos, outros significados e, ainda, permitem que os discursos introjetados se revelem.

Trouxemos, para este texto, a descrição de procedimentos e métodos com a intenção de mostrar como nossas práticas são constituídas ao tecermos pensamentos, princípios e escolhas (conscientes ou não), mediante arranjos que fazem nosso modo de existência. Nesse sentido, continuamos nos perguntando quais saberes, quais verdades, estão articuladas nos treze pontos de vista de Bogart e Landau, para não fixarmos nossas *Possibilidades* nestas treze perspectivas. Confiamos que a pluralidade que constitui o grupo impede a sedimentação de verdades.

Vivemos, no grupo Tatá, um arranjo complicado e efêmero, que depende necessariamente da implicação dos envolvidos. Cujas existências podem ser entendidas, talvez, na semelhança com o tempo e o espaço das improvisações e composições. Cujos modos de se constituir, em balanço, podem contribuir com reflexões sobre o pedagógico.

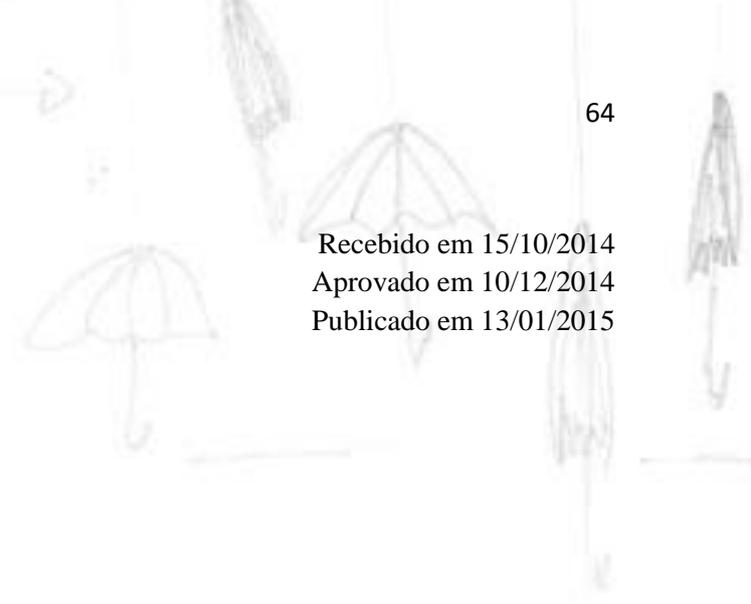
No balanço nosso olhar não está fixo, é essa impossibilidade de fixar o olhar que produz o mareio. É a impossibilidade de apenas um ponto de vista, de apenas uma perspectiva. A sensação de estar mareada, de que tudo pode cair, não deixa de ser um mal estar, porque não se completa, porque desorganiza. Quem se enjoa não é a razão. Mas há a euforia do balanço, na altura e na queda, há o vento que nós, em balanço, produzimos. Quem vive a euforia não é a razão.

Referências

- BANNES, Sally. **Greenwich Village 1963**: avant-garde, performance e o corpo efervescente. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **The Viewpoints Book**: a practical guide to viewpoints and composition. New York: Theatre Communication Group, 2005.
- BOGART, Anne. Seis coisas que sei sobre o treinamento de atores. **Urdimento**, nº 12, UDESC: 2009.
- BOGART, Anne. Uma Entrevista. **O Percevejo Online**. nº2, v 2, 2010.
- BUCKWALTER, Melinda. **Composing while dancing**: an improviser's companion. London: The University of Wisconsin Press, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2011
- LAMPE, Eelka. From the Battle to the Gift: the directing of Anne Bogart. **The Drama Review**. New York. v. 36, n. 1, 1992, p. 14-47.
- OVERLIE, Mary. **Six Viewpoints**. Disponível em: <http://www.sixviewpoints.com>. Acesso em: 25 de setembro de 2014.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, Laís Marques. Elementos da Nova Dança e as raízes originárias dos Viewpoints. **Revista aSPAs**, v. 2, n.1, dez 2012, p 84-93.

Recebido em 15/10/2014
Aprovado em 10/12/2014
Publicado em 13/01/2015

trapezoidal
na caixa
de 200x200



**VIEWPOINTS, MEMÓRIA E CRIAÇÃO:
A inserção de *teatralidades contemporâneas* no espaço escolar.**

**VIEWPOINTS, MEMORY, CREATION:
The insertion of contemporary theatrics at school**

Adriana Moreira Silva¹

Resumo

O texto traça um parâmetro sobre as modificações que a sociedade contemporânea vem sofrendo, e questiona como isso reverbera nas práticas teatrais que são inseridas nas escolas de educação básica. Os *viewpoints* conceitualizados pela pesquisadora norte-americana Anne Bogart são apontados enquanto uma possibilidade artístico-pedagógica, cuja investigação potencializa a teatralidade já presente nos espaços escolares. Os conceitos sobre memória apresentada por Leal (2011) a partir das ideias de Stanislavski e de Halbwachs, aproximam os alunos de seus próprios contextos e os estimulam a experienciar essa memória pelo uso dos conceitos dos *viewpoints*. E num processo de afetação, memórias são re-significadas pelas novas experiências e as experiências atuais passam a ser re-elaboradas pelas memórias.

Palavras-chave: teatralidade, memória, escola.

Resumen

El texto señala a un parámetro sobre los cambios que la sociedad contemporánea está sufriendo, y se pregunta cómo repercute en las prácticas teatrales que se insertan en las escuelas de educación básica. Los puntos de vista conceptualizado por el investigador estadounidense - estadounidense Anne Bogart son nombrados mientras que una posibilidad artística y pedagógica, cuya investigación mejora la teatralidad ya presente en los espacios escolares. Los conceptos de memoria por Leal (2011) a partir de las ideas de Stanislavsky y Halbwachs, cercanos a los estudiantes de sus propios contextos y estimulan experimentar esta memoria mediante el uso de los conceptos de puntos de vista. Y un proceso de asignación, los recuerdos son re-significados por las nuevas experiencias y las experiencias actuales están siendo re-diseñado por los recuerdos.

Palabras clave: teatralidad, memoria, escuela.

Abstract:

The text traces a parameter on the changes that contemporary society is suffering, and asks how it reverberates in theater practices that are inserted in the elementary schools. The viewpoints conceptualized by American Anne Bogart are pointed while an artistic and pedagogical possibility, whose research enhances the theatricality already present in school spaces. The concepts of memory by Leal (2011) from the ideas of Stanislavski and Halbwachs, students approach their own contexts and encourage them to experience this memory by using the concepts of viewpoints. And in the allocation process, memories are re-signified by new experiences and present experiences come to be re-compiled for the memories.

Keywords: theatricality, memory, school.

¹ Professora da educação básica e substituta no Curso de Teatro da UFU, Mestre em Artes pela UFU e Atriz do Coletivo Teatro da Margem (Uberlândia/MG).

Os estudos e as investigações acerca das *teatralidades contemporâneas* se fazem presentes em vários âmbitos das linguagens cênicas. Artistas, estudantes universitários e pesquisadores estão em constante e progressiva busca do diálogo possível entre o teatro e a sociedade em que estamos inseridos hoje.

Torna-se pertinente, portanto, considerar tal processo de modificação e buscar formas de considerá-lo enquanto algo necessário também nas práticas pedagógicas e artísticas que acontecem no espaço escolar. Quando não há dicotomias entre as práticas, o sujeito que se coloca enquanto professor e artista, inserido na escola torna-se capaz de intermediar a aprendizagem por meio do fazer teatral. A partir da investigação de teatralidades que trazem aspectos da contemporaneidade, o espaço escolar é impulsionado a entrar em contato com outras proposições estéticas da cena, permitindo que a relação de ensino/aprendizagem se dê por meio da experiência do fazer teatral.

O professor torna-se capaz de articular suas práticas e discursos teatrais com suas propostas de ensino de teatro. É como se ambas as práticas (artísticas e pedagógicas) estivessem interligadas pela vontade de reformular o teatro, e é somente a partir dessa vontade que a pedagogia é impulsionada, pois ela avança na medida em que os professores se debruçam sobre as novas e infinitas visões acerca do teatro.

Muitas vezes, têm-se a visão de que a escola de ensino básico possui certo isolamento desse processo de modificações que assolam o teatro nos campos das universidades e do teatro profissional. Ao longo dos anos, muito se discutiu em termos de metodologias e as funções da arte inserida no currículo regular de uma escola, mas o que de fato tem sido proposto nos espaços escolares? E como tais práticas reverberam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos? Assim, o trabalho no ambiente escolar, muitas vezes, evidencia um quadro cujas perspectivas não abarcavam a gama de possibilidades buscadas e encontradas nas práticas e teorias acerca das linguagens cênicas contemporâneas.

Não deve haver uma dicotomia de proposições artísticas e pedagógicas no teatro, visto que a possibilidade de diálogo entre ambas potencializa a formação de artistas e professores, bem como, não impede a percepção de aspectos que ora transitam pelo pedagógico, ora pelo artístico.

No Brasil, a relação entre pedagogia e o teatro acompanha o processo histórico do país, desde quando o teatro foi usado como forma de catequização. O que está mudando são as formas de se pensar na pedagogia teatral também enquanto fazer artístico dentro da escola. Ainda é comum nas escolas um tipo de entendimento do ensino de teatro que é totalmente de

ordem festiva e comemorativa. A questão que nos instiga é como possibilitar que os alunos entrem em contato com as inúmeras possibilidades de linguagens, de estéticas e de *teatralidades* a partir desse contexto que ainda ronda as escolas.

A partir da lei nº 9394/96 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases -), que legitima o ensino de arte na escola, tem-se o reconhecimento do ensino das artes como área de conhecimento. Porém, os desdobramentos disso são muitas vezes contextuais, ou seja, dependem da maneira como cada escola em particular lida com a presença desses profissionais no seu âmbito. Dependem, portanto, da configuração de cada instituição (pais, alunos, direção) e do modo com que os próprios professores vão construindo suas práticas nas escolas.

André (2007) questiona justamente a regulamentação do ensino por essa lei e pelos PCNs Artes, apontando que o que vem sendo promovido pelas leis é o papel do ensino de artes apenas com intuito de convívio social, deixando camufladas as possibilidades de experiências estéticas que favoreçam o aprendizado pelo fazer, pelo apreciar e pela relação que a arte constrói com própria sociedade, seja de maneira transgressora, crítica ou dialogal.

É claro que os princípios de convívio e convivência naturalmente constituem toda e qualquer aula de teatro, mas é fato que a linguagem teatral não está na escola com o intuito exclusivo de valorizar essas questões, que também são inerentes às aulas de matemática, português e etc. Mas o contato com o teatro pode, na verdade, ir na contramão do que de fato as escolas esperam que essa aula seja: nada de alunos sentados; o silêncio pode estar ausente do processo; pode haver reapropriação do espaço (carteiras, mesas, paredes); pode-se trabalhar o entendimento da necessidade de se ultrapassar as regras e pode haver valorização da liberdade de movimento (andar, correr e encostar-se ao outro). Desse quadro, tem-se então, a questão: o que isso causa nas escolas?

Pupo (2001) nos alerta que o que é questionável não é a importância do teatro na formação de indivíduos, pois os questionamentos precisam girar em torno do que dessa relação entre arte e pedagogia têm-se agregado em proposições sobre o teatro em seus tantos contextos. Ainda se alimenta a idéia de que a arte seja feita somente por determinadas pessoas, num caráter de dom, que menospreza totalmente a amplitude do fazer teatral. Estarão as escolas e o ensino de teatro solicitando outras formas de se relacionar com a formação de indivíduos e com ensino/aprendizagem?

Não é de hoje que as pedagogias são reformuladas no contexto educacional, ora na tentativa de sanar determinadas questões, ora questionando antigas práticas. No entanto, é certo que o teatro, ao longo dos anos, vem sendo reformulado por pesquisadores, teatrólogos,

encenadores, atores, diretores, iluminadores e cenógrafos. Esses, na sua maioria, além dessas funções como artistas, desenvolvem atividades vinculadas ao ensino que poderiam suscitar o engajamento de uma nova pedagogia do teatro.

Em decorrência deste processo, o ensino do teatro também tem seus reflexos com a presença desses outros parâmetros que nos situam inteiramente no contexto atual. A característica do inacabado e do efêmero se reverbera também nas práticas dentro da escola, muitas vezes não pela proposta de professores, mas pela própria forma dos alunos se relacionarem uns com os outros, com o próprio espaço escolar e na forma de dialogarem com os elementos do teatro (formas, gestos, espaço, tempo, movimento, ações, imagens).

Ao contrário do que se pensara até então, a escola não está isolada desse processo de instauração da contemporaneidade. A partir de um olhar mais atento para o universo escolar, é possível perceber que os alunos correspondem a essa contemporaneidade, pois eles possuem características que são muito peculiares a essa época, e que se manifestam cotidianamente dentro do próprio espaço escolar: a utilização constante de tecnologias; o acesso fácil a mídias eletrônicas (computadores, ipodes, tablets e aparelhos celulares); a aptidão para fazerem muitas atividades ao mesmo tempo; a latente vontade de subversão da ordem e a capacidade de argumentação e questionamentos sobre diferentes assuntos e temas.

Soares (2010) aponta que nem sempre o que é feito na sala de aula tem contornos claros, precisos e definidos enquanto estética teatral, mas que essas produções têm singelas expressões que, se impulsionadas e encaminhadas, configuram-se em diálogo com aspectos das *teatralidades contemporâneas*. Com isso, pode-se constatar que as próprias *teatralidades contemporâneas* não estão distantes da escola, apenas necessitam de mediação para que possam se sobressair neste contexto que já está previamente modificado pelos indivíduos que ali convivem diariamente.

É exatamente aí que o professor pode se colocar como mediador, pois muitas vezes essa percepção do que está acontecendo na escola vem do olhar atento do professor, que cria, juntamente com os alunos, os momentos propícios para interferir no que está instaurado, de modo a levá-los a reconstruir ou resignificar suas próprias ações dentro do ambiente escolar.

Diversos encenadores como Artaud, Grotowski, Stanislavski, Barba, Brecht, Meyerhold e Brook, cada um há seu tempo, estiveram elaborando visões sobre o fazer teatral não somente artísticas, mas de caráter pedagógico, pois pressupunham a formação contínua de atores na medida em que eles próprios também encontravam outros prismas em relação ao teatro. À medida que esse convívio entre atores e encenadores era intensificado pela

convivência, os atores absorviam também essa nova visão de teatro e juntamente com ela as possibilidades didáticas para a execução de tal visão.

Atualmente nos ambientes educacionais faltam formações que não passem somente pela pedagogia, mas que sejam transmitidas por meio da experiência diária². A proposta é justamente pela não segregação dos campos de atuação do professor (artístico e/ou pedagógico), mas pela intersecção que pode haver quando não se separa tais campos, porque ambos são impulsores de novas formas de se pensar e de se criar as *teatralidades* no âmbito da formação.

Apesar disso, Féral (2009) deixa evidente que a formação de professores capazes de repensar a pedagogia está totalmente vinculada ao pensamento que estes constroem enquanto artistas ao longo de sua própria formação, seja em escolas universitárias, escolas livres, ou em grupos de teatro. O que é por ela afirmado é que muitas vezes esses ambientes educacionais não estão preparados para lidarem com novas perspectivas da pedagogia do teatro.

Com as observações de estagiários, evidencia-se um quadro da relação da formação com as práticas artísticas e pedagógicas. Percebe-se que no ensino de teatro nas escolas há uma falta de investimento justamente na formação de professores, que, muitas vezes, parecem desatualizados dos contextos e referências acerca do teatro³. Muitos professores não mantêm em suas práticas pedagógicas um vínculo com suas práticas artísticas, ou talvez, elas nem existam, por motivos de origens diversas (mercado de trabalho, situações pessoais, carga excessiva de horas/aula, desinteresse pela prática e etc.).

No entanto, essa falta de vínculo com a prática inevitavelmente, com o passar do tempo, confere-lhes uma formação que traz para a pedagogia do teatro uma visão reducionista e redundante, pois não há outras experiências se aproximando do contexto escolar, ou até mesmo as velhas experiências, que podem, a seu modo, trazer outra perspectiva acerca do teatro na escola.

Propor uma visão acerca de *teatralidade contemporâneas* na escola ajuda a vislumbrar uma proposta que está aberta para as possibilidades estéticas da contemporaneidade. Mas é imprescindível, entender, ou no mínimo contextualizar, a que estamos denominando de *teatralidades contemporâneas*.

O contemporâneo retrata a sociedade que hoje, no tempo presente, estrutura-se e organiza-se a partir da descontinuidade, da fragmentação, da rapidez de transmissão das

² FÉRAL, Josette. Teatro performativo e pedagogia. Entrevista. Sala Preta, v.1, n.09, p. 255-268, dez.2009.

³ CABRAL, Beatriz (Biange). O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. Urdimento, vol.01, n 10, p. 35-44. 2008

informações, dos novos tipos de constituições familiares e de tantas outras formas de relações entre as pessoas. No teatro, tudo isso se reflete pelas infinitas propostas estéticas que emergiram em contraposição ao pensamento estrutural (unidades de tempo, espaço, e ação) do drama. Se os valores, os comportamentos e as relações hoje se dão por outros vieses, naturalmente isso vai se expandindo para os demais campos de atuação dos seres humanos, como o teatro.

Esse teatro contemporâneo também é resultado de esforços de encenadores como Stanislavski, Grotowski, Meyerhold, Artaud e tantos outros que se propuseram a investigar o teatro e suas mil facetas. Hoje é possível ver que as estéticas do teatro contemporâneo são voltadas para uma linguagem que pretende ampliar a concepção do drama, que se manteve vinculada à valorização de personagens, dos diálogos centrados no texto e da ação somente executada no palco tradicional. O teatro contemporâneo está a favor de uma busca de diálogo entre ator e espectador, não pela via da negação, mas pela via da interrogação, do questionamento possível da relação entre teatro e vida.

O termo contemporâneo tão recorrente nas práticas atuais contempla a ideia de *teatralidade* quando pensamos em uma temporalidade baseada no tempo presente. Essas *teatralidades* na verdade preencheram as lacunas deixadas pelo contemporâneo, retomando preposições já levantadas por encenadores teatrais ao longo da história e que, agora, ganham a dimensão de “um olhar para o não-vivido no que é vivido”⁴. Isto é: o teatro contemporâneo passa a pensar no que ainda pode retornar e no que ainda está para ser transformado.

A própria história da humanidade traz a *teatralidade* notada e anotada como inerente ao instinto humano, presente no jogo, na mimese corporal e nos papéis sociais que as pessoas assumem ao longo da vida. É como se o corpo humano viesse dotado da capacidade de ser estético, no sentido de querer se fazer entendido e, para isso, cria-se meios de gesticulações, ações, movimentos, formas que exprimem seus pensamentos. Cada pessoa cria para si esses artificios, que têm dimensões próprias e que criam qualidades de movimentos, especificam tipos de roupas e calçados e usam expressões determinadas para estabelecerem inúmeras relações com o outro. Constitui-se, portanto, a ideia de uma *teatralidade* que é individual, mas também social e cultural, pois assim como a sociedade convencional comportamentos e linguagens, a *teatralidade* torna-se uma convenção das relações, em que médicos, engenheiros e professores ocupam teatralmente seus papéis na sociedade.

⁴ AGAMBEN, 2009.p. 19

Por isso, podemos pensar que a *teatralidade* não está presente somente no teatro, mas nas diversas cerimônias, encontros, rituais e festas com as quais convivemos cotidianamente. Ela é apropriada até mesmo pelas mídias (rádio, televisão, cinema), na tentativa de tornar algo identificado a suas linguagens, ou ainda, como algo que vai sendo construído juntamente com a cultura de cada povo, como forma de criar suas identidades e características peculiares.

O século XX (a partir das décadas de 1960/70) e os dias atuais vêm dando vazão a essas *teatralidades* que correspondem à própria estrutura fragmentária, midiática e polissêmica da cena. Os momentos em que se cria a partir do hibridismo ressaltado pelas sociedades contemporâneas encontram-se na relação do aqui/agora. Em tais sociedades, as práticas se dão pelas performances, pelo teatro pós-dramático, pelo teatro performativo, dentre outros que elaboram linguagens que conferem ao espectador *teatralidades* menos literais e mais concentradas na capacidade do espectador de ler a cena a partir de suas próprias sensações e percepções, não deixando somente para o atuante a função de criar a *teatralidade*.

Partindo, portanto, da oposição que a literariedade estabelece em relação à *teatralidade* e as características que isso confere ao teatro dos dias atuais, apontamos três aspectos para abarcar a idéia de *teatralidades contemporâneas*⁵:

- A *teatralidade* é construída a partir do observador, no caso, o espectador;
- A *teatralidade* não é pensada como algo definido e acabado: ela se estabelece na medida em que os atuantes se colocam em relação à efemeridade do aqui/agora;
- A *teatralidade* se dá no jogo de relação que o atuante estabelece entre ele e a platéia, a partir de um estado de presença que se manterá pelas diferentes relações com o corpo, o espaço, o tempo e com o espectador.

Pode nos parecer evidente pensar que no caso do teatro e das maiorias das artes é essencial a presença do espectador. Pois bem: assim o é. O teatro é uma atividade que requer necessariamente o olhar do outro sobre si para que o fenômeno teatral possa de fato se estabelecer. O olhar do outro altera, cria, recria e dá sentido à obra, muitas vezes não o sentido literal, lógico e racional, mas aquele que é criado a partir de sua visão, de seus sentidos e de sua percepção. Portanto, pensar em *teatralidade* é necessariamente pensar que o teatro está sendo feito para o outro, em função também do que o outro estará disposto a enxergar e construir.

⁵ CORNARGO, Óscar. ¿Qué es la teatralidad? Paradigmas estéticos de la Modernidad. Agenda Cultura. N 158. 2009. Essas idéias são apontadas nesse texto, porém no último aspecto sobre a teatralidade faço algumas inserções providas da minha reflexão a partir dessa leitura.

O conceito de “teatro teatral” elaborado por Meyerhold nos leva a pensar exatamente no olhar do outro como essencial para a constituição de uma teatralidade em que o artista se organiza para dizer algo e promover, no encontro com o espectador, a capacidade de permitilo ler o que está diante dele numa relação entre quem faz e quem vê. Considerando-se mais uma vez a questão do literal em contraposição à *teatralidade*, pensa-se no valor dado à palavra, para que esta não se torne única direcionadora na construção da *teatralidade* diante do olhar do público.

Mostaço (2010) afirma que existem duas formas de colocação da palavra: a primeira que direciona a imaginação do leitor ou do espectador e, assim, produz uma representação exata do que se está propondo, e uma segunda em que a palavra é usada como um ato de vontade, na qual o ator a expressa, permitindo que os espectadores a relacionem com o espaço, com o tempo e com os outros espectadores. Trata-se, portanto, também, do olhar de quem cria a partir de seu processo de percepção e afetação, não se detendo em um único e possível significado, pois a *teatralidade* é um “dado da criação, não de realização”⁶ e, assim sendo, ela começa a ser construída nos momentos em que ainda se experiencia o processo criativo.

O segundo ponto de discussão acerca das características que implicam a *teatralidade* refere-se à efemeridade do aqui/agora, de como o atuante apropria-se dessa situação não prevista, mas sim instaurada. A *teatralidade* torna-se algo que não está pronto e acabado, mas em sobressaltos, pois se manifesta inteiramente a partir da relação com o espectador e também com os demais elementos do espaço e do tempo.

Nesse sentido, a *teatralidade* passa do momento da criação para a realização, sendo que os elementos do aqui/agora se mantêm aptos a constantes e intermináveis mudanças, na medida em que a realização estabelece formas de colocar atuantes e espectadores diante uns dos outros naqueles instantes.

Essa condição já estabelecida entre atuante e espectadores enfatiza a idéia do terceiro aspecto da *teatralidade*: a presença corporal, ao invés da lógica de um personagem. A presença mantém esse caráter de efemeridade do aqui/agora e pode ser preservada pela própria relação com o espaço/tempo que age e reage no e com o corpo do atuante inserido naquele determinado contexto. Trata-se de um estado de permanência naqueles instantes e o corpo responde ao interesse⁷ das relações. Este está vinculado aos interesses pessoais diante

⁶ Idem, p.47.

⁷ BOGART, Landau, 2005.

das circunstâncias, e é primordial que ele seja mantido, pois o corpo não se disfarça, ou seja: não se trata do que um outro sente, pensa ou experiencia, mas são as próprias experiências que, mantidas pelo intrínseco interesse, geram essa presença.

A *teatralidade*, portanto, é pensada como um conceito que pode permear as práticas teatrais escolares na busca de evidenciar construções e leituras que têm como pressuposto principal a não literariedade. A partir disso, entende-se que essa teatralidade é construída pelo olhar do espectador diante dos atuantes que buscam no aqui/agora as possibilidades de relações mutáveis. O olhar e as relações criam nos atuantes uma presença consciente, que os permite dilatar suas experiências para esse contexto e/ou situação presente, a fim de que espectadores elaborem a teatralidade juntamente com ele.

Para se chegar à construção da *teatralidade contemporânea*, os *viewpoints* apresentam possibilidades que viabilizam o entendimento de conceitos aplicáveis, sobretudo também ao espaço escolar. Os *Six Viewpoints*⁸ conceitualizados pela coreógrafa e pesquisadora Mary Overlie, tem a proposta de estudar o tempo e o espaço na improvisação em dança. A pesquisadora norte-americana Anne Bogart, em contato com os estudos de Mary Overlie, adota essa prática em seu trabalho de diretora, ampliando para nove os pontos de atenção: os *viewpoints* físicos (Relação Espacial, Resposta Sinestésica, Forma, Gesto, Repetição, Duração, Tempo, Arquitetura e Topografia) e seis *viewpoints* vocais (Altura, Dinâmica, Andamento, Aceleração/Desaceleração, Timbre e Silêncio).

A investigação dos *viewpoints físicos* por meio de exercícios propostos por Bogart e Landau em “The viewpoints book” e os jogos teatrais propostos por Viola Spolin em “Os jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin” possibilitam que a investigação acerca das teatralidades contemporâneas se dê no espaço escolar, sem necessariamente, que um procedimento de ensino exclua o outro.

Pelo contrário, os *viewpoints* - por priorizarem o caráter improvisacional, no qual os indivíduos são levados a buscarem novas formas de relação com o tempo e com o espaço - focalizam a criação a partir do entendimento de uma *teatralidade* diferente da que normalmente é absorvida e construída social e culturalmente no espaço escolar. Os jogos teatrais, mesmo que em muitos jogos Spolin proponha a estrutura dramática do *onde, quem e o que*, também trazem essa relação com a improvisação, a busca de uma sensibilização e percepção quanto ao jogo que é construído com o espaço e com o outro no “aqui” e no “agora”. A junção desses procedimentos possibilita ampliar as referências quanto á criação no

⁸ Os Seis Viewpoints: espaço, forma, tempo, emoção, movimento e história.

teatro já que escola, por sua vez, reproduz tanto o gosto cultural midiático e televisivo das novelas quanto o processo cognitivo de apropriação da realidade por meio da imitação natural do ser humano, baseado no realismo⁹.

“A teatralidade realiza-se no cotidiano”¹⁰, de maneira espontânea e inerente, e está presente nos objetos, nos sons e nos corpos. Porém, é preciso incorporá-los enquanto potencializadores do ato criativo. Os conceitos dos *viewpoints* oportunizam que os alunos envolvidos nessas práticas ampliem suas relações com (no) espaço/ tempo, e construam uma *teatralidade* que pode ampliar suas referências à medida em que vão durante a experiência entendendo e criando novas formas de relação com o que está posto cotidianamente. Assim, vai se tornando possível a construção de *teatralidades* que acentuem a não literariedade, mas a capacidade de instaurar a presença no aqui/agora, que dê ao espectador a possibilidade do olhar sobre o efêmero e que seja capaz de estabelecer o jogo, a relação entre quem faz e quem assiste.

O objetivo, segundo Soares (2010) é “desenvolver um olhar intencionado, o *olhar consciente* sobre as formas no espaço, ampliando a experiência sensível dos alunos (...)”. Os *viewpoints* na escola enquanto conceitos que podem fundamentar a prática na escola já nos indicam a busca por esse olhar, que segundo Bogart (2005), é chamado de *soft focus* (foco suave) e que se estende ao corpo por meio também de uma *escuta extraordinária*.

O *soft focus* (foco suave) está vinculado ao desenvolvimento de uma visão em que os olhos são capazes de perceber não mais somente eventos isoladamente, mas inúmeros e simultâneos acontecimentos em seu entorno, sem manter um foco único e direcionado. Dessa forma, permite-se que as informações cheguem até os olhos, mas passando por todas as outras partes do corpo, por meio da sensibilização dos outros sentidos.

Quando isso acontece, o indivíduo vai se tornando apto a ter uma *escuta extraordinária*, ou seja, depois de aprender a ver com todos os sentidos, ele também aprende a ouvir com todas as partes do corpo, estando sempre em prontidão diante do que o circunda. Essa escuta não é premeditada e não busca resultados previsíveis. “A certeza não nos estimula emocionalmente”¹¹, por isso, a escuta está aberta para si e para o outro. O indivíduo está pronto para ter uma resposta diante dos eventos que o impulsionam à ação e ao movimento de

⁹ ANDRÉ, C. (2007): Essa idéia é trazida para o Brasil pela pedagoga Joana Lopes que cita o realismo como uma das fases de desenvolvimento da criança. P. 103/104.

¹⁰ SOARES, 2010, p. 77.

¹¹ BOGART, 2009, p. 33.

maneira consciente diante de tudo e de todos, posto que ele mesmo está diante dos espectadores experienciando aquelas possibilidades.

O trabalho para o desenvolvimento desse olhar que também é escuta, torna possível que o entendimento se dê unicamente pelo fazer, pois não se ensina a olhar e a escutar, somente criam-se condições para que olhos e ouvidos estejam aptos a lidarem com outras formas de se relacionar teatralmente com os outros e com o mundo. Se as *teatralidades contemporâneas* já pertencem a esse ambiente escolar por meio da relação que os próprios alunos estabelecem com a sociedade, é com a inserção de professores que se utilizam de suas práticas artísticas nos ambientes educacionais favorecerá sempre a permutação de *teatralidades* nesse espaço.

Como tornar, portanto, a *teatralidade* algo cotidiano no ambiente escolar? Como utilizar do cotidiano para a investigação acerca dos aspectos presentes nas *teatralidades contemporâneas*? (relações não-convencionais de ocupação do espaço-principalmente em contraposição ao palco italiano, por ser uma referência constante para os alunos-; construção da *teatralidade* que se realiza pela relação que se estabelece com o espectador; a idéia de uma presença corporal instaurada na efemeridade do aqui/agora que é apresentada não pela lógica de um personagem, mas a partir da presença motivada pelo interesse).

O olhar do professor também precisa ser soft focus (foco suave), ou seja, perceber ao seu redor quais as proposições desse espaço escolar e em que medida isso vai sendo reapropriado para a linguagem da *teatralidade*. Esse olhar atento pode apontar caminhos a serem percorridos ao longo de um processo de criação, cujas perspectivas visem justamente, uma construção que inclua também as necessidades e particularidades do grupo envolvido.

O que torna uma história/fato uma memória presente em nossas vidas? O afeto, as sensações, os sentimentos, as necessidades sociais, a relação entre memória individual e coletiva e as experiências do presente podem ser apontadas como modos de vincular a memória a processos que são rememorativos. As sensações, os afetos, as percepções e os sentimentos são de caráter mais subjetivo do sujeito, ou seja, são pertencentes à individualidade de cada um, por isso, mesmo que pessoas diferentes tenham vivenciado os mesmos fatos e/ou histórias, cada uma pode trazer um tipo de envolvimento afetivo com aquilo e, por isso, ao serem estimulados pelo presente são capazes de fazer “emergir atualizando aquilo que não existe mais há muito tempo.”¹²

¹² SEIXAS *apud* LEAL (2011)

As questões sociais presentes nos estudos de Halbwachs estão totalmente fundamentadas na organização da memória que é individual e coletiva. O autor, segundo Leal (2011), não enfatiza as questões subjetivas, como sensações e os sentimentos, porque para ele a memória “é a reconstrução do passado a partir dos quadros sociais presente”, ou seja, são as relações estabelecidas com a sociedade que pautam a construção de uma memória coletiva, e a memória individual torna-se um fragmento sobre a totalidade do coletivo. Portanto, são também as experiências do presente que impulsionam a busca por determinado tipo de memória, permitindo que o sujeito eleja determinado fato/ história de sua vida de acordo com o tipo de relação que a própria experiência está lhe impondo.

O uso da memória levanta fatos que são abordados ora de maneira individual (particular de cada aluno) e ora coletiva (porque perpassam pela relação dos pais com aquele fato), mas que reaparecem pela necessidade da experiência proposta no presente. Cada processo criativo solicita que a memória acione determinados fatos/historias, de modo a contemplar as investigações que estão sendo feitas. Portanto, é fato que para cada tipo de processo criativo um tipo de memória vai ser acionado, suscitando diferentes experiências a partir de vivências já ocorridas.

Há sempre nos processos de criação uma ressignificação das próprias percepções, sensações, afetos e sentimentos dos alunos/ atuantes na medida em que se experimentam aquela memória. Primeiramente porque isso implica em compartilhar de algo que, a princípio é individual, mas que passa a ser coletivizado. Em segundo lugar, o procedimento que vai sendo adotado para se chegar a uma estética teatral, impulsiona o entendimento da memória pela via da criação de uma estética teatral. No caso, dos *viewpoints* serem o norte conceitual e prático, os alunos/atuantes são colocados em situações que exigem uma *escuta extraordinária* para que possam reorganizar os elementos que eram, a princípio, somente vinculados à memória, mas que precisavam também abarcar os conceitos, outras formas de relação com espaço/tempo na reconstrução da memória.

Essas proposições em relação à memória implicam um percurso em “via de mão dupla” para o aluno/atuante. Ao passo que suas percepções, sensações e sentimentos em relação à memória eram alterados, porque estão agora inseridos em outra experiência, que não é mais o momento já vivido, existe uma afetação dos seus sentimentos pela experiência no presente. Assim, as relações com a memória dialogam com os conceitos apontados pelo encenador Stanislavski.¹³ Para este autor, ideias e ações demonstram que sentimentos e afetos

¹³ STANISLAVSKI *apud* LEAL (2011)

implicam em uma “memória das emoções ou afetivas” e que percepções e sensações são provenientes de uma “memória sensorial”. Ambas as memórias interfeririam na experiência do ator e o ator também reconstruiria a experiência a partir de suas memórias.

O papel da memória das “emoções ou afetiva” seria o resgate de uma emoção já vivida pelo ator para preencher os sentimentos na construção de um personagem. Já a memória sensorial é “(...) a coisa capaz de *sugerir* essa sensação, ou seja, de fazê-la renascer, fraca, primeiro, mas forte em seguida, cada vez mais à medida que a atenção se fixa mais nela”¹⁴. Por meio da sensação, o ator aciona sua imaginação e a projeta em suas ações.

Quando Viola Spolin propõe a fisicalização de um “onde”, um “quem” e um “o que” por meio dos jogos teatrais, o que está se solicitando aos jogadores é exatamente uma relação com a sensorialidade, na qual o objetivo não é a pantomima, mas sim a exteriorização do que está invisível. O importante é mostrar em ações a subjetividade das sensações a partir de determinada situação.

Esses dois tipos de memória podem ser usados nos processos criativos simultaneamente, não necessitando de separações estanques, pois ambos podem ocorrer e serem trabalhados para não acontecerem um em detrimento do outro. Pensando ainda em uma relação em que tais memórias sejam parte de um procedimento que visa o ensino/aprendizagem a partir de *teatralidades contemporâneas*, elas podem ser usadas como mais um conceito a ser explorado na relação espaço/tempo.

Nesse caso, a memória tem a capacidade de fazer o aluno/atuante resgatar suas memórias afetivas ou sensoriais que pertencem a um passado, mas que ao serem transposta para o aqui/agora são re-elaboradas por outras possíveis relações. A memória, então, está sujeita às constantes mudanças, pois se coloca no tempo transitando entre o passado e o presente e no espaço entre o eu e o outro. Dessa forma, o atuante pode conseguir o ir e o vir do interior para o exterior e vice-versa, justamente porque, como acreditava Stanislavski, tudo que está no ator pertence ao seu material criativo e, portanto, é ele capaz de acionar quaisquer meios que o coloquem em estado de presença em cena, inclusive a memória que “poderá ser incluída visando um maior aprofundamento do tema a ser trabalhado”¹⁵.

Stanislavski, segundo Leal (2011), não define o que um ator precisa seguir para alcançar a memória e assim para ter mais um subsídio - seja por estímulos interiores ou exteriores- que não torne a cena vazia pela ausência do estado de presença. Os próprios

¹⁴ BERGSON *apud* LEAL (2011)

¹⁵LEAL, 2011, p. 62

viewpoints quando trabalham com o conceito de repetição, instigam o uso da memória pelo exercício da ação física (estímulo exterior) que, como também acreditava Stanislavski, seria capaz de se tornar repetível para que houvesse a criação.

O atuante, quando usa repetição como um dos conceitos presentes nos *viewpoints*, apropria-se das relações que o outro estabelece no espaço/tempo, expressando-as por meio de suas ações físicas. Quando a memória capta o instante do estímulo externo, o atuante torna-se capaz de repeti-lo impregnando-o de seus sentimentos, seus afetos, suas sensações e suas emoções, que podem acionar outras memórias que são afetivas ou sensoriais. Isto é: trata-se da memória do estímulo externo do aqui/agora alimentando o acesso às “memórias das emoções e das sensações”. Mas toda ação física traz à tona algum tipo de memória?

Creio que sim. Algumas são memórias apresentadas na forma de lembranças (imagens) que denotam a “memória das sensações” e outras podem ser sentimentos resgatados pela “memória das emoções”. Nos *viewpoints* toda ação será executada porque algo mobiliza o atuante a agir de tal forma, a ação é sempre mobilizada por algo externo a esse atuante, mas isso não implica que impulsos internos (como as memórias das emoções e das sensações) também sejam ativados.

MEMÓRIA \Rightarrow AÇÃO \Leftrightarrow RESSIGNIFICAÇÃO DA MEMÓRIA

Os alunos/atuantes quando acionam histórias/fatos (memórias individuais e/ou coletivas), e são estimulados a experienciarem essa memória pelo uso dos conceitos dos *viewpoints*, elas reaparecem como ações físicas. Essas ações em relação com o espaço (arquitetura, topografia, gesto, forma, relação espacial entre as pessoas envolvidas) e com o tempo (duração, repetição, tempo e resposta sinestésica) ganhavam um significado diferente daquele que estava presente na memória inicial das histórias/fatos. Consecutivamente, a ação inicial também se modifica na medida em que outros elementos do aqui/agora (tanto os conceitos dos *viewpoints*, como inserção de outros elementos levados pelo professor propositor, como objetos e músicas) vão sendo acrescentados.

As memórias aproximam os atuantes de seus próprios contextos (passado e presente). E num processo de afetação, memórias são re-significadas pelas novas experiências e as experiências atuais passam a ser re-elaboradas pelas memórias. A memória, então, passa a fazer parte do processo de criação que é um fazer pedagógico e artístico. As histórias/fatos levantadas colocam os alunos/atuantes em apropriação de um material que advém da individualidade, assim, eles são co-autores de um processo que parte essencialmente daquilo que cada um pode e quer colocar em cena. Mas o fazer artístico implica em recriar, em trans-

formar e reelaborar os entendimentos e as personalidades para que esse fazer alcance a *teatralidade* que dali pode emergir.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapéco: Argos, 2009.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2007.
- BOGART, Anne. Seis coisas que sei sobre o treinamento de atores. **Urdimento**, v.1, n.12, p.29-40.2009
- BOGART, Anne. LANDAU, Tina. **The Viewpoints Book**. A practical Guide to Viewpoints and Composition. New York: Theatre Communications Group, 2005.
- CABRAL, Biange. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento**, vol.01, n 10, p. 35-44. 2008.
- CONARGO, Óscar. **¿Qué es la teatralidad?** Paradigmas estéticos de la Modernidad. Agenda Cultura. N 158. 2009.
- DEBORTOLI, Camila Rodrigues. Professor e artista ou professor-artista? **DAPesquisa**, n.08, ago. 2010 a jul.2011.
- FABIÃO, Eleonora. Performance, Teatro e Ensino. In: TELLES, Narciso, FLORENTINO, Adilson (orgs). **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. P. 61-72.
- FÉRAL, Josette. Teatro performativo e pedagogia. Entrevista. **Sala Preta**, v.1, n.09, p. 255-268, dez.2009.
- LEAL, Mara Lucia. **Performance e[m] memória**: material autobiográfico na composição da cena. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2011.
- MOSTAÇO, Edelcio. Teatralidade, a espessura do olhar. In: _____ (org). Para uma história cultural do teatro. Florianópolis: Design Editora, 2010.
- PUPO, Maria Lucia Barros. Além das Dicotomias. **Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação**. Montenegro, RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, pp. 31-34, 2001.
- SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero. São Paulo: Hucitec, 2010.

VIEWPOINTS E IMPRO
improvisando para além do espaço de treinamento

VIEWPOINTS AND IMPRO
improvising beyond the training space

Mônica Vianna de Mello¹

Resumo

Viewpoints e *Impro* são duas práticas de improvisação extremamente relevantes para o trabalho de ator. No contexto deste estudo, foram aplicadas simultaneamente como estratégias de desenvolvimento da capacidade de improvisação de um grupo de atores-em-treinamento. Entende-se que essas práticas contribuem, respectivamente, com a expressividade corporal e as habilidades narrativas dos atores envolvidos. Foram examinadas as implicações desse confronto de duas metodologias diversas aplicadas em um mesmo treinamento. Tratando-se de pesquisa essencialmente prática, a base teórica que lhe dá fundamento é a bibliografia oferecida pelos próprios criadores das citadas práticas: *Viewpoints* por Anne Bogart e Tina Landau e *Impro* por Keith Johnstone.

Palavras-chave: treinamento, improvisação, ator *Viewpoints*, *Impro*.

Resumen

Viewpoints y *Impro* son dos técnicas de improvisación extremadamente relevantes para el trabajo del actor. En el contexto de este estudio, se aplicaron simultáneamente las dos técnicas como estrategias para el desarrollo de las habilidades de improvisación de un grupo de actores en formación. Se entiende que las dos técnicas contribuyen respectivamente, con la expresividad corporal y las habilidades narrativas de los actores involucrados. Se examinaron las consecuencias de la confrontación de dos metodologías distintas cuando aplicados en un único entrenamiento. Dado que este es esencialmente un estudio práctico, la fundación teórica del mismo es la bibliografía ofrecida por los mismos creadores de dichas técnicas: *Viewpoints* por Anne Bogart y Tina Landau y *Impro* por Keith Johnstone.

Palabras clave: entrenamiento, improvisación, actor, *Viewpoints e Impro*.

Abstract

Viewpoints and *Impro* are two improvisation techniques extremely relevant to the actor's work. Within the context of this study, both techniques were applied simultaneously as strategies for developing the improvisational capacity in a group of actors-in-training. It is our understanding that these techniques contribute respectively to the corporal expressiveness and narrative skills of the actors. The implications of the confrontation between two distinct methodologies being applied in a single training exercise were analyzed. As this is in essence a practical study, the theoretical basis for this research is the bibliography provided by the creators of said techniques: *Viewpoints* by Anne Bogart and Tina Landau and *Impro* by Keith Johnstone.

Keywords: training, improvisation, actor, *Viewpoints e Impro*.

¹ Universidade de Brasília, Coordenadora Pedagógica do Curso de Licenciatura a Distância em Teatro, EaD/UnB. Atriz do Grupo Teatro do Instante, desde 2009. Doutora em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA. Pesquisadora no Grupo Poéticas do Corpo.

O relato que se segue refere-se a um encontro bastante peculiar proposto em minha pesquisa de doutoramento, durante a qual organizei um grupo de treinamento voltado para improvisação – curso/treinamento *Improvisação por Princípios* – oferecido na Universidade de Brasília, como extensão, em 2010. A intenção não era de formar atores-improvisadores e menos ainda a de determinar para estes um caminho de improvisação específico, que implicasse em uma estética determinada na qual deveriam se especializar. O que se pretendeu no treinamento à época proposto é que o ator se familiarizasse com diferentes técnicas improvisacionais, através das quais esse pudesse desenvolver suas habilidades de improvisação. Sendo assim, buscou-se estabelecer estratégias por meio das quais os atores-em-treinamento pudessem alcançar esse intento e, dentre elas, destaco aqui duas metodologias de trabalho que geraram resultados significativos no trabalho dos atores envolvidos: o *Viewpoints*, de Anne Bogart e Tina Landau e o *Impro*, de Keith Johnstone.

O *Viewpoints*, criado pela coreógrafa norte-americana Mary Overlie, na década de 1980, é uma forma de estruturar, no tempo e no espaço, a improvisação em dança. Para o teatro já passou por adaptações pelas quais Bogart, diretora teatral do SITI Company em Nova Iorque, é, sem dúvida, uma das principais responsáveis. Segundo ela, o *Viewpoints* é “um conjunto de nomes dados a certos princípios do movimento através do tempo e do espaço, sendo que estes nomes constituem uma linguagem para discutir acerca do que ocorre no palco. (BOGART e LANDAU, 2005, p. 08, tradução minha) E, pode-se dizer também que, são “focos de consciência que o performer ou o criador devem estabelecer enquanto trabalham. (BOGART e LANDAU, 2005, p. 08, tradução minha)

Na prática de Bogart e Landau esses focos serão nove, entre temporais e espaciais. Os *viewpoints* do tempo: Tempo, Duração, Reação Cinestésica e Repetição e *viewpoints* do espaço: Forma, Gesto, Arquitetura, Relação Espacial e Topografia. As autoras consideram também que se possa trabalhar os *viewpoints* vocais, sendo que estes se estabelecem sempre em relação aos físicos, na medida em que, como a voz é uma extensão do corpo, o trabalho com esta acaba por ser uma extensão do trabalho corporal. Os *viewpoints* vocais possuem algumas diferenças em relação aos físicos, além dos já citados, exceto a Topografia e a Relação Espacial, que não são trabalhadas vocalmente, apresentam-se ainda: Altura, Intensidade, Timbre, Aceleração/Desaceleração e Silêncio.

O *Impro*, por sua vez, envolve um conjunto de técnicas voltadas para a improvisação teatral, desenvolvidas por Johnstone, um educador e diretor teatral inglês, estabelecido no Canadá onde fundou, em 1977, o *Loose Moose Theatre* que atua até hoje como um centro de desenvolvimento de

técnicas e apresentações de improvisação. São vários os fundamentos sobre os quais estão embasadas suas técnicas, podendo às vezes ser o próprio nome da técnica: a Espontaneidade, a cooperação, o jogo 'proposta-bloqueio-aceitação', o Status e, por fim, as habilidades narrativas. O desenvolvimento das habilidades narrativas pode ser considerado como a grande meta do *Impro*, visto que, é uma das principais competências alcançadas pelo ator que vivencia esse treinamento. Desse modo, acaba sendo o termo pelo qual mais me refiro ao trabalho com o *Impro*.

Os apontamentos aqui veiculados mostram uma parcela das reflexões estabelecidas na referida pesquisa de doutorado e dão voz aos sujeitos observados na mesma: Júlia Fagundes, Livia Fernandes e Samir Andreoli, além de mim mesma.

Um primeiro aspecto acerca da relação *Viewpoints/Impro* que salta aos olhos, refere-se às posturas desejadas em cada tipo de trabalho e que são bastante distintas. Trata-se tanto de uma postura desejada, como de uma característica a ser desenvolvida, respectivamente, em cada prática. Enquanto o trabalho com *Impro* exige e desenvolve a espontaneidade, o *Viewpoints* cria para o ator um espaço de pesquisa sistematizada. De certo que não são características absolutas e estanques pois, tanto o *Impro* é perpassado pelo espírito da pesquisa, como o *Viewpoints* trabalha também a espontaneidade, mas o interessante é perceber o quanto essas duas práticas podem se complementar, considerando-se que o ator deverá tanto vivenciar a espontaneidade, como aprimorar sua capacidade de observação e análise do seu próprio trabalho.

Um segundo aspecto muito evidenciado refere-se a uma tendência do *Viewpoints* a aprofundar o trabalho expressivo corporal, enquanto o *Impro* fortalece no ator sua capacidade de construção de narrativas. Isto se deve, provavelmente, pela origem do *Viewpoints* na dança, e no caso de Johnstone, devido ao trabalho que este sempre desenvolveu com jovens dramaturgos no *Royal Court Theatre*, voltado para as habilidades narrativas. Atendendo a essas duas vertentes necessárias ao ator que improvisa diante de um público, realizando suas criações no aqui e agora, a junção do *Viewpoints* com o *Impro* proporciona a esse profissional um enriquecimento significativo de seu trabalho devido, justamente, à interação desses dois aspectos, ou seja, uma construção corporal criativa e segura e uma ampla capacidade de elaborar narrativas.

Na prática, o treinamento teve início com o *Viewpoints* e um tempo depois foram introduzidas as técnicas do *Impro*. O *Viewpoints* foi implantado no treinamento segundo a proposta que Bogart e Landau apresentam no livro *The Viewpoints Book*, que implica em exercícios introdutórios e uma ordem sequencial específica dos diferentes *viewpoints*. À época em que realizei o doutorado não tive qualquer oportunidade de participar de curso prático aplicado pelas autoras ou

por alguém com experiência consolidada na técnica. Mediante este fato e por se tratar de uma pesquisa, procurei seguir as indicações das autoras, sem deixar de reservar o espaço de interferência que me cabia como pesquisadora. Com o tempo, ao entrar na sala de treinamento e após as práticas de aquecimento e preparação iniciais, algumas situações eram propostas, seja pela definição de um ou mais *viewpoints* nos quais os atores-em-treinamento deveriam se concentrar naquele dia ou pelo simples comando de que deveriam passar por todos os *viewpoints*, na ordem e foco desejado por cada um.

No desenrolar da pesquisa uma questão chamou a atenção, o modo como cada nova etapa do trabalho ia se vinculando às outras já vivenciadas, criando um fluxo dinâmico e de crescente complexidade, indo desde um simples caminhar pela sala até um alto nível de utilização do corpo, cada vez mais expressivo e orgânico em seu processo de criação. De certo modo, isso reforçava a importância da sequência proposta pelas autoras para o momento da aplicação prática, o que nos levava a retomar, sempre que necessário, a aplicação da sessão mais completa do *Viewpoints*, alternando com os trabalhos mais pontuais, isto é, concentrados neste ou naquele *viewpoint* em especial.

Uma das dificuldades sentidas ainda nos primeiros encontros era a manutenção de um fluxo de trabalho sem interrupções. A necessidade de se alcançar esse fluxo, é que, de certo modo, este reflete a inteireza com que o ator está realizando seu trabalho, de maneira que não o interrompa frente a pensamentos como: “O que fazer agora?”. O próprio fato de estarem ainda no início do processo, em fase de assimilação das técnicas, podia ser considerado uma das razões dessa dificuldade. Mas, se no início do treinamento os atores ainda tinham alguma dificuldade em encontrar tal fluxo, ao longo do processo, no entanto, esse movimento em fluxo foi sendo cada vez mais alcançado por cada um deles, como resultado da prática em realizá-lo, mesmo que tivessem variações de um dia para o outro.

Ainda sobre essa busca de se trabalhar o *Viewpoints* em um fluxo de movimentos, há que se chamar atenção para a diferença de uma parada como a citada acima, ou seja, como produto de uma incapacidade do ator de se manter no fluxo, em comparação a uma parada do ator como silêncio no corpo. Esta não trata de uma inabilidade do ator, mas justo o contrário, trata-se da habilidade de saber suspender o movimento externo do corpo, mantendo uma ação interna; trata-se de saber dar pausas no corpo; ou ainda, com referência ao *Viewpoints*, trata-se de experimentar um Tempo extremo de velocidade zero ou o momento de “fotografar” mentalmente uma Forma.

Na medida em que foram assimilando o trabalho, os atores traziam suas dúvidas, dificuldades, ou mesmo, comentários acerca de suas percepções. Logo de início, começavam a perceber as relações íntimas de cada elemento que compõe o movimento e o modo como um fator afeta diretamente o outro. Após realizar o trabalho com o foco voltado para a Duração, na qual, além das variações de Tempo, eram consideradas alterações de planos e direção, Júlia Fagundes percebeu como as possibilidades de movimento eram determinadas pelos fatores em interação.

Eu senti que [...] as 05 variações de Tempo, elas mudam conforme a qualidade do movimento e às vezes conforme o plano até, também. Eu notei que o plano alto, ele tende a ter uns rápidos bem mais velozes que o plano baixo pode permitir. A gente não consegue, então muda toda a lógica [do movimento]. (Júlia Fagundes, 12/04/2010)

A atriz percebeu que os tempos estabelecidos por ela, indo da câmera lenta ao hiper rápido, não eram absolutos, visto que outros elementos poderiam alterá-los. Por exemplo, ao mudar de um plano alto para um plano baixo, o hiper rápido jamais seria o mesmo, e ainda, o movimento pode mudar completamente de sentido ou de intenção. Samir Andreoli observa também que as mudanças de plano podiam acarretar em um trabalho de Reações Cinestésicas:

[...] teríamos que estar sempre em planos diferentes. Os atores não poderiam ficar em nenhum momento no mesmo plano. Isto, invariavelmente, provocava uma Reação Cinestésica, pois quando um estava no chão e se levantava, o outro tinha que entrar num plano diferente. (Samir Andreoli, 31/05/2010)

Ainda que a Reação Cinestésica não fosse o foco naquele momento do trabalho, foi verificada pelo ator, ou talvez, melhor compreendida, na medida em que este se percebeu efetivamente reagindo às mudanças de movimento da colega que estava em cena com ele. Pode-se dizer que a Reação Cinestésica é o caminho mais curto, ou seja, vai dos sentidos direto para a ação. Todavia, é importante frisar que, ainda que a Reação Cinestésica seja um ato reflexo, não se trata, ou não deve se tratar, de um reflexo condicionado. A função do treinamento, nesse caso, é a de propiciar ao ator a possibilidade de diversificar suas reações. A rotina de treino visa alcançar essa capacidade de reagir sem ter que sentir algum tipo de mudança prévia, que vai nos levar a uma nova atitude corporal. Como dito, a reação deve ser imediata.

Júlia Fagundes reflete sobre a questão e utiliza uma expressão interessante: “Reação cinestésica: trata-se de impulso? Como distanciar essa reação do susto puro? Susto criativo” (Júlia Fagundes, 26/04/2010) O termo parece refletir de algum modo o que se espera com a Reação

Cinestésica, porque a noção que se tem de susto é, justamente, essa ideia de uma reação não pensada frente a algum estímulo que altera o estado normal da pessoa, é um sobressalto. A diferença é que não se trata de algo que gere medo necessariamente, então o complemento “criativo” dá ao termo um caráter mais próximo do trabalho de ator.

Uma perspectiva bastante significativa no trabalho com o uso da Repetição, era a oportunidade que cada ator tinha que, após observar outro ator, experimentar no próprio corpo a maneira desse se movimentar e ampliar assim seu próprio repertório corporal, indo além das próprias tendências. Por outro lado, era uma oportunidade de refletir acerca das próprias tendências.

Então, a ideia da Repetição é um grande trunfo pra você romper com suas tendências. Ou seja, quando você repete o outro enquanto Forma, enquanto Tempo, enquanto amplitude do movimento e tudo o mais, você tem ali uma chance de romper com a sua rotina, de romper com as suas tendências, com os seus condicionamentos. E é importante vocês verem os outros para fazerem essa leitura de vocês mesmos: ‘O que é que eu faço? Qual a minha tendência?’ (Mônica Mello, 16/04/2010)

Esse termo – tendência – foi adotado pelo grupo para indicar as ações, os movimentos, as expressões faciais, as posturas, as vozes, ou seja, todos aqueles fatores que se faziam constantes na maioria das improvisações de cada um. Eram aspectos ligados aos condicionamentos de cada ator e estes buscavam, no decorrer do treino, não propriamente eliminá-los, mas tomar consciência deles. Ou melhor, aprender a controlá-los, na medida do possível, e usá-los a seu favor, ao invés de serem dominados por eles. Esse era um aspecto que mobilizava a todos:

Os exercícios propostos em sala, basicamente o *Viewpoints* (corpo e voz) estão, sem dúvida alguma, ampliando os meus gestos, enriquecendo o meu vocabulário e instigando a minha curiosidade. É como se eu descobrisse: ‘Nossa! Tenho dedos, língua, mãos!’ É muito difícil sair dos movimentos cotidianos e das nossas tendências. Esse é um dos maiores obstáculos que enfrento durante os treinos. É necessário ampliar o conhecimento e a percepção de nós mesmos e do outro, pois, ao improvisar virão, a todos, esses movimentos que tendemos a executar. (Lívia Fernandez, 17/05/2010)

Ou ainda:

Nossas tendências tem sido observadas nas conversas ao final de cada treinamento e essas improvisações foram um momento bacana para eu tentar romper com os movimentos mais comuns apontados nas conversas anteriores. (Júlia Fagundes, 28/05/2010)

Nesse sentido, a expressão utilizada anteriormente por Júlia Fagundes, ou seja, o “susto criativo”, pode ser visto como resultado da rotina de trabalho, pois que é justamente uma reação que não veicula as tendências particulares de cada ator-em-treinamento, ela foge dos condicionamentos.

Em relação à Topografia, especificamente, um dos enfoques que se destacou, foi a riqueza de possibilidades que o ator pode experimentar e construir a partir dela, no que se refere à sua locomoção no palco e na cena e o quanto isso pode refletir nos seus estados. Por exemplo, era significativamente diferente um ator atravessar o palco esboçando uma linha reta, em comparação com esse mesmo ator fazendo um ziguezague ou uma diagonal. Aliando-se esse fator a uma mudança de Tempos, o leque de possibilidades expande-se ainda mais. A alternância entre diferentes Topografias em uma mesma cena pode também gerar estados ou situações distintas para o ator. Desse modo, este *Viewpoint* definiria não somente a locomoção do ator pelo espaço mas, pela qualidade e variedade dos seus padrões de movimento, poderia ainda esboçar a trajetória de um determinado personagem no que se refere a seus pensamentos ou estados.

As Formas e Gestos mostraram-se caminhos bastante eficazes de coletar materiais de criação cênica. Uma das dinâmicas realizadas envolvia elaboração, seleção e memorização de partituras a partir desses *viewpoints*. Do tempo de experimentação, o ator saía com uma série de pequenas partituras corporais que se constituíam de Gestos e/ou Formas; quando então passava a trabalhar as Improvisações, era solicitado a lançar mão dessas pequenas partituras ao longo da cena ou história contada, em momentos escolhidos por ele próprio. Da relação com a cena ou história, as partituras poderiam sugerir fatos ou situações que estivessem em acordo ou contra a improvisação, gerando assim algum tipo de transformação no decorrer da mesma.

Outro *viewpoint* que pode ser extremamente determinante do movimento realizados pelo ator é a Arquitetura. Em uma sessão em que se exercitou mais profundamente o foco nesse *Viewpoint*, foi possível perceber o modo como os atores se relacionavam com os elementos da Arquitetura bem como a maneira como essa os afetava. Nesse sentido, o depoimento de uma das atrizes que, nesse dia em particular, havia apenas observado, reflete bem essa influência:

Eu observei que a rigidez dos objetos no espaço [referindo-se à sala de trabalho], a rigidez do espaço, do estímulo visual, tem pouca coisa em movimento, ela estimulou uma qualidade específica de movimento, raramente quebrada. Então, o movimento com [...] essa coisa direta, linear, ele foi presente em todos os trabalhos com raras exceções. [...] E eu me perguntei: Se o estímulo visual fosse diferente, se as coisas estivessem em movimento, se a gente estivesse num ambiente fora, onde os carros passam e as nuvens se mexem, como seria a relação da qualidade de movimento com estes estímulos visuais? Foi impressionante. Foi muito categórico.

Os trabalhos seguiram uma linha de movimento mesmo. (Júlia Fagundes, 05/05/2010)

A observação foi significativa, não somente para perceber essa determinação do movimento pela Arquitetura, mas para que eu pudesse chamar atenção para aspectos significativos do trabalho com esse *Viewpoint*. Uma Arquitetura aparentemente linear e, em princípio rígida, pode ser corporalmente interpretada de maneiras não lineares e enrijecidas, conforme a abordagem que se faz dela e, além disso, é preciso apurar a percepção para não se restringir a uma impressão superficial do espaço. A Arquitetura envolve não somente o formato dos vários elementos sólidos que compõem o espaço, mas também a cor, as sonoridades que resultam da interação do corpo com estes elementos, suas texturas, e ainda, a luz presente no espaço. Por exemplo, se uma viga de concreto pode dar a sensação de rigidez, sua textura cheia de ranhuras, orifícios, fissuras, pode sugerir um movimento que não seja linear, como sua aparência mais imediata. Nesse sentido, o que transparece em relação à Arquitetura é justamente uma duplicidade em seu caráter, ou seja, este *viewpoint* é a um só tempo: concreto e subjetivo. Se por um lado, é constituído por materiais indiscutivelmente concretos, por outro, a interpretação realizada por cada ator e expressa corporalmente, destaca sua subjetividade.

Essa percepção, de certo modo, permitiu uma transformação na forma de lidar com a Arquitetura, ou melhor, uma real compreensão do potencial de experimentação que esta poderia proporcionar aos atores-em-treinamento. O trecho do diário de bordo escrito por Lívia Fernandez uma semana depois, já reflete, de certo modo, essa mudança: “E como se fosse uma cortina, senti a vibração de estar entregue no espaço sendo e me comportando como aquele pano. À mercê do espaço, do tempo. da vida! Ora retorcida! Ora estendida e vibrante!” (Lívia Fernandez, 17/05/2010)

A aplicação dos *Viewpoints* pode e deve se dar não somente no trabalho pessoal de cada ator, mas também no contato com o outro. É claro que isto não se refere àqueles *viewpoints* como Repetição, Reação Cinestésica e Relações Espaciais que por natureza já levam em consideração algum tipo de interação, mas justamente no que se refere aos outros mais voltados para uma exploração individualizada. Por exemplo, o *viewpoint* de Tempo pensado na relação com o outro, pode gerar um cuidado por parte do ator, no sentido de propor variações entre o seu tempo e o do outro ator em cena. Outro exemplo são as Formas que se constroem na relação de dois corpos, que se unificam numa Forma única, ou ainda, a geração, por um ator, de um movimento ou ação inspirados na sonoridade resultante da interação corporal de outro ator com a Arquitetura.

As dinâmicas de trabalho relacionadas às habilidades narrativas propostas por Keith Johnstone foram introduzidas posteriormente, quando já haviam assimilado a prática do *Viewpoints*. Inicialmente, executava-se um exercício básico de associação de palavras no qual cada um deveria dizer uma palavra interrelacionada com a anterior, mantendo, no ritmo pré-estabelecido, um fluxo contínuo de palavras. Esse procedimento trabalhava tanto a fluência verbal do ator, quanto abrandava sua autocensura, pois a necessidade de falar algo como um ato reflexo, impossibilitava o ator de dispensar as ideias mais imediatas, por mais inadequadas que lhe parecessem.

Pode-se dizer que a intenção de diminuir e, se possível, eliminar a autocensura ou os bloqueios pessoais no que se refere ao fluxo verbal, é uma das principais funções dos exercícios de habilidades narrativas, de um modo geral. Diferentemente do trabalho de *Viewpoints* em que o ator deve compreender o conceito, por exemplo, de Tempo, assimilá-lo e aplica-lo tecnicamente; aprimorar as habilidades narrativas, mais do que tudo, é deixar-se conectar com o próprio imaginário e deixá-lo fluir. A ideia era “deixar a porta aberta” para vir à tona o imaginário, ao invés de buscar intencionalmente as imagens que dão corpo à narrativa.

De certo modo, esse “deixar a porta aberta” parece propor uma postura passiva do ator que espera que alguma ideia surja sem um esforço de sua parte, por pura inspiração. No entanto, a meu ver, a postura do ator aqui pretendida traz, na verdade, um caráter duplo: passivo e ativo. O aspecto ativo está no fato de que ao improvisar o ator está realizando ações, criando tensões corporais, percebendo os diversos elementos que o envolvem e as ações dos seus companheiros de cena e todos esses fatores são estímulos e provocações à sua imaginação. Por outro lado, a passividade está em deixar fluir, sem críticas e censuras aquilo que “vai saindo”, e aproveitar tudo o que advém desse seu imaginário.

Depois dessa rotina de associações de palavras, o que se fazia era contar histórias, sendo que criavam-se regras que as tornavam mais desafiadoras, como por exemplo: contar histórias coletivas das quais cada um criava um trecho ou definir palavras que fossem proibidas na narrativa.

Há ainda mais uma noção vinculada à prática de Johnstone que contribuiu para aprimorar as habilidades narrativas dos atores: a quebra de rotina. Essa noção está diretamente ligada à transformação de ideias geradas nas histórias, de modo que elas se mantivessem sempre renovadas, não-previsíveis, espontâneas, capturando assim o interesse do espectador. Para Johnstone, mais do que contribuir para o desenvolvimento das habilidades narrativas, a quebra de rotina pode ser considerada uma metodologia na criação de narrativas: “Se eu disser 'crie uma história', então

muitas pessoas ficarão paralisadas. Se eu disser 'descreva uma rotina e depois a interrompa', as pessoas não terão problemas.” (JOHNSTONE, 1995, p.138)

A quebra de rotina parecia ser um desafio maior para o ator quando este estava improvisando sozinho porque, só poderia ser provocada por ele mesmo, diferentemente das improvisações em duplas, em que as propostas advindas do outro ator em cena proporcionavam, muito frequentemente, uma quebra da linha narrativa pessoal do ator. Mas era, principalmente, no trabalho mais solitário que o ator devia buscar avidamente esta prática, tanto no sentido de criar intencionalmente suas quebras, como no sentido de perceber em si que elementos poderiam gerar a quebra e a consequente busca de um novo caminho. Para Júlia Fagundes, as ações físicas poderiam ser um dos elementos que proporcionavam essa quebra:

[...] a ação física, ela tem muita participação nas reviravoltas, eu pelo menos a uso como um grande quebrador de rotina, porque ela me propõe umas 'coisas' e essas 'coisas', às vezes, não tem nada a ver e, às vezes, tem a ver [...] então ela é uma grande puxadora de tapete do bem. (Júlia Fagundes, 15/12/2010)

A expressão “puxadora de tapete do bem” utilizada aqui pela atriz, reflete bem a função da quebra de rotina, ou seja, colocar o ator numa encruzilhada, numa situação desafiadora na qual este terá que buscar uma solução imediata e, de preferência, rapidamente.

O termo, quebra de rotina, passou a ser uma constante não apenas quando se estava trabalhando as habilidades narrativas, mas também no tempo de experimentação, quando se trabalhava o *Viewpoints*. De certo modo, a quebra de rotina coincidia com uma indicação de Bogart e Landau no sentido do ator surpreender-se ao trabalhar os diferentes *viewpoints*, não se deixar entorpecer por um Tempo único, por uma Topografia constante ou por utilizar um único elemento da Arquitetura. Por outro lado, pode-se dizer também, que há uma aproximação entre a noção de quebra de rotina com o *viewpoint* da Duração, quando esta propõe frequentes mudanças e não uma permanência prolongada numa mesma ação, ainda que no caso da Duração essa segunda opção, feita de maneira consciente, seja muito bem vinda também.

A prática da improvisação esteve presente desde os primeiros dias do curso/treinamento *Improvisação por Princípios*. No entanto, ao longo do processo foi adquirindo características diferentes. Para nós, havia também a distinção entre os momentos de experimentação e de improvisação. Enquanto no tempo de experimentação os atores estavam individual ou coletivamente investigando as possibilidades corporais a partir de um trabalho não direcionado para ninguém, mas apenas para sua pesquisa pessoal, no tempo de improvisação buscava-se direcionar

esse trabalho corporal para uma plateia, ainda que esta fosse, a princípio, constituída apenas pelos próprios participantes do treinamento.

Inicialmente, as improvisações constituíam-se de apresentações exclusivamente corporais e desenvolviam-se, basicamente, a partir do *Viewpoints*. Na medida em que inseríamos na rotina de improvisações os *viewpoints* de voz e as habilidades narrativas, as improvisações passaram a constituir também um espaço para trazer os resultados das experimentações vocais realizadas na etapa anterior, só que agora com o direcionamento para um público. Enquanto no tempo de experimentação os atores trabalhavam com palavras ou frases soltas, frases decoradas usadas de maneira aleatória criando diálogos igualmente aleatórios, que serviam basicamente como suporte da experimentação vocal; nas improvisações as variações vocais deveriam estar veiculadas coerentemente às histórias, aos personagens, enredos, etc.

Um tempo de duração pré-determinado para as improvisações era fundamental também, para intensificar a capacidade dos atores organizarem suas apresentações com início, meio e fim. A partir do momento em que cabia a cada um deles controlar seu tempo de apresentação, tornou-se viável a noção de composição da cena que estavam Improvisando. Sendo assim, aprimoravam sua capacidade de finalizar suas apresentações de modo coerente, concluindo uma trajetória corporal que encerrava uma ideia.

Uma das preocupações mais fortes nesse processo de integração do trabalho corporal com a criação das histórias, é que estas não deveriam empobrecer o resultado daquele, o que era bastante comum quando o corpo passava a ser apenas uma ilustração da história que se contava. Com isso em mente, num primeiro momento, buscou-se um modo de dissociar as ações corporais da narrativa que se desenvolvia. A técnica do *Viewpoints* era, sem dúvida, um fator que propiciava ao ator um meio de improvisar corporalmente de maneira rica e criativa, podendo desprender-se da história. Enquanto a história ia sendo contada, o corpo construía um caminho próprio, evitando a literalidade daquilo que estava sendo dito. Considerava-se como duas 'narrativas', uma corporal e outra textual que se complementavam, se entrecruzavam e, por vezes, se contradiziam, gerando para os espectadores uma ampliação das possibilidades interpretativas das histórias. Esses procedimentos acabaram por resultar numa caracterização peculiar dessas improvisações e, aparentemente, era o que lhes diferenciavam como improvisações numa perspectiva de treinamento, ou seja, elas mantinham sempre uma qualidade experimental que transparecia nos corpos e ações corporais dos atores.

Ainda que as improvisações veiculadas nesse treinamento mantivessem essa característica, gradativamente, percebeu-se a necessidade de estreitar mais os laços entre essas duas narrativas sem, no entanto, cair na ilustração das histórias. Na verdade tratava-se, por um lado, de limpar as ações corporais, ou seja, eliminar os excessos, os elementos que destoavam completamente da história ou que não estabeleciam em absoluto conexões com o que se estava contando e, por outro lado, de permitir que a narrativa corporal afetasse o texto em construção de tal forma a poder transformá-lo, gerando assim um efetivo diálogo entre as narrativas corporal e textual.

Esse era um trabalho de sintonia fina e bastante árduo para os atores, pois não se tratava de depurar uma cena ensaiada na qual cada vez que se realiza percebe-se mais o que deve ser melhorado. Na proposta aqui descrita, para que o ator pudesse realizar uma improvisação em que as narrativas corporais e textuais fossem coerentes e autônomas entre si e, mais do que tudo, precisas no expressar das ideias, exigia-se desse um profundo e efetivo aprimoramento na sua capacidade de lidar com o imediato, com o aqui e agora, ao estabelecer prontamente tal improvisação, visto que esta não poderia ser “consertada”.

Quando se comentava com os atores a respeito dos aspectos a serem melhorados no trabalho que haviam acabado de apresentar, estes obviamente só poderiam ser revistos numa próxima improvisação, visto que normalmente não as retomávamos. O que, então, estava-se buscando desenvolver não era a cena em si, o que havia sido expresso ou o modo de expressá-lo, e sim, a habilidade do ator em propor uma improvisação que funcionasse, ou seja, que fosse interessante para o espectador, mas que ao mesmo tempo fosse rica em experimentações corporais e vocais, próprias de um espaço de treinamento. E um dos fatores fundamentais para esse êxito, conforme se foi percebendo era, justamente, a competência para estabelecer um consistente fluxo verbal e corporal diante do espectador, evitando que este fluxo se tornasse uma avalanche verborrágica ou de ações corporais ou que, ao contrário disto, ficasse interrompido por uma excessiva crítica pessoal que tendia a descartar todas as ações ou ideias como sendo inadequadas e ruins.

Essa questão traz à tona um outro aspecto acerca do improvisar e este pode ser considerado essencial para a compreensão do trabalho do ator: a relação entre controle e entrega. A noção de entrega aqui veiculada refere-se à postura do ator diante do trabalho e aproxima-se muito à ideia de plenitude, por que implica numa inteireza do ser. Estar entregue é não criar restrições e impedimentos para a atuação, deixar-se afetar pelos diferentes estímulos pessoais ou do meio. Por outro lado, a noção de controle refere-se, principalmente, à questão da consciência, o que completa a ideia do estar pleno, quer dizer, o ator se deixa afetar pelo que o envolve – espaço, pessoas,

acontecimentos – mas não perde a noção de risco, de coerência, da necessidade de estruturar sua improvisação com início, meio e fim, não perde a escuta do outro, enfim, manter o controle é manter plena e presente sua consciência. A meu ver, o que se busca aqui é o caminho do meio, ou seja, um equilíbrio entre entrega e controle. O ator necessita se entregar para que efetivamente haja uma fluência de ações e histórias, mas tem uma consciência que o mantém, que o sustenta e o impede de se perder completamente nesse fluxo. Quando argumentava acerca da necessidade de o ator ter domínio sobre as próprias ações, Samir Andreoli comenta:

[...] ele tem um certo descontrole, mas [...] É um 'descontrole controlado', monitorado e quem monitora é você. Você é o ator que tem que estar consciente do que está fazendo sempre, que tem de ter este controle: das coisas que acontecem; dos inícios, meios e fins; do desenvolvimento das coisas. (Samir Andreoli, 16/06/2010)

O fluxo perseguido pelos atores torna-se realidade na medida em que estes conseguem permitir que as ideias, ações, reações e percepções fluam através de seus corpos e mentes e permaneçam assistidas por suas consciências. Assistidas aqui entendido tanto no sentido de serem observadas como, no sentido de serem socorridas quando necessário. Essa demanda, entretanto, deve estar presente ao longo de todo o processo do treinamento, ou seja, desde a preparação, passando pela experimentação, para chegar à improvisação cada vez mais efetiva.

Com destaque para o tempo de experimentação, é fundamental que o ator se coloque atento à necessidade de passar por cada *viewpoint* ou outro elemento que esteja trabalhando nessa etapa, garantindo assim uma efetiva ampliação do seu repertório corporal, mas atento também ao desencadear de ações que são geradas na medida em que ele, efetivamente, dá espaço ao fluxo de transformações que o próprio corpo sugere. O comentário de Júlia Fagundes talvez ilustre melhor essa prática:

Resgatar o *Viewpoints* no trabalho não é assim: 'Agora é tal coisa'. É assim, acontece uma coisa e você ao mesmo tempo vai percebendo: 'Oba, tal coisa!' E aí, puxa uma outra ideia [...] 'Ah, e se isso aqui perdurar? E se isso aqui for cortado pra outra coisa?' Dessa relação de jogo pelo jogo mesmo, que envolve emoção, envolve uma série de coisas, envolve reação pura. (Júlia Fagundes, 19/05/2010)

Ao mesmo tempo que se reforça a importância de o corpo estar num fluxo livre e assistido, há que se perceber a relevância, no ato de improvisar, de histórias que se vão constituindo ao longo do processo, sem estar previamente resolvidas ou mesmo esboçadas. Diariamente, no treinamento,

atentava-se para a necessidade dessas histórias serem também fruto de um fluxo vivo de ideias que surgem do próprio corpo, em diálogo constante com a nossa imaginação. Essa disponibilidade foi também bastante frisada pelos atores-em-treinamento, tanto em relação à dificuldade de todos em estabelecê-la, ou seja, de realmente deixar fluir a história sem que esta seja pré-determinada por um pensamento lógico, como a dificuldade que as histórias previamente estabelecidas no pensamento podem gerar na realização de uma improvisação:

Por exemplo, eu entrei na primeira improvisação com uma história já [...] eu disse: Vou experimentar contar essa história. [...] Mas, lá dentro, com a história, não rolou: 'Meu Deus do céu, cadê a história?' Não sabia contar a história. Isso foi interessante... Foi ruim. [...] eu acho que eu fiquei muito parado, tentando lembrar da história. (Samir Andreoli, 28/05/2010)

E ainda:

A gente começa a não ouvir [o outro] porque já está com a coisa toda estruturada na cabeça e começa a não prestar atenção. [...] Então, nesse sentido, eu vejo extremamente desafiador que a gente consiga manter um corpo em atividade e manter essa história fluindo. Acho que são dois fluxos, o fluxo de ação e de histórias que precisam estar abertos para isso. (Mônica Mello, 28/05/2010)

A dificuldade em permitir-se entregar ao fluxo corporal ou verbal, reflete ainda um receio de que, o que quer que seja dito ou feito o seja por um ato reflexo trazendo apenas as ações e histórias próprias das tendências de cada um. Como comentei anteriormente, as tendências tem relação com os condicionamentos, com os vícios corporais, ou com um imaginário restritivo, ou mesmo com uma auto crítica inflexível. Júlia Fagundes usa a expressão “o que me veio” para designar alguma ideia ou ação que surge no calor da improvisação e considera que isso acaba sendo sempre uma das tendências pessoais de cada um. No entanto, o que se acredita aqui é que é justamente por meio do treinamento que o ator poderá, não eliminar todas as suas tendências, mas aprender a lidar com elas:

[...] cada vez mais essa organicidade no fazer com o corpo e com a história é o que vai acontecer. Na medida em que faz, faz, faz... treina, treina, treina... E aí passa a ser ‘o que vem’ porque ‘o que vem’ é isso, é uma coisa rica, ‘o que vem’ é complexo, não é condicionado, mas é um corpo aberto para as possibilidades. Aí passa a ser um ‘o que vem’ bom. Está disponível. (Mônica Mello, 12/07/2010)

Refletindo sobre a relação entre o fluxo corporal e verbal no processo de improvisação, ocorre que esta refira-se a um modo diferenciado de pensar, um pensar corporificado. Numa tentativa de pôr em palavras, é como se o ator direcionasse sua atenção para o movimento que está realizando, de tal modo que a mente se funde ao fazer do corpo, acompanhando seu fluxo e percebendo/participando de suas transformações, sem interferir intencionalmente no movimento.

Essa é uma atitude do ator que não é nem totalmente passiva e nem totalmente ativa, isto é, ele deve estar ao mesmo tempo agindo com o corpo e observando por meio da mente e vice-versa, agindo com a mente e observando com o corpo, de modo que ambos estejam em sintonia, em unidade, ainda que em atrito. Essa atitude traz mesmo um paradoxo porque, se por um lado tem essa “alguma coisa que vem”, como algo que acontece para além da nossa intenção imediata, que não foi previamente determinado; por outro lado, é mister que o ator desenvolva a capacidade de se auto provocar, de se auto-estimular na busca das ações a serem realizadas. Desse modo, o ator está permanentemente lidando com essas dualidades: entrega/controle, passivo/ativo, buscando ao mesmo tempo sua inteireza. Na improvisação o ator desenvolve a capacidade de viver como que em uma “corda bamba”, com todo o risco que esta sugere ou em um espaço entre: entre deixar fluir e provocar, entre deixar-se afetar e afetar o outro intencionalmente, entre o devir e o agir.

Referências

BOGART, Anne e LANDAU, Tina. **The Viewpoints Book: a practical guide to Viewpoints and Composition**. New York: Theatre Communications Group, 2005.

JOHNSTONE, Keith. **Impro: improvisation and the theater**. London: Methuen Drama, 1995.

_____. **Impro for Storytellers**. New York: Routledge, 1999.

Recebido em 13/11/2014

Aprovado em 05/12/2014

Publicado em 13/01/2015

IMPROVISAÇÃO: descobrir camada por camada
IMPROVISATION: discover layer by layer

Zilá Muniz¹

Resumo

Este artigo problematiza noções de improvisação em dança como técnica de co-composição emergente de eventos coreográficos. Aponta alguns elementos fundamentais do trabalho de improvisação como: ampliação da consciência do corpo; o atravessamento entre o virtual e atual; distinção entre o voluntário e involuntário, entre o conhecido e o desconhecido; fazer escolhas e tomada de decisões; habilitar restrições e reconhecimento de potências. Além disso, trata a improvisação com restrições como forma de desenvolver a capacidade de reconhecer as limitações e explorar as possibilidades de movimento dentro destas limitações. Por fim reflete sobre a improvisação como um evento relacional que se constrói a partir das relações que surgem entre todos os elementos que o constituem; é, portanto no “entre” que num campo de forças os elementos se conectam para dar sentido ao evento.

Palavras-chave: Improvisação, Evento Coreográfico, Co-composição.

Resumen

Este artículo aborda las nociones de improvisación en la danza como una técnica de co-composición emergente de eventos coreográficos. Señala algunos elementos clave del trabajo de improvisación como: la expansión de la conciencia corporal; el cruce entre lo virtual y real; distinción entre voluntario e involuntario, entre lo conocido y lo desconocido; hacer elecciones y la toma de decisiones; habilitar restricciones lo permiten el reconocimiento de potencial. Por otra parte, la improvisación con restricciones como una forma de desarrollar la capacidad de reconocer las limitaciones y explorar las posibilidades de movimiento dentro de estas limitaciones. Por último refleja en la improvisación como un acontecimiento relacional que se basa en las relaciones que surgen entre todos los elementos que la constituyen; por lo tanto, es el "entre" que un campo de fuerza de los elementos se conectan a darle sentido al evento.

Palabras-clave: Improvisación, Evento Coreográfico, Co-composición.

Abstract

This study discusses notions of improvisation in dance as an emergent co-composition technique of choreographic events. Points out some key elements of improvisational work as: expansion of body awareness; the crossing between the virtual and actual; distinctions between voluntary and involuntary, between the known and the unknown; choice-making and decision; enabling restrictions and recognition of potentials. Moreover, enabling restrictions in improvisation is a

¹ Doutora em Teatro (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro – UDESC. Diretora e Coreógrafa do Ronda Grupo.

way to develop the ability to recognize the limitations and explore the possibilities of movement within these limitations. Finally reflects on improvisation as a relational event that builds on the relationships that arise between all the elements that constitute it; is therefore in the "between" in which the force field connect the elements to make sense of the event.

Keywords: Improvisation, Choreographic Event, Co-composition.

INTRODUÇÃO

A improvisação é um elemento fundamental para refletir sobre processos de criação e composição na dança assim como possibilita novos modelos de configuração energética para gerar, organizar e perceber o movimento. É uma das práticas corporais que desenvolve a consciência interna dos movimentos e, conseqüentemente, potencializa a consciência sobre o espaço e tempo. Com a observação de si mesmo a improvisação imprime outra percepção sobre o dançar e, segundo o filósofo José Gil, produz dois efeitos: primeiro, amplia a consciência da escala do movimento; depois, a própria consciência se transforma, deixando de se manifestar como um olhar externo para incorporar-se dele. “A consciência torna-se a consciência do corpo, os seus movimentos enquanto movimento de consciência adquirem as características dos movimentos corporais” (GIL, 2009, p. 109).

Improvisação na dança por si é abrangente e abarca uma série de procedimentos. Essencialmente, é o processo espontâneo para criar movimento e como pesquisa possibilita o desenvolvimento de material, facilitado por meio de uma variedade de explorações criativas. Para Smith-Artaud, autora do livro *Dance Composition*, “Improvisar é a prática da criatividade ao integrar criação e execução, o bailarino, simultaneamente origina e executa movimentos sem planejamento prévio” (1992, p. 80).

A improvisação como um elemento da cultura afro-americana foi particularmente utilizada na música, principalmente no *Jazz*, e amplamente explorada por artistas da vanguarda da década de 1960 nos Estados Unidos e na Europa. Como um fenômeno do *Jazz*, foi trazida e inserida no trabalho de dança pelos artistas pós-modernos americanos. De acordo com Banes, “a tradição afro-americana da improvisação musical foi traduzida para o teatro, para a dança e para outras práticas artísticas da vanguarda branca” (1999, p. 111). Existem muitas tradições improvisatórias de dança e de música enraizadas em culturas não ocidentais, porém não serão tratados neste estudo.

Ao longo dos últimos cinquenta anos das experimentações da dança pós-moderna, na nova dança, na dança contemporânea, na *performance* e na dança-teatro, o termo “improvisação” pôde ser aplicado a diferentes modos e procedimentos de trabalho. O que corre especialmente porque as maneiras de apropriação são diversas e com enfoques e abordagens muito particulares. Além disso, a improvisação pode ser utilizada de várias formas: como técnica de construção de um corpo inteligente com atenção no presente; como técnica de criação; como processo de composição em *performance*; e em composição instantânea, composição no momento ou, ainda, composição em tempo real. Noutros casos, determinado tempo de uma coreografia é reservado para a improvisação dentro de um trabalho quase totalmente fixado e ainda na criação de eventos coreográficos de composição improvisados.

A improvisação, dependendo de como é praticada, é um poderoso recurso para formar bailarinos mais aptos a desenvolver, criar e organizar material coreográfico, o que transformou radicalmente a relação entre intérprete e criador, entre bailarino e coreógrafo. De acordo com Martins (1999), Blom e Chaplin (1982), Smith Artaud (1992), Kaltenbrunner (1998), Banes (2003), Muniz (2004) e Goldman (2010), mais e mais criadores utilizam a improvisação como técnica de composição em processos de colaboração. No processo exploratório entra a participação ativa e criadora dos bailarinos. O que surge do trabalho colaborativo pode ou não ser selecionado e utilizado e as decisões para que tipo de direcionamento é dado para a improvisação e que material é selecionado, habitualmente, vêm do pensamento do coreógrafo, de um processo de criação coletiva ou, ainda, de uma combinação dos dois.

Observa-se que, durante o período de montagem, existe com a improvisação maior possibilidade de criação, pois, proporcionalmente a todos os envolvidos, pensa-se nas conexões e recombinações que podem vir a se potencializar na configuração de uma cadeia associativa mais complexa, abrigando subjetividades diversas. Portanto, a improvisação, seja como pesquisa de vocabulário no processo exploratório, como técnica de composição ou como método de desenvolvimento de jogo, e conseqüentemente de cenas, aparece como um procedimento sistematizado de experimentação, de seleção e de escolhas.

Além disso, tem a finalidade de criar situações onde surgem novas associações de movimentos, explorando um vocabulário diferenciado ou fazendo surgir novas conexões para um vocabulário já existente. Durante a improvisação, o bailarino executa movimentos em seqüências de seu repertório corrente de habilidades. Uma pré-disponibilidade em algum momento faz com

que uma quebra dessas cadeias habituais aconteça, o que permite que novas cadeias relacionais associativas surjam.

Do mesmo modo, afirma Banes, “O acaso subverte hábitos e permite novas combinações” (1980, p. 16). A improvisação, nesse sentido, cria possibilidades para a descoberta de novos caminhos e formas de resolver problemas dentro de cada evento. A constante atenção exige um estado de alerta que desenvolve e amplia a *consciência do corpo*, o que torna possível a observação sobre si mesmo. “É alongar a própria consciência para observar a experiência de uma fração de segundos de entrar na “gap” – que constitui o que eu penso como o espaço em que mudamos nossas respostas habituais, assim expandindo a possibilidade de estar no mundo” (ALBRIGHT, 2003, p. 259).

Essa “gap” para Albright é um estado existencial, um momento de suspensão de pontos de referência que propicia novas experiências. Acredito que o estado improvisacional exige um corpo alerta, no qual o bailarino conscientemente analisa, seleciona, resgata e reflete sobre o material que está gerando. Esse estado é algo entre o desperto e o atento: o bailarino não está apenas acordado, mas com uma visível inclinação a perceber e agir. A consciência desloca-se do eu para a relação com o grupo; do corpo em relação ao corpo do outro; do movimento em relação ao tempo e ao espaço; do passado em relação ao presente, pré-articulando o futuro; e do fragmento em relação à criação do todo, simultaneamente à antecipação do próximo momento.

Hougée (1999), assim como Foster (2003) e Albright (2003), faz uma analogia, em alguns momentos a improvisação é adentrar num território conhecido e desconhecido, ao se mover entre o familiar e o que nos é estranho, e também é como seguir os altos e baixos de uma onda. É o que permite esgotar um repertório usual de movimentos e sintonizar-se com camadas mais profundas da memória corporal. É quando os movimentos isolados ou sequências novas para aquele corpo surgem. Também faz surgir no corpo um tipo de movimentação em que a lógica da sequencialidade de movimento acontece de formas diferentes da lógica da sequencialidade de movimento do corpo, que reproduz sequências aprendidas e planejadas.

O movimento no corpo que improvisa pode percorrer caminhos não usuais e promove também a articulação diferenciada do próprio movimento. Porém, com a prática da improvisação, essas sequências lógicas não se definem como modo usual de encadeamento, pois a cada improvisação elas são embaralhadas para se tornarem outras. Como é um processo contínuo de desmanchar hábitos, para quem escolhe improvisar com esta abordagem, a

improvisação tende a desestabilizar constantemente o repertório de quem a pratica e, ao desmanchar hábitos, recriam-se novos padrões de movimentos. Assim, a repetição faz aparecer novos hábitos, que novamente irão ou poderão se desmanchar para ampliar e ou reorganizar o repertório como expansão dos limites da criação.

O processo de recombinação e reorganização de repertório, portanto, é constante e se a consciência influencia no processo de escolha, podemos encontrar na força do hábito o fator que conduz a escolha para o movimento conhecido, para a repetição, ou seja, para a insistência em realizar certo tipo de movimento ou combinações de movimentos. Daí a necessidade de se aprender a realizar estas “desautomatizações”, uma vez que elas não acontecem no corpo apenas por acionamento de uma vontade de que aconteçam. “O domínio da arte de improvisar leva anos para ser conseguido, tal qual o domínio de toda e qualquer habilidade técnica” (MARTINS, 1999, p. 85).

DESCOBERTA E INVENÇÃO

Improvisar é imaginar e inventar eventos que acontecem no momento de formador, relacional e transindividual². Uma maneira de problematizar como esses eventos se configuram em composições que tomam formas múltiplas e inéditas é justamente pensar no corpo que improvisa e que atravessa o tempo todo entre o atual e o virtual. Atual e Virtual são conceitos explorados por Deleuze na teoria das multiplicidades. Toda multiplicidade implica elementos atuais e elementos virtuais.

Não há objeto puramente atual. Todo atual rodeia-se de uma névoa de imagens virtuais. Essa névoa eleva-se de circuitos coexistentes mais ou menos extensos, sobre os quais se distribuem e correm as imagens virtuais. É assim que uma partícula atual emite e absorve virtuais mais ou menos próximos, de diferentes ordens. Eles são ditos virtuais à medida que sua emissão e absorção, sua criação e destruição acontecem num tempo menor do que o mínimo de tempo contínuo pensável, e à medida que essa brevidade os mantém, conseqüentemente, sob um princípio de incerteza ou de indeterminação. Todo atual rodeia-se de círculos sempre renovados de virtualidades, cada um deles emitindo outro, e todos rodeando e reagindo sobre o atual (DELEUZE, 1996, p. 49).

O virtual é co-pertencente ao real e tem pouco a ver com o irreal, pois ele é “[...] um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura

² Relação transindividual é aquela que ocorre entre realidades pré-individuais e coletivas e não entre indivíduos constituídos (SIMONDON, 1964).

poços de sentido sob a platitude da presença física imediata” (LÉVY, 1996, p. 12). Trata-se, então, de evitar contrapor o real ao virtual. O virtual é um acontecimento na ordem dos incorporais; ele é força produtiva, efetiva, é real na sua dinâmica e dimensão própria.

O evento de improvisação é experiência de um tempo situado sob o signo de seus elementos de curvatura, de declinação, de inflexão, de bifurcação criadora. Quando o aqui e agora, do virtual ao atual, da atualização do atual pelas diversas virtualizações, não indicam mais do que uma ordem de superposições e, por conseguinte, se é levado a considerar, no ponto de uma imagem do pensamento. Portanto, é co-composição.

O circuito entre o virtual e o atual corresponde à ruptura mais fundamental do tempo, como *tempo-potência* contrário a um estado-lugar, estável, cronológico, linear. A cristalização do tempo no evento de dança improvisação, no qual, de dentro do evento coreográfico, podemos ter a sensação de controle e de ser controlado simultaneamente pelo tempo e pelo espaço, é a atualização do virtual em tempo impensável. Quando o corpo é devir corporificado, é “consciência do corpo” (GIL, 2009), é “platitude da presença física imediata” (LÉVY, 1996, p.12). O atual que é a resolução de um problema, este sim, virtual. “A atualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades” (LÉVY, 1996, p. 16). A atualização é a invenção de uma solução exigida por um complexo problemático por uma bifurcação. E o que é improvisar senão se encontrar a todo instante entre o aqui e agora e a virtualização que é dinâmica e não um modo de ser simples. Desta forma a virtualização é uma *problematização* de certo atual.

Segundo Lévy, a atualização se desloca de certo problema a uma solução. A virtualização passa de uma solução dada a um (outro) problema. “Ela implica a mesma quantidade de irreversibilidade em seus efeitos, de indeterminação em seu processo e de invenção em seu esforço quanto à atualização. A virtualização é um dos principais vetores da criação de realidade” (1996, p. 18). Por um lado, uma entidade carrega e produz suas virtualidades; vamos tomar como exemplo um acontecimento de dança que reorganiza uma problemática anterior, que habilita restrições e é suscetível de receber interpretações variadas. Por outro lado, o virtual constitui a entidade; as virtualidades inerentes a um ser, sua problemática, o nó de tensões, de coerções e de projetos que o animam e as questões que o movem são parte essencial de sua determinação.

A criação na improvisação nada mais que a atualização de situações que são dadas, é a resolução de problemas, de charadas de quebra-cabeças. É encontrar a coerência entre a restrição e a liberdade, entre criação e eficácia. Encontrar esses lugares do outro e ao mesmo tempo próprios é o desafio. As regras e restrições dadas fazem parte desse desafio, de buscar na experiência a reunião das percepções distintas. Devemos reconhecer que as relações não derivam da experiência; elas são o efeito dos princípios de associação que, na experiência, constituem um sujeito capaz de ultrapassar a experiência, de ultrapassar neste sentido as restrições e as regras e imaginar e inventar.

A criação e execução são percebidas como um fluxo intensivo da consciência em um movimento de *subjetivação*, cujo agenciamento de material, fora de qualquer transcendência (do sujeito ou do objeto), é de ajuste da imanência em relação ao devir. Como um *continuum* de intensidades que compõem o fluxo intensivo da corrente de consciência no movimento dançado e remetem à intensidade da ideia na corrente de pensamento, simultaneamente.

A virtualização é o que fluidifica as distinções instituídas e aumenta os graus de liberdade, cava um vazio motor na questão do novo pela noção do virtual. Experimentar trata precisamente de tornar inesgotáveis os ‘aqui’ e os ‘agora’ sempre novos.

FAZER ESCOLHAS NA CRIAÇÃO EM MEIO E POR MEIO DA RESTRIÇÃO

No trabalho com improvisação a restrição é uma poderosa ferramenta que contribui para acionar um estado de “intuição criativa” que provoca no indivíduo o equilíbrio entre a afetividade a racionalidade, entre o pensar e o agir, entre a intuição e o conhecimento, entre o hábito e o risco. Para Susan L. Foster (2003), improvisar é compor extemporaneamente no impulso do momento e lançar o bailarino entre o conhecido e o desconhecido, entre o familiar e o imprevisível. O conhecido é o espaço, um conjunto de regras pré-estabelecidas, um repertório de movimentos selecionado e a gramática de uma técnica aprendida e incorporada. O desconhecido é tudo que é conhecido e mais o que não foi pensado previamente. Tratar de visitar o desconhecido alarga os limites do conhecido, é o que nos força a ser pegos de surpresa. O encontro entre a improvisação e o desconhecido nunca poderia acontecer sem os elementos conhecidos.

Ann Cooper Albright (2003), em relação ao impulso que nos leva em busca do desconhecido, da aventura de adentrar territórios e camadas não usuais de nosso repertório, acredita que a potência das práticas improvisacionais, hoje, reside menos na possibilidade de ampliação de repertório, mas sim na compreensão sobre a vontade de atravessar para territórios desconfortáveis, para mover-se em face do medo do que é desconhecido. Esta vontade só é possível pela simples “paradoxalidade, no entanto sofisticada habilidade de estar ao mesmo tempo interna e externamente, ambas abertas e intensamente fundamentadas na consciência de uma experiência em andamento, em curso”. (ALBRIGHT 2003, p. 260).

Kent De Spain (2003) descreve a improvisação como outra forma de pensamento. Improvisar seria produzir ideias quase impossíveis ou pouco prováveis de serem concebidas na quietude ou no planejamento prévio do movimento. Em outras palavras, improvisar amplia as possibilidades dos processos de criação onde a imaginação é desencadeada por um procedimento físico. As formulações realizadas pelo corpo em ação transgridem para o estado de consciência do corpo do aqui e agora.

Para Ruth Zaporah (2003), quando falamos em mente e corpo como separados, o que se separa de fato é nossa atenção, e a prática da improvisação desenvolve a esta atenção precisamente. Para Aat Hougée (1999), improvisar requer um estado improvisacional no qual o bailarino se predispõe a desconectar-se de padrões familiares de referências, na tentativa de adentrar territórios desconhecidos.

Danielle Goldman conceitua a improvisação como “aceleração, imaginativa negociação expressiva com restrição” (2010, p. 27). Toda improvisação, ela argumenta, tem algum limite que é justo, frouxo, definido ou vago, e improvisadores procuram alargar ou esticar tais limites. Além disso, Goldman argumenta que a improvisação exige preparação, ensaio e treinamento, de modo que o bailarino pode estar pronto para mover-se com uma diversidade de movimentos em uma paisagem que constantemente se transforma, somando-se a uma contínua interação com os outros bailarinos. A prática constante e o rigor é o que desenvolvem a inteligência do corpo, é o que ensina o improvisador a fazer suas escolhas no momento ao fazer decisões em frações de segundo.

Improvisação não é uma maneira de conquistar a liberdade da restrição ou de quebrar todos os limites; é, de fato, desenvolver a capacidade de reconhecer as limitações e explorar as possibilidades de movimento dentro destas limitações. Goldman descreve improvisação como

um fenômeno “ao vivo e urgente, que lida com o jogo, é inteligente e trabalha interações espontâneas com restrição” (2010, p. 54).

O modelo de Goldman para a improvisação social como práticas de liberdade está aberto para o movimento dinâmico do espetáculo de dança, mas se aplica a muitos tipos de movimentação, tais como o andado, o falado, o atuado, ou o tocado (instrumento). Isso se aplica a qualquer pessoa que se “move” através da sociedade e interage com outras pessoas e instituições. O indivíduo encontra nessas relações distintas restrições históricas de raça, gênero, sexualidade, classe, e habilidade, dentre outras possibilidades.

Se a improvisação é uma prática de liberdade com restrições, então essas restrições podem ser consideradas “espaços apertados” (GOLDMAN, 2010, p. 64), termo emprestado por Goldman do estudioso literário Houston Baker que ela utiliza para denotar o conjunto de técnicas aprendidas de movimento. Esses não são apenas estilos e movimentos de dança específicos, mas também estão incluídas como parte do repertório de cada indivíduo, as corporalidades impressas por normas de comportamento social.

Enfatizo aqui que tais movimentos são aprendidos culturalmente e reproduzidos como condições históricas nas relações sociais de tempo e espaço particulares, como é o caso de certos comportamentos corporais no ambiente da rua que são retidos, assim como se aprende determinado estilo de dança. Essas corporalidades que fazem parte de um contexto sociocultural se constituem como “espaços apertados”, que podem funcionar como restrição e oferecem, portanto, a possibilidade da quebra de padrões para o movimento diferente.

Ademais, os bailarinos, ao se dirigirem a um espaço onde irão dançar, não deixam seus corpos fora antes de entrarem. O corpo que improvisa e dança é o corpo que atravessa a rua, é o corpo que corre na praia, é o corpo que mergulha, é o corpo que realiza todas as ações do cotidiano. As normas que ditam padrões próprios de movimento corporal se relacionam com aspectos da identidade de cada indivíduo/bailarino, incluindo raça, sexo, idade e sexualidade. “Mas um improvisador habilidoso vai estar intimamente familiarizado com os modos habituais de movimento, bem como com as mudanças dos movimentos sociais a que dão significado” (GOLDMAN, 2010, p. 10). Justamente este aspecto, interessante a tantos coreógrafos na dança contemporânea, implica que a diversidade é um fator que pode gerar no campo da dança um ambiente rico e complexo. A exploração dos limites de cada corpo e sua corporalidade é um

desafio que a consciência do artista desenvolve para descobrir como se mover e inventar dentro desses “espaços apertados”, caracterizando a improvisação.

No evento de improvisação um bailarino é confrontado com um número muito grande de opções que se apresentam no momento. O processo de recombinação e reorganização de repertório – a composição – é constante e deve ser consciente. Se a consciência influencia no processo de escolha, podemos encontrar na força do hábito o fator que conduz “a escolha” para o movimento conhecido, para a repetição, ou seja, para a insistência em realizar certo tipo de movimento ou combinações de movimentos.

Para Katie Duck (1997), a improvisação significa escolha. Escolha dá sentido ao tempo, espaço e movimento. Ao escolher, o improvisador cria um novo espaço com novas opções, não necessariamente inéditos, porém novos para aquele evento ou para aquele indivíduo; ao mesmo tempo, deixa para trás um conjunto de opções invisíveis que não foram selecionadas. Na improvisação tudo pode acontecer, as opções se encontram em todos os lugares do espaço, mas o fato é que apenas uma coisa acontece em um dado momento. Portanto, as escolhas moldam e estruturam a improvisação. Um bailarino deve estar consciente das escolhas que estão disponíveis no tempo e no espaço e se não fizer uma escolha rapidamente, ele é pego em armadilhas.

Torna-se quase imperceptível a sensação de que o tempo não é mais sentido ou registrado, ele é percebido em termos das ações que se desenrolam, dos movimentos que se conectam e do fluxo que resulta disso. A memória é como um esboço de eventos relacionados e unidos pela imaginação, de tal forma que se torna um diagrama de construção de forças. O diagrama explicado no livro *Francis Bacon – Lógica da Sensação* de Gilles Deleuze (2007) seria uma máquina abstrata, a emergência de outro mundo, a possibilidade do evento, não o evento em si. Por essa ótica, o diagrama como algo a vir-a-ser é prévio a qualquer objeto, coisa ou evento e por isso não o representa, mas se constitui como a sua possibilidade.

Numa análise da improvisação é importante distinguir entre o voluntário e involuntário, entre o conhecido e o desconhecido, o que também diz respeito às escolhas, à habilidade de discernimento e de seleção, ao acaso e a tomada de decisões. É uma questão de decidir para onde ou como me desloco no espaço, em que posição eu direciono minha cabeça e conseqüentemente o foco de meu olhar, ou em que tempo eu mudo de comando de um movimento ou em que momento eu acelero ou mudo o ritmo de um movimento repetitivo. O controle sobre meu corpo

é absolutamente central para a tomada de decisão de uma ação física que se origina de uma vontade.

Este é o poder da vontade, por exemplo, ao tomar uma decisão voluntária de mover-se no espaço, ou de não mover-se e de pausar. Vários fatores afetam esta escolha: a configuração espacial, um dado momento, a própria posição do corpo, as forças gravitacionais e de fricção e um conjunto de opções invisíveis na superfície do espaço de atuação. A decisão voluntária é um ato intencional, consciente, deliberativo. A escolha está intimamente relacionada aos atos voluntários intencionais. As escolhas são feitas sob o escrutínio cortical. Um movimento só pode ser totalmente intencional e consciente quando for resultado da vontade, quando estiver registrado como imagem corporal³.

O cérebro nos parece um instrumento de análise com relação ao movimento recolhido e um instrumento de seleção com relação ao movimento executado. Mas, num caso como no outro, seu papel limita-se a transmitir e a repartir movimento. E, tanto nos centros superiores do córtex quanto na medula, os elementos nervosos não trabalham com vistas ao conhecimento: apenas esboçam de repente uma pluralidade de ações possíveis, ou organizam uma delas (BERGSON, 1999, p. 27).

O movimento desloca o corpo em suas relações internas e externas. Cada movimento integra impressões e expressões a todo instante. Cada movimento transforma nossa imagem corporal de forma específica. Nessa perspectiva, os movimentos que realizamos, em termos de sensação e forma, traçam o caminho de nossas transformações, desenhando novas imagens do mundo a partir de renovação da imagem corporal que nos conduzirão a outros movimentos e assim por diante.

Mas então o que fazer com todos os movimentos gerados pelo sistema sinestésico, proprioceptivo e sensorial do esquema corporal⁴? O movimento não é liderado por uma ideia fixa

³ Segundo Damásio (2000), padrão neural não é o mesmo que imagem mental, uma vez que esta é uma experiência privada, única, pertencente apenas ao sujeito que a vivencia. Imagem não denota exatamente o padrão de atividades neurais que pode ser encontrado em córtices sensoriais ativados. Nosso padrão neural, mesmo entendido por nós mesmos, seria uma perspectiva em terceira pessoa. Como um padrão neural se torna ou forma uma imagem é uma questão que a neurobiologia ainda não resolveu. As imagens são a moeda corrente de nossa mente. São construídas quando mobilizamos objetos ou quando reconstruímos objetos a partir da memória. Nem todas as imagens que o cérebro constrói se tornam conscientes. O cérebro é um sistema criativo. Cada cérebro constrói mapas do ambiente usando seus próprios parâmetros e sua própria estrutura interna, criando assim um modo único para cada pessoa. A produção de imagens nunca cessa enquanto estamos acordados e continua mesmo durante parte de nosso sono, quando sonhamos. O pensamento é esse fluxo de imagens.

⁴ O esquema corporal é a representação das relações espaciais entre as partes do corpo percebidas cinestésicamente e proprioceptivamente, uma interação neuromotora que permite ao indivíduo estar consciente do seu corpo no tempo e espaço. Trata-se de um fator biologicamente determinado e diretamente relacionado com a organização neurológica

ou plana, uma vez que a referência cortical foi substituída pelo conhecimento proprioceptivo do corpo; é o momento precioso, quando o “corpo toma conta” (FORSYTHE, 1999). A propriocepção é a sensibilidade própria dos músculos e ligamentos, distinta da sensibilidade tátil (exteroceptiva) e da sensibilidade visceral (interoceptiva).

Os músculos e ligamentos registram as condições do movimento que a pele internaliza como qualidades: a rigidez do piso que se apoia quando um indivíduo se olha no espelho, dureza que se torna resistência possibilitando a posição e o movimento; a maciez da pele de um gato se torna lubrificante de um movimento das mãos. Propriocepção traduz o esforço e facilita os encontros do corpo com objetos em memória muscular de relacionalidade. Esta é uma memória cumulativa de habilidades, hábitos e postura. A propriocepção afeta duplamente a tradução do sujeito e do objeto no corpo, a uma profundidade média em que o corpo é apenas corpo, não tendo nada da suposta profundidade do eu nem da superficialidade do encontro externo (MASSUMI, 2002, p. 59).

Portanto, é preciso perguntar-se: até que ponto uma escolha é totalmente intencional? Quanto de corporal é o processo de tomada de decisão? Bem, como na improvisação, espaço e tempo são preenchidos com escolhas e as opções estão no “ar”. Ao improvisar deve-se reconhecer que, assim que se entra no espaço (espaço de improvisação), faço parte de um evento de tempo/espaço. Sou também responsável pela forma como o espaço se organiza e como o tempo é alongado ou contido. Nesse instante, só pode haver uma chance quando se aceita as possibilidades de escolha.

Ao considerar a escolha como um ato totalmente voluntário da vontade, o conjunto de opções faz parte da consciência e qualquer decisão é consciente. Esse primeiro nível de tomada de decisão é fundamental para a improvisação. É crucial estar consciente de que se pode influenciar ou moldar o espaço improvisado. Portanto, assim que o improvisador entra no espaço, ele é co-responsável pelo desenrolar do acontecimento no tempo/espaço e, nesse ponto, o desafio é encontrar o equilíbrio entre a criação do tempo/espaço e de ser conformado pelo tempo/espaço. Isso significa uma mudança contínua e um “redeslocamento” que acontece a cada momento, porque cada um é responsável pelas escolhas que faz, mas, simultaneamente, é também importante que a escolha possa agir sobre si mesmo. Se vários indivíduos fazem parte do evento de improvisação, então as escolhas surgem do coletivo. Assim, há uma

e com o homúnculo cortical (FREITAS, 2004). Le Boulch (1984) classifica o esquema corporal como o reconhecimento imediato do nosso corpo em função da inter-relação das suas partes, com o espaço e com os objetos que o rodeiam, tanto no estado de repouso como de movimento.

responsabilidade compartilhada na prática da improvisação. Essa é uma instância de co-composição, na qual a criação do todo resulta do coletivo e o estado de ser também surge das relações que se constroem a partir das escolhas do grupo.

Quanto ao aspecto do coletivo na improvisação, podemos pensar na ideia de que não apenas os traços individuais da memória fazem parte deste processo, mas entra também a concepção de memória coletiva. Memória coletiva se refere aos processos e estruturas de que o material de memória subjetiva pessoal é trocado entre indivíduos e disponibilizados numa base intersubjetiva. Do ponto de vista subjetivo, pode ser um “corpo instrução”, pelo qual um indivíduo tem como referência, apreende ou, ainda, participa com o conteúdo da memória de outro(s) indivíduo(s), mesmo sem contato pessoal direto. A memória coletiva para Damásio (1999) é fundamentada na carne, é intersubjetiva e criada pela comunicação entre os organismos, no caso aqui, os bailarinos/improvisadores.

Na improvisação considero que seja o conhecimento geral construído dentro de um grupo de bailarinos durante o processo de conhecer e reconhecer um ao outro na dança considera-se como memória coletiva e é estruturada na experiência que relaciona estes corpos, e antes mesmo, na vida. É um conjunto de acordos, de regras, de opiniões, de crenças, de estratégias de movimento e de imagens de movimento que certamente são construídos em experiências coletivas anteriores. Memória coletiva estrutural compartilhada corporalmente é, portanto, um conhecimento decorrente de experiências coletivas anteriores. Além disso, também se considera que existe ainda outro aspecto da memória coletiva que é temporária e diz respeito a um conhecimento corporal compartilhado e construído durante o evento no presente.

Os sistemas de memória coletiva estrutural e coletiva temporária influenciam um ao outro. Imagine um grupo de bailarinos que têm trabalhado juntos e frequentemente durante um período de um ano ou mais. Ao longo desse processo, o grupo constrói e se mantém consciente de um conjunto de regras, crenças e estratégias de movimento e de criação que se dão por meio das relações que se estabelecem nas muitas formas de improvisar em cada evento coreográfico. Simultaneamente uma memória coletiva que é, portanto temporária vai sendo construída.

Desse modo, o espaço se constitui de inúmeras camadas de traços de memória que pertencem tanto ao coletivo como ao individual. Esses traços de memória geram pontos de referência considerados como gatilhos invisíveis que relacionam o movimento ao tempo e espaço e que assim que são acessados ativam camadas e camadas de sensação e memória. Acredito que

essas relações são significativas quando evoluem no momento em que os acontecimentos passados se fundem ao presente para criar novos acontecimentos. Com isso, a presença e o estado de atenção que a improvisação exige nos sintonizam para fazer escolhas perante um conjunto potencial de opções de movimento invisíveis para um movimento que se faz visível no presente.

O que torna rico um processo de criação por meio da improvisação é justamente encontrar possibilidades de experimentação e, conscientemente, desenvolver o eu de cada integrante dentro do grupo. Se pensarmos que um coletivo de improvisadores é composto de eus, o trabalho e o desafio se encontram em fortalecer a unidade do coletivo sem perder a vontade de cada eu. Da mesma forma se na potência de suas individualidades ocorre o enfraquecimento do grupo em termos de co-composição.

Desde que o corpo é capaz de tomar decisões corporais, pelo menos em algum nível intencional, ele contém a capacidade de agir ou reagir em um sentido mais intuitivo. Com isso, no evento de improvisação as soluções para os problemas que surgem acontecem rapidamente. Para Steve Paxton isto é um “reflexo”, a operação em que o tempo de reação é curto, porque as decisões corporais ocorrem perto dos músculos. O esquema corporal só permite um curto tempo de reação, no qual as decisões são tomadas de forma mais intuitiva. As escolhas totalmente intencionais são substituídas pelas escolhas parcialmente intencionais. Neste último caso, o corpo segue a sua própria física intrínseca, ou seja, o corpo conhece. Tampouco é possível excluir totalmente a decisão consciente. O que normalmente se percebe é um nó no nível da tomada de decisão consciente, bem como sobre o nível de atos corporais intencionais.

Na improvisação, é possível estar no espaço improvisacional com ideias previamente fixadas do que irá acontecer se essas ideias servirem como “restrições”. Porém, se essas ideias forem determinantes para o que vir a acontecer, no sentido de controle, é inviável e até contra a natureza da improvisação. Principalmente porque escolhas, probabilidade e imprevisibilidade constantemente jogam um com o outro. Se uma escolha for feita, você não tem como prever exatamente o possível resultado da sua ação, pois uma escolha é manipulada pelo tempo/evento de uma forma imprevisível. Não se pode pensar em todas as consequências de um movimento, da mesma forma não há como calcular exatamente tudo que irá acontecer em uma improvisação, principalmente porque esse não é o objetivo dessa forma de dança. É justamente na imprevisibilidade que se define um dos desafios de improvisar. Claro que essa não é uma regra e

não é correto generalizar, tampouco existe apenas uma maneira de pensar e praticar a improvisação. No entanto, cada núcleo criativo que utiliza a improvisação define suas próprias regras. Mesmo assim, um dos aspectos fundamentais da improvisação com restrições é conhecer que, de dentro da estrutura, é impossível o controle sobre o todo, seja como resultado ou como resolução.

A fim de fazer escolhas, a memória entra como elemento indissociável da inteligência do corpo. Memória está intimamente relacionada à percepção e à ação. A memória é uma reencenação da percepção. Esta afirmação é fundamentada por resultados fenomenológicos da investigação que a atividade neural associada com a memória ocorre de acordo com Antonio Damásio (1996) nos mesmos córtices sensoriais iniciais onde os padrões de disparo correspondentes às representações perceptivas ocorreram uma vez. Percepção é fundamentada no corpo e, uma vez que percepção e memória ocorrem nos mesmos córtices iniciais, pode-se afirmar que a memória é um processo corporal. Uma vez que “eu sou o corpo”, qualquer pensamento, plano, ideia, imagem ou memória estão situados no meu corpo e são originários do meu corpo. Somos, portanto, um corpo de memória que funciona no espaço da improvisação. Para Bergson, a sensação é protagonista da memória e do corpo que se aciona, que age.

Ora, o passado imediato, enquanto percebido, é, como veremos, sensação, já que toda sensação traduz uma sucessão muito longa de estímulos elementares; e o futuro imediato, enquanto determinando-se, é ação ou movimento. Meu presente portanto é sensação e movimento ao mesmo tempo; e, já que meu presente forma um todo indiviso, esse movimento deve estar ligado a essa sensação, deve prolongá-la em ação. Donde concluo que meu presente consiste num sistema combinado de sensações e movimentos. Meu presente é, por essência, sensório-motor (BERGSON, 1999, p. 160).

O corpo é o centro da ação. O corpo da memória é um sistema sensório-motor, organizado por padrões e hábitos; isso é chamado de memória de procedimento. É uma memória quase instantânea que diz respeito principalmente ao movimento corporificado. A memória processual contém também o potencial de ação, a possibilidade de ações que ainda não se comprometeram. Anteriormente mencionei que escolha molda tempo, mas talvez seja melhor afirmar que em estruturas de tempo uma escolha torna o presente visível. Eventos passados e futuros emergem, são atualizados nesse momento presente. Tempo é contado em termos de ações: é uma sequência linear e não linear de eventos relacionados, unidos por nossa imaginação.

O improvisador e o observador entendem um movimento atual em termos de o que aconteceu antes e o que vai acontecer a seguir. É uma maneira de dar sentido a um evento.

Na dança, como citado anteriormente, o movimento realizado deixa traços na memória (no espaço, no corpo do bailarino, no corpo do observador). Esses traços de memória são como pontos de referência: um movimento é removido, uma construção espacial é reconstruída, o tempo é reformulado. A partir do momento em que o evento começa, experimentamos e reexperienciamos. Assim, um quadro de referências é definido, nossos corpos co-compõem cada momento e as referências são colocadas novamente em uma constelação de espaço-tempo diferente.

Durante uma improvisação, ações e movimentos são executados e para cada uma dessas ações ou movimentos pode haver ressonâncias no todo. Um exemplo: uma bailarina realiza uma sequência de ações repetidamente por um tempo. Movimentos ou pequenas sequências de movimentos e gestos que aparecem e se repetem manipulam o tempo, porque traços daquelas ações iniciais são revividos e materializam-se novamente. O mesmo vale para os padrões de composição que são traços de memória do espaço.

Nesse sentido, a memória está relacionada com a experiência sensorio-motora. Um traço de memória é materializado e realizado no corpo e cria sensações corporais (no espaço, no próprio corpo e nos corpos dos outros bailarinos e espectadores). A memória da sensação é a própria sensação em seu estado de devir quando a progressão da memória se materializa. Um traço de memória que se torna real é um processo natural; uma vez memória-imagem, já é, em parte, uma sensação.

UMA DANÇA DE SENSAÇÃO

A improvisação no evento de criação em fluxo desencadeia séries de sensações por meio do ritmo. É preciso deixar fazer-se livremente dentro das restrições e compor no gatilho contínuo que a torna sempre atualização. A sensação como devir conduz à dimensão estética do inacabado. O evento de improvisar não é, portanto, um algo acabado, mas sim, um convite à sensação e à experiência, sem outra direção além do movimento da linha inventada, do traçado ritmado, da cor e da textura presentificada. A sensação é estreitamente relacionada com a memória e com a percepção. Improvisar é ativar o tempo toda essa composição de sensação,

percepção e memória e ação/movimento em um fenômeno relacional. A percepção que temos em relação a um evento é construída a partir de imagens corporais que se relacionam e se modificam em meu corpo. Improvisar é explorar justamente esse universo infinitamente variável da percepção, no qual o movimento se articula através de um labirinto de possibilidades, despertado pela sensação que desencadeia e pela forma que a percepção atua no discernimento consciente, ou reflexo, para selecionar cada possibilidade em cada momento e descobrir as camadas de possibilidades que emergem.

A percepção nunca está dada por terminada, assim como as nossas perspectivas nos remetem a explicar e pensar num mundo que as englobe, as ultrapasse e anuncie-se por formas sensíveis fulgurantes como uma palavra, um arabesco, uma dobra, um movimento, um gesto. Nesse sentido, é preciso que nossa expressão de mundo seja sensação, isto é, que desperte e reinvoque por inteiro o nosso puro poder de expressar, para além das coisas já vistas. Para Massumi (2003), sensação se relaciona com um campo potência. “A sensação é uma canalização de um campo potência em uma ação local, a partir da qual é novamente transdução para uma reconfiguração global do campo potência. A sensação é o modo em que a potência está presente no corpo que percebe” (2003, p. 75). A percepção é um processo de se tornar consciente de alguma coisa, de conhecer, refere-se à capacidade de diferenciar a informação que está no mundo. Esse processo de compreensão e de entender as informações que estão no mundo é mediado pela experiência e requer o uso dos sentidos para processar dados. Interpretar uma sensação é o que conhecemos como percepção, porém não em sentido cronológico, mas como um emaranhado, sem início nem fim. Esse “campo potência” que se apresenta quando improvisamos exige que aconteça o reconhecimento de certos dispositivos para que o evento se desenvolva e assim, dentro das restrições, a articulação da dramaturgia do corpo se realize.

A percepção não representa algo que é fixo ou constante, mas tem elementos que são fixos num sistema de elementos em constante transformação. Há um imediatismo no que percebemos, mas o que percebemos raramente é sem mediação. Nossas experiências e a cultura estabelecida são os “espaços apertados” que influenciam nossos pensamentos, mas, sem eles, não teríamos nenhuma opção na tentativa de entendimento. O que está dado é simultâneo ao que é originado no momento. Aparentemente, a percepção é um amálgama do consciente e do inconsciente que possui um papel ativo e passivo. Massumi (2003, p. 90) afirma que a percepção está estreitamente relacionada com a ação sobre o que é percebido. As propriedades da coisa

percebida são também propriedades da ação, mais do que da coisa em si. Não que isso signifique que as propriedades são subjetivas para quem percebe; pelo contrário, são sinais de que aquele que percebe e que é percebido está incluído no mundo de cada um. A percepção se situa entre quem percebe e do que é percebido.

A percepção na improvisação é essa ideia de movimento/ação que tem a sensação como dispositivo; o tempo em que essas operações acontecem sobrepõe-se sobre a memória entre passado, presente e futuro e sobre como são percebidas a cada atualização. O que se desencadeia no processo de co-composição é um redemoinho de pré-articulação de ações e movimentos, disponibilizados e escolhidos tanto intuitivamente como pensados. Para Manning, “a over-articulação é o que vem a ser a força de afluência do desdobramento em potencial de um movimento” (2013, p. 39). Ela nos pede para pensar numa espiral como exemplo, uma espiral como tal não pode ser dançada, é mais duração do que forma. Fazer uma espiral na dança é dançar o futuro de um movimento espiralando. É dançar a over-articulação do presente passando. Ela enfatiza o momento em si *passando*, visto que qualquer momento pode criar novas escolhas, oportunidades e novos desdobramentos para certos hábitos. O tempo é vivido de uma forma não linear, de forma descontínua.

Nesse sentido, o campo potência é analisado como um campo que forma entidades de diferentes topologias e de diversas ordens causais a partir dos indivíduos e do espaço que se origina e da forma que retorna. Para Massumi (2003, p. 34), esse estado germinal não deve ser considerado uma estrutura implícita ou uma forma, mas deve ser entendido como um feixe de potenciais. Para cada momento de atualização no movimento da criatividade existe a possibilidade emergente de surgir uma forma ou uma estrutura, porém esta se dissolve e se desloca em relação ao próximo momento e agrega nesse processo elementos com os quais está em tensão. Neste sentido o artista/bailarino/improvisador cria técnicas que acionam o desencadeamento de formação do evento, ou da situação que provoca as relações entre as relações que se configuram e que se reconfiguram. As camadas estão todas lá e ativar ou não, reconhecer e desenvolver as possibilidades é parte de um processo de improvisação. Habilitar restrições, reconhecer potenciais e adentrar no campo de feixes de um evento coreográfico se constrói a partir das relações que surgem entre todos os elementos que o constituem; é, portanto no “entre” que num campo de forças os elementos se conectam para dar sentido.

Referências

ALBRIGHT, Ann Cooper. "Dwelling in Possibility". In: ALBRIGHT, Ann Cooper; GERE, David. **Taken By Surprise: A Dance Improvisation Reader**. Middleton: Wesleyan University Press, 2003, p. 257-266.

BANES, Sally. **Terpsichore in sneakers: post-modern dance**. Boston: Houghton Mifflin, 1980.

_____. **Greenwich Village 1963: Avant-garde, performance e o corpo efervescente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. Spontaneous Combustion: Notes on Dance Improvisation from Sixties to the Nineties. In: ALBRIGHT, Ann Cooper; GERE, David. **Taken By Surprise: A Dance Improvisation Reader**. Middleton: Wesleyan University Press, 2003, p. 77-88.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BLOM, L.; CHAPLIN, L. T. **The intimate act of choreography**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1982.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Descartes' Error**. New York: Quill, 2000.

_____. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Francis Bacon: The Logic of Sensation**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.

_____. O atual e o virtual. In: **Éric Alliez. Deleuze Filosofia Virtual**. (trad. Heloísa B.S. Rocha) São Paulo: Ed.34, pp.47-57, 1996.

DUCK, Katie. Entrevista concedida a David Corbet. In: **Dialogues about Dance Improvisation and Performance**. Paris: Nouvelles de Dance, 1997.

FORSYTHE, William. **Technologies of Improvisation: An Analytical Tool for the Dance of Eyes**. ZKM - Institute for Visual Media, 1999.

FOSTER, Susan Leigh. Taken By Surprise: Improvisation in Dance and Mind. In: ALBRIGHT, Ann Cooper; GERE, David. **Taken By Surprise: A Dance Improvisation**

FREITAS, G. G. **O Esquema Corporal, A Imagem Corporal, A Consciência Corporal e A Corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 2004.

GIL, José. **Movimento Total: O Corpo e a Dança**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

GOLDMAN, Danielle. **I want to be ready**: Improvised Dance as a Practice of Freedom. Ann Harbor: The University of Michigan Press, 2010.

HOUGÉE, Aat In AMORT, Andrea. Improvisation. In: **Ballett international – Tanz Aktuell**. [S. l.]: [s. n.], 1999.

KALTENBRUNNER, Thomas. **Contact improvisation**: moving, dancing, interaction. Aachen: Meyer & Meyer Verlag, 1998.

LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora**: A psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MANNING, Erin. **Always More Than One**: Individuation's Dance. USA: Duke University Press, 2013.

MARTINS, Cleide. **A improvisação em dança**: um processo sistêmico e evolutivo. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, São Paulo, 1999.

MASSUMI, Brian. **Parables for the virtual**: Movement, Affect, Sensation. London: Duke University Press, 2003.

MUNIZ, Zilá. **Improvisação como processo de composição na dança contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Teatro). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2004.

PAXTON, Steve. Drafting Interior Techniques. In: ALBRIGHT, Ann Cooper; GERE, David. **Taken By Surprise**: A Dance Improvisation Reader. Middleton: Wesleyan University Press, 2003, p. 175-184.

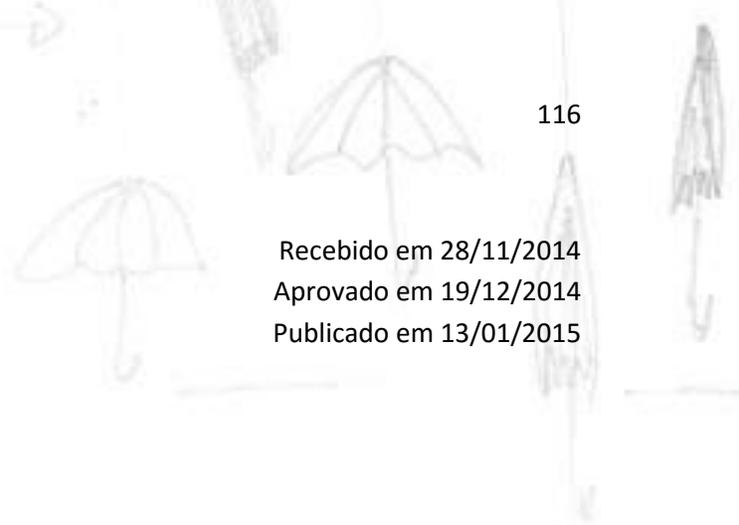
SIMONDON, Gilbert. **L'Individu et sa Genèse Physicobiologique**. Paris: PUF, 1964.

SMITH-ARTAUD, Jacqueline M. **Dance composition**: a practical guide for teachers. London: A&C Black Publishers, 1992.

SPAIN, Kent. The Cutting edge of Awareness: Reports from the Inside of Improvisation. In: ALBRIGHT, Ann Cooper; GERE, David. **Taken By Surprise**: A Dance Improvisation Reader. Middleton: Wesleyan University Press, 2003, p. 27- 40.

ZAPORAH, Ruth. Dance: A Body with a Mind of its Own. In: ALBRIGHT, Ann Cooper; GERE, David. **Taken By Surprise**: A Dance Improvisation Reader. Middleton: Wesleyan University Press, 2003, p. 21-26.

Recebido em 28/11/2014
Aprovado em 19/12/2014
Publicado em 13/01/2015



Handwritten notes:
...
...
...
...
...



IMPRESSO À TINTA

Notas sobre experiência, *viewpoints* e a dança contemporânea.

PRINTED TO INK

Notes on experience, viewpoints and contemporary dance.

Bruna Bellinazzi Peres¹

Resumo

O artigo aborda a experiência e os princípios dos *Viewpoints* atravessados pelo olhar de uma artista criadora que, ao tecer as impressões sobre o seu fazer, entrelaça conceitos e ações. Na primeira parte é relatado um processo de criação performático que ocorreu em locais públicos na cidade de Uberlândia- MG e a partir dele é feita uma relação entre a experiência e o ato de criar. Em um segundo momento propõe-se um paralelo entre as qualidades apontadas por Anne Bogart ao trabalhar com os *Viewpoints* e a criação em dança contemporânea. Objetiva-se, portanto, através do presente artigo, promover um campo de reflexões oriundo das impressões provocadas por experiências significativas no campo da criação.

Palavras-chave: experiência, *viewpoints*, criação.

Resumen

El artículo aborda la experiencia y los principios de *Viewpoints* atravesado por la mirada de un artista creador y para tejer impresiones acerca de sus hechos, entrelaza los conceptos y acciones. La primera parte informa un proceso de creación performativo que se produjo en los lugares públicos en la ciudad de Uberlândia, MG, y de él se hace una relación entre la experiencia y el acto de crear. En un segundo paso se propone un paralelismo entre las cualidades mencionadas por *Viewpoints* de Anne Bogart para trabajar con la creación en danza contemporánea. El objetivo es, por lo tanto, a través de este artículo, promover un campo de reflexiones procedentes de las impresiones causadas por experiencias significativas en el campo de la creación.

Palabras clave: experiencia, *viewpoints*, creación.

Abstract

The article discusses the experience and the principles of *Viewpoints* traversed by the look of a creative artist, to weave impressions about their actions, interweaves concepts and actions. The first part reports a process performative creation that occurred in public places in the city of Uberlândia, MG, and from it is made a link between experience and the act of creating. In a second step we propose a parallel between the qualities mentioned by Anne Bogart's *Viewpoints* to work with and creation in contemporary dance. The purpose is, therefore, through this article, to promote a field of reflections originating from the impressions caused by significant experiences in the field of creation.

¹ Bailarina, criadora, intérprete e professora de dança. Mestre em Artes pela UFU e Doutoranda em Artes Cênicas pelo DINTER - UNIRIO/UFU.

Keywords: experience, viewpoints, creation.

1. PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Parto para esse texto com o propósito de expor as minhas primeiras impressões sobre uma relação contemporânea entre conceitos de dança e a experiência. Experiência esta que não se detém apenas em seu significado conceitual, mas que também perpassa por um mergulho pessoal em vivências significativas de técnicas e processos criativos em dança.

Sob essa perspectiva o texto abordará as relações entre a experiência e uma nova proposta de vivenciar as ações cotidianas e profissionais de uma artista criadora (Um novo tempo: de parar para...); a intertextualidade entre os *Viewpoints*² e a criação a partir de olhares pessoais sobre vivências em dança (Diferentes pontos de vista e uma mesma ideia: os *Viewpoints* e sua unidade criativa); e finalmente, a discussão sobre todos esses aspectos relacionando-os entre si (Impressões que ficam).

1.2 UM NOVO TEMPO: DE PARAR PARA...

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça [...] requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160)

O tempo de parar para algo é o tempo mais presente do qual eu posso discorrer. Acredito que todas as práticas cotidianas da vida, requerem esse tempo, essa pausa para... Em Larrosa (2004), o autor fala desse tempo como o tempo de escuta, tempo de deixar uma experiência acontecer com o sujeito. A partir desse ponto de vista ele nos deixa um convite para pensar a educação e a arte valendo-se da experiência. E ao deixar esse bilhete de entrada eu pude iniciar um novo pensamento do **parar para** em minhas

² Técnica de composição que fornece vocabulário tanto para o movimento quanto para o gesto. Para maiores esclarecimentos ler: BOGART, Anne & LANDAU, Tina. **The viewpoints book**. New York: Theatre Communications Group, 2005. BOGART, Anne. Seis Coisas que sei sobre o treinamento de atores. *Urdimento*, v.1, n.12, p. 29-40, mar. 2009. LANDAU, Tina. Source- Work, the viewpoints and composition: What are they? In: DIXON, M. Smith & JOEL, A. Smith (org.). **Anne Bogart: Viewpoints**. New York: Methuen Drama, 1996. P. 13-30.

experiências cotidianas. Passei a buscar a experiência em tudo o que eu fazia, relacionando-a com minha prática, com minhas leituras e meus trabalhos.

Ao atravessar significativa vivência de estudos acadêmicos, práticos e teóricos, e tendo como ponto de partida a reflexão marcante sobre a experiência, traço aqui alguns pontos em que teoria e prática alcançam um patamar reflexivo e de expressiva transformação da minha visão sobre aspectos práticos da vida e da arte.

Acredito que a experiência enquanto aquilo que nos acontece é a melhor forma de expressar a questão da verdadeira presença em cena. Em certos estudos como os *Viewpoints*, por exemplo, pude colocar esse pensamento significativo do que me acontece em prática e acredito que este modificou a minha maneira de vivenciar cada momento. Também em outras práticas, como a de dançar, me deixei influenciar por esse novo momento de experiência e notei grandes mudanças em relação ao meu fazer. Penso que antes de estabelecer e propor essa mudança, esses momentos de experiência e presença vívida, também já ocorriam, porém ao decodificá-los, refleti-los e discutir sobre os mesmos, o meu fazer adquiriu novos momentos de intensidade e de escuta.

Certa vez, tive a oportunidade de realizar uma performance em comemoração ao Dia internacional da Dança pela Uai q Dança Cia na cidade de Uberlândia – MG e esta me trouxe intensificações sobre a discussão do tema aqui discorrido. A performance reverenciava um dos marcos para a história da dança: Jean- Georges Noverre, o autor de *Cartas sobre a Dança* (1760)³. A proposta era fazer com que eu e mais duas bailarinas comparecêsemos a um ponto de ônibus e construíssemos o personagem da bailarina em nossos corpos. Isso seria feito como um momento em cena. Não poderíamos conversar com ninguém, mas poderíamos nos relacionar com o espaço que nos cercava. Deveríamos arrumar nossos cabelos, fazer nossa maquiagem, colocar a nossa roupa de balé, dançar e sair, rumo a outro ponto de ônibus para então fazer a desconstrução dos personagens. Em meio a essas ações nós escrevíamos em um bloco de papel algumas de nossas sensações, desejos e impressões no exato momento da cena, papel esse em que já havia escrito citações das *Cartas sobre a Dança*. Pois bem, proposta feita e lá partimos nós rumo à execução da cena. Na época eu estava lendo os

³ Para a realização da performance, mais especificamente no que se refere às citações de Noverre, utilizamos o livro de Mariana Monteiro denominado NOVERRE: Cartas sobre a Dança, onde a autora traduz, transcreve e reflete sobre quinze das cartas originais de Jean- Georges Noverre.

textos que tratavam da experiência, da educação do sensível e da pedagogia da arte (LARROSA, 2004; ICLE, 2010; DUARTE JR, 2010), iniciei então a performance a partir dessa visão sensível do espaço, do tempo, das pessoas ao meu redor, do meu corpo, do cheiro e do vento. Parecia-me que as pessoas se moviam, o ônibus passava, sons de vozes misturavam-se aos sons de carros e pássaros. Todos esses sons, imagens, cheiros e sensações me tocavam de tal modo que interferiam na minha movimentação. Ao colocar em prática a experiência, passei a realizar as ações com o meu corpo preparado para receber todos os estímulos perceptivos que poderia receber através das sensações advindas do espaço que me cercava. Logo notei que estava mais presente, que eu vivenciava aquilo como a única ação momentânea, como o único acontecimento de minha vida naquele instante. Parecia que eu não era mais nada, não era mais eu mesma, não havia almoçado há pouco, não tinha trabalhos a realizar, não deveria pagar minhas contas, enfim nada interferia na minha experiência, somente o que realmente estava ocorrendo no presente. Eu era o meu corpo, eu era a minha experiência. Aí então ao voltar para casa tive a sensação de que poucas vezes isso havia me ocorrido. Primeiramente porque era a primeira vez em que eu me via naquela situação de performance na rua e em segundo momento porque poucas vezes eu deixei-me silenciar, deixei-me transpirar sensações, deixei-me puramente presente, presente- tempo e presente- estado.

A vivência relatada acima é trazida aqui como ilustração para amparar a compreensão acerca do tema em questão. Assim como ocorre nesta performance, a pesquisa que realizo, estuda a dança e a criação a partir dos sentidos da percepção. Procuo compreender o ato de criar e de sentir-se pleno no que diz respeito à movimentação, no contexto da expressão poética da dança. Sendo assim, os momentos de sensibilização que a pesquisa propõe me fazem questionar, dentre outros pontos, a anestesia pela qual passamos na atualidade. Duarte Jr (2010) critica a velocidade dos tempos modernos e pontua causalidades cotidianas para tais questões de falta de sensibilidade, considerando então os sujeitos modernos, sejam eles crianças ou adultos, pessoas com “acentuada regressão da sensibilidade”. Logo, a experiência do sujeito aliada à total integração entre os sentidos, acentua a ideia de que o “saber (que também significa sabor) refere-se a todo conhecimento integrado ao nosso corpo, o qual nos torna também mais sensíveis.” (DUARTE JR, 2010, p. 26)

Partindo das ponderações levantadas acima, me proponho a realizar uma reflexão acerca das práticas realizadas na disciplina Pedagogia(s)⁴ do Teatro, as quais trouxeram como referência o estudo dos *Viewpoints* e a composição, trazendo ainda questões sobre as perspectivas mais atuais de construção de conhecimento em teatro e artes do corpo e a experiência. Penso que a prática dos *Viewpoints* está totalmente ligada com as investigações do saber sensível e da experiência, por esse motivo, integro-as como assunto a ser discorrido.

1.3 DIFERENTES PONTOS DE VISTA E UMA MESMA IDEIA: OS VIEWPOINTS E SUA UNIDADE CRIATIVA

Ao vivenciar o estudo prático dos *Viewpoints* com prévia reflexão acerca da experiência, pude torná-lo um estudo que, apesar de ter ocorrido em curto espaço de tempo, foi intenso e de expressiva significação para minha atuação como bailarina, pesquisadora e intérprete.

Ao recordar e registrar as intensas sensações vivenciadas durante a disciplina pretendo, aqui, exprimir algumas delas traçando um paralelo entre leituras, conhecimentos e experiências pessoais sobre a dança contemporânea⁵:

1) Atitude → disponibilidade

“No palco, o espaço entre os atores também deveria ser continuamente dotado de qualidade, atenção, potencial e até mesmo perigo” (BOGART, 2009, p.30)

O artista, ao se disponibilizar para um trabalho, para uma prática em sala de aula ou até mesmo para uma ação no palco, necessita, a meu ver, estar disponível. Estar presente naquele momento e estar aberto a todas as possibilidades que possam surgir durante o processo e alterar o fluxo de seus movimentos.

Enquanto realizava algumas das propostas da disciplina tive que optar por essa disponibilidade, tive que tomar essa atitude despretensiosa de me submeter a todas as proposições e estar atenta a todos os acontecimentos ao meu redor. A presente questão

⁴ A disciplina: Pedagogia(s) do Teatro, oferecida pelo Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia, ministrada pelo Profº Drº Narciso Telles. (Uberlândia, 2011)

⁵ Utilizarei aqui como norteador de tópicos uma relação que fiz entre as qualidades propostas por Bogart (2009, p. 29-40) e princípios pessoais utilizados em estudos práticos de dança.

inclusive me remete à discussão prévia desse texto, onde abordo a educação sensível do indivíduo e relaciono-a diretamente com essa atitude mencionada por Bogart (2009), onde o ator deve estar constantemente dotado de tensão para com o espaço, o tempo, o outro, e todas as sensações que o exterior lhe promove.

A palavra atitude segundo o dicionário, em algumas de suas definições, leva os significados de: postura do corpo; reação em relação a. Ou seja, a própria palavra já me transporta à ação, a uma proposta de deixar-se atravessar por vivências, e passar a transformá-las em experiência.

Logo, a relação que visualizo entre atitude e disponibilidade aparece, para mim, a partir do momento em que eu necessito controlar a minha postura, ou a minha reação a algo, no sentido de deixa-la ser uma re(ação). Ou seja, vejo a necessidade de esperar o momento certo para deixar com que o corpo reaja ao que foi proposto e para isso necessito de atenção, escuta e disponibilidade.

2) Atenção → O papel do diretor

“Atenção é uma tensão sobre o tempo.” (BOGART, 2009, p. 31)

Ao discorrer sobre a atenção, Bogart (2009) a trata como a atenção necessária ao diretor para com o grupo, ou seja, uma tensão no sentido da escuta do outro. E eu, ao me colocar nessa posição em certos momentos da minha experiência como professora e também como coreógrafa, relaciono essa atenção com o papel que o professor de arte (no caso de dança ou teatro) possui na sala de aula. O professor deve colocar-se perante os alunos com igualdade, porém com relevância sobre certos aspectos, entre eles o poder de transformação, o poder de estimulação, de promoção de trocas, de promoção de experiências e de provocador de novas possibilidades.

Ana Carolina Mundim reflete em seu artigo *Técnica e Criação em Dança: possibilidades de um pensamento contemporâneo*, sobre essa relação atual entre professor/ coreógrafo/ diretor com os seus alunos/criadores/intérpretes. Mundim (2008) traz à tona questões que tratam da descentralização do poder do diretor e da sua mudança de papel na criação de um trabalho: de um ditador a um organizador. E também traz a reflexão acerca do papel de provocador do coreógrafo e/ ou professor e

não mais àquela figura que detém o poder da criação, do movimento, do ritmo, dinâmica e uso do corpo na sala de aula de dança ou teatro.

Nos processos vivenciados com os *Viewpoints* essa relação não foi diferente, notei que o papel do professor foi estimulante, no sentido de dar visibilidade a novas descobertas, caminhos e possibilidades.

Penso que nos processos criativos em dança, seja pelos *Viewpoints* ou por outros caminhos, essa nova compreensão sobre o papel da direção, carrega um pensar atual e contemporâneo. Observo muitas pessoas dizerem que a dança contemporânea é a única que carrega consigo possibilidades de um modo de agir e de fazer mais moderno e atualizado, mas discordo, porque para mim, o que deve ser contemporâneo é o pensamento das pessoas. O modo como elas agem, como elas desejam dirigir ou coreografar uma peça de *ballet* ou uma montagem de teatro é que necessita ser atual, de acordo com os novos paradigmas da sociedade, e não a sua dança, que a meu ver, independe da sua estética para ser atualizada.

3) Violência necessária → arriscar-se

Arriscar-se, jogar-se no abismo, apagar as luzes e depois de acendê-las, encarar a luz. Esse é um dos maiores desafios do artista. O ato de colocar-se no espaço e encará-lo de frente, com suas limitações e dificuldades.

Penso que desde os mais jovens até os mais experientes artistas sentem essa dificuldade ao entrar em cena. Não é fácil não se deixar levar pela aparente fluidez de um momento ou de uma situação, portanto, ao ser questionado, interrompido em seu fluxo, o ator muitas vezes sente-se violentado, agredido e invadido. Todo seu ideal de movimento ou pensamento, fora quebrado e agora ele necessita reformulá-lo, para então recomeçar novamente.

Essa discussão também se relaciona com a limitação gerada pelo diretor. Esse papel de implantar certos cortes e bloqueios é o papel do gerador de limites. Limites esses que, a meu ver, facilitam a criação, pois me dão mais parâmetros para realizar minhas escolhas.

Ser bem articulado diante das limitações é o lugar onde a violência se instaura. Este ato de violência necessária, que à primeira vista parece limitar

a liberdade e reduzir as opções, por sua vez abre muito mais opções e demanda do artista um sentido mais profundo de liberdade. (BOGART, 2009, p. 34.)

Se para Bogart a limitação adquire um sentido de liberdade, ao criar, para muitos artistas da dança ou do teatro há uma confusão ao pensar limite como controle ou empecilho. Ou seja, assim como não podemos pensar na vida sem regras e pontos de paradas, na cena, tudo possui um começo e um fim. Por isso precisamos compreender que os limites instaurados servem mais como pontos de apoio para nos aprofundarmos e termos liberdade para criar do que como uma violência gratuita e inibidora do fazer criativo.

4) Controle físico e expansão das emoções → co(mover)

Na dança o controle físico está muito presente. O corpo se move de acordo com suas possibilidades e o controle sobre tais limites nem sempre é acionado. Quando isso ocorre, a meu ver, os limites são ultrapassados, podendo colocar em risco a saúde física do bailarino. Também compreendo essa ausência de controle, como uma ausência de consciência e por consequência, ausência de presença cênica. Acredito que a consciência sobre o corpo reflete diretamente na postura e ação do artista no palco, podendo acionar dispositivos expressivos com mais facilidade e agilidade.

Refrear é sinônimo de abafar, conter. Nesse sentido, essa palavra citada por Bogart (2009), refere-se ao momento onde o ator busca uma concentração de energia, para então causar um interesse no público.

Relacionei, portanto, essas duas ideias citadas acima no seguinte sentido: reffrear→ conter-se→ guardar→expandir na hora certa→ não deixar a energia se dissipar no ar → esconder o próximo passo→ filme de suspense→ surpreender o público.

Creio que essa contenção de energia também acontece em um processo criativo, pois particularmente, quando estou em certos momentos de angústia criativa e essa angústia, essa demora, esse espaço vão se acumulando, ao serem exteriorizadas, todas as emoções ressurgem com uma força surpreendente, me fazendo valorizar ainda mais as experiências pequenas e cotidianas com as quais me deparo durante o processo.

[...] acredito que é importante para um ator aprender a necessidade de concentrar as irritações, os sentimentos aleatórios, as dificuldades, as paixões, tudo o que acontece de momento a momento, para depois comprimilos, deixá-los acontecer e encontrar os momentos adequados para a expressão

clara e articulada. O resultado será uma expressão e não um desfazimento aleatório. (BOGART, 2009, p. 36)

5) Desequilíbrio e desorientação → sair do confortável

Esse tópico me causa significativo interesse tanto para a prática artística, quanto para a prática como professora de dança. Pois pauta o ato de estimular o criador ao desconhecido.

Ao realizar uma montagem proposta pela disciplina, percebi que meus melhores momentos em cena, foram os que me fizeram desequilibrar e sair da minha zona de conforto para explorar uma nova criação, uma nova descoberta. Logo, percebo também que um aluno, por exemplo, ao se deparar com uma dificuldade, se põe à prova, busca a superação e assim, tem a possibilidade de encontrar inovações nos âmbitos cognitivo e corporal.

Como expectadora, quando vou assistir a uma peça ou a uma montagem de dança, um dos fatores que mais me chamam a atenção é quando percebo que o artista conseguiu sair de seu padrão estético e superou-se. Quando um bailarino, por exemplo, consegue me mostrar que sua movimentação foi para além do seu espaço de conforto, vejo o momento como um dos pontos mais altos do espetáculo. É importante na dança contemporânea tentarmos buscar o novo, experimentar propostas de movimento e tentar alcançar um lugar diferente do já habitual.

Reconheço que existem momentos em que temos necessidade de nos colocar no conforto, mas não acredito que este lugar seja único e inexplorável. A arte improvável me intriga e torna a minha reflexão mais aguçada perante os desafios de uma sociedade conformada e, muitas vezes, subestimada.

6) Interesse → esvaziar o copo

A frase **esvazie o copo** já me foi dita muitas vezes durante a graduação em Dança. Quando entramos na faculdade, a maioria de nós (bailarinos) já possui com uma pré-concepção de como será o curso, de como serão as aulas e de como iremos nos comportar e nos mover. Essa concepção apenas ocorre na direção de nos atrapalhar e de fazer com que nós, indivíduos ainda inexperientes nos achemos já experientes sobre certos aspectos da vida profissional.

Penso que ao esvaziar nossos copos, estamos também nos desfazendo de qualquer pré-conceito que possamos ter de algo. Através dessa frase metafórica creio que possamos expressar o interesse de que Bogart (2009) fala em seu texto: “O maior inimigo do artista é a pressuposição, que é, talvez, o oposto do interesse.” (BOGART, 2009, p. 10)

A necessidade de deixar-se atravessar retoma a discussão inicial da experiência do sujeito. O artista que não se permite pode ter sua experiência interrompida, ou ainda, pode não ter experiência alguma, pode afetar-se superficialmente e não aceitar que nas artes do corpo, o aprofundamento é essencial.

Ainda pondero que o próprio interesse a que se refere Bogart (2009), pressupõe a disponibilidade e a vontade de deixar-se interferir pelo que ainda não está em você.

2. IMPRESSÕES QUE FICAM

Esse enunciado aparece no intuito de registrar, através do papel, todas as impressões que ficaram acerca do trabalho dos *Viewpoints*, assim como as memórias e as experiências vividas no percurso da dança. Penso que todos os pontos discutidos aqui, de alguma maneira, dialogam entre si e me fazem partir para uma reflexão maior, o contexto onde estão inseridas todas as propostas dos *Viewpoints* e da cena contemporânea.

Acredito que o processo criativo, na contemporaneidade, nada mais é do que uma relação entre seres criativos individuais: criadores, intérpretes, professores, coreógrafos, alunos ou diretores. Processo este que respeita o limite, o espaço e a relação com o outro; que revela intenções, tensões, intentos, tentativas; que busca uma provocação de sentidos, sensações e emoções; que admira o indivíduo com um olhar de existência humana, de ser, de carne, pele e ossos; que ultrapassa os limites; que reinventa as possibilidades; que dialoga, cria e recria conceitos; que enriquece e que rejuvenesce, sem perder a experiência de uma idosa comunhão de imaginações.

Impressões que ficam são mais do que linhas escritas e impressas em papel. Impressões, impressos, carimbos, tintas e letras transbordadas. Essa tal impressão ambígua, que pode ser efeito de imprimir ou efeito nos sentidos, pode realmente impressionar, maravilhar ou admirar. Pode ser a minha impressão.

No papel ou no sentido, em qual dos dois a impressão pode causar efeito? No meu caso, nos dois. No papel eu imprimo as minhas reflexões, buscas e tentativas de traçar paralelos entre os meus pensamentos e o movimento das minhas mãos, pressionando as letras para resumirem meu turbilhão de signos com o máximo de rapidez e clareza possíveis. No sentido eu imprimo as experiências: vivências de uma aula, de uma leitura, de um processo, de um movimento. Do modo mais peculiar que se possa fazê-lo: deixando acontecer.

Por fim todo esse longo processo do qual eu discorro, seja um processo de pesquisa, um processo de criação, ou um processo de assimilação, cheio de curvas, pontes, enchentes, dilúvios, correntes e pausas, fixa em mim uma impressão poética da arte. Essa poesia da criação pode ser performática, pode querer caminhar sobre os preceitos dos *Viewpoints*, ou pode até querer ser despregada de qualquer eixo, mas debaixo de todo esse balaio ela se encontra frágil, desprotegida e nua, apenas com seu nome e sua profissão: Eu, criadora.

Referências

- BOGART, Anne. **Seis coisas que sei sobre o treinamento de atores**. Urdimento, v.1, n. 12, p. 29-40, mar.2009.
- DUARTE JR, João Francisco. **A montanha e o videogame**. Escritos sobre Educação. Campinas: Papirus, 2010. P. 23- 32.
- ICLE, Gilberto. **Diagnóstico e Terapêutica: o professor-ator contra a banalização**. In: ICLE, Gilberto (org). *Pedagogia da Arte: entre lugares da criação*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010. P. 135-148.
- LANDAU, Tina. **Source – work, the viewpoints and composition: what are they?** In: DIXTON, M. Smith & JOEL, A. Smith (org). *Anne Bogart: Viewpoints*. New York: Methuen Drama, 1996. P. 13-30.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.p. 151-165.
- MUNDIM, Ana Carolina. **Técnica e Criação em Dança: possibilidades de um pensamento contemporâneo**- Anais do I Simpósio e IV Mostra de Dança FAP- Curitiba, 22 a 28 de setembro de 2008- Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2008

Recebido em 24/10/2014
Aprovado em 29/11/2014
Publicado em 13/01/2015

DIÁRIO DE UMA EXPERIÊNCIA**DIARY OF AN EXPERIMENT**

Relato do Intensive Workshop of Viewpoints – curso intensivo da SITI Company em Nova Iorque.

Miriam Rinaldi¹

Resumo:

Inspirada nas inovadoras experimentações ocorridas entre as décadas de 1960 e 1970, especialmente a nova cena da *Judson Church* em Nova Iorque, a coreógrafa americana Mary Overlie criou uma técnica de improvisação, os Seis Viewpoints. Anos mais tarde, Anne Bogart e sua companhia de teatro a desenvolveram e sistematizaram em nove Viewpoints. A ênfase dessa técnica está na articulação das categorias de Tempo e Espaço criando inusitadas possibilidades para o ator e a composição da cena. O relato a seguir foi o embrião do projeto em doutorado. Ele ainda impulsiona a pesquisa, pois remete à experiência viva que me fez considerar a técnica de improvisação *Viewpoints* enquanto um treinamento para a cena pós-dramática.

Palavras chave: ator, *viewpoints*, *SITI Company*, Anne Bogart.

Resumen

Inspirado por los ensayos innovadores ocurrieron entre los años 1960 y 1970, sobre todo la nueva escena en la *Judson Church*, Nueva York, el coreógrafo estadounidense Mary Overlie creó a técnica de improvisación, los Seis *Viewpoints*. Años más tarde, Anne Bogart y su compañía de teatro se han desarrollado y sistematizado en nueve *Viewpoints*. El énfasis de esta técnica es la articulación de las categorías de tiempo y espacio mediante la creación de oportunidades innovadoras para el actor y la composición de la escena. El siguiente informe fue el embrión del proyecto de doctorado y todavía conduce la investigación, ya que se refiere a la experiencia de vida que me hizo considerar el *Viewpoints* el entrenamiento para la escena post-dramática.

Palabras clave: actor, puntos de vista, *SITI Company*, Anne Bogart.

Abstract

Inspired by the innovative trials occurred between the 1960s and 1970s, especially the new scene of *Judson Church* in New York, the American choreographer Mary Overlie created a technique of improvisation, the Six *Viewpoints*. Years later, Anne Bogart and his theater company to have developed and systematized in nine *Viewpoints*. The emphasis of this technique is the articulation of the categories of time and space by

¹ Atriz, professora do curso Artes do Corpo na PUC-SP, doutorando pelo CAC/ECA/USP com conclusão prevista para janeiro de 2016, sob orientação do professor Jacó Guinsburg.

creating innovative opportunities for the actor and the composition of the scene. The following report was the embryo of the doctoral project and still drives the research, since it refers to the living experience that made me consider *Viewpoints* as a training for post-dramatic scene.

Keywords: actor, *Viewpoints*, *SITI Company*, Anne Bogart.

21 de Março de 2005 – condução: Barney O'Hallon e Tom Nelis

Depois das apresentações gerais e de uma breve introdução dos *Viewpoints*, Barney, ator da *SITI Company*, pediu que observássemos uma das paredes da sala. Ficamos sentados, em um longo silêncio, de frente para uma enorme parede do estúdio da *SITI*, na 8a. Avenida em Nova York. Através de suas três janelas, era possível ver o interior do prédio em frente ao nosso, há poucos metros de distância. As janelas seccionavam três situações distintas em três diferentes quadros: funcionários trabalhando em uma lavanderia, um pequeno escritório com uma pessoa ao telefone e pequenas chaminés que, de tempos em tempos, soltavam vapor ou fumaça. Então, após alguns minutos em silêncio, Barney pediu que nós ouvíssemos os sons do ambiente. Percebi que havia os sons contínuos, atravessando os três quadros, e outros mais pontuais e que conferiam ritmo à paisagem.

A partir da observação visual e sonora, Barney propôs que tratássemos aquela parede como uma obra de arte. Os funcionários da lavanderia, o rapaz sentado ao telefone, o vapor ritmado que saía das chaminés, os aquecedores de dentro de nossa sala, as janelas imensas: deveríamos imaginar que tudo fora colocado ali com um propósito artístico, uma intencionalidade na colocação e arranjo de cada elemento da parede.

Depois de certo tempo, Barney sugeriu que compartilhássemos nossas impressões e que descrevêssemos o que víamos. À medida que começamos a relacionar as formas, os volumes, as linhas e texturas, as pessoas e suas atividades, a fumaça e os sons, tudo se transformava em histórias, pequenas situações narrativas, como se fossem quadros vivos.

“Agora vocês vão fazer parte dessa composição, posicionando seus corpos nesse quadro” e a partir desse comando, fomos um a um revelando qualidades e ampliando as possibilidades de jogo entre nossos corpos e a parede.

Depois, passamos a andar livremente pela sala, sensíveis agora às suas qualidades arquitetônicas. “Fique atento para onde está indo e o espaço que está deixando”. Depois, pediu que considerássemos também as pessoas no espaço: “como sua presença afeta, modifica, transforma o espaço”. Pediu que exploremos as distâncias, ora nos aproximando ora nos distanciando, sensíveis às coincidências e sincronidades. Parecia uma dança.

Então, nos sentamos em volta de um pequeno tablado onde Barney dispôs com cuidado uma caixinha de madeira, um CD, uma garrafa de água grande, uma caixinha de suco e uma caneta. Barney pediu que os observássemos e, como no exercício com a parede, nos encorajou a modificar a posição deles. Um a um fomos manipulando os objetos de modo a estabelecer novas relações formais. Eu não parava de criar histórias, como em um filme de animação. Fizemos com os objetos exatamente o que, há pouco, havíamos vivenciado na observação das paredes: um jogo de composição.

Ao final, Barney pediu uma improvisação com até cinco participantes. O primeiro entra no espaço e propõe uma posição, o segundo entra e se posiciona considerando a proposta do jogador número um e assim por diante. Quando o último participante entra, começa a improvisação. Barney dizia: “Não há erro. Tudo é parte de um jogo.”

22 de Março de 2005 – condução: Barney O’Hallon

“Ontem nós dirigimos nossa sensibilidade para o Espaço. Hoje, vamos tratar do Tempo: Imagine que o Tempo é vertical enquanto o Espaço é horizontal.”, disse Barney abrindo o trabalho do dia. “Basicamente há três tipos de Tempo: aquele relacionado às qualidades da velocidade, outro à duração e outro ainda relacionado ao ritmo, ao *timing*.” E acrescentou: “O Espaço está para a presença assim como o Tempo está para o suspense da ação”, ou seja, a contenção ou distensão dos eventos.

Durante uma caminhada pela sala, Barney diz: “Perceba a velocidade com que caminha. Se sua velocidade permanece a mesma, quebre-a; desestabilize seu padrão. Se você acha que seu olhar vai sempre em direção das outras pessoas, procure mudar o

foco lançando-o no espaço ou para você mesmo. Da mesma forma, se você está muito próximo de um parceiro, pense no espaço negativo, pense no espaço que você não ocupa ou no intervalo entre você e o outro. De certa forma isso o ajudará a manter a tensão e a relação (física) com o outro, caso contrário, você poderá perder-se no outro”

A quebra os padrão demandando uma vigilância constante aos padrões e aos vícios adquiridos. De certa forma, esse enunciado lembra a prática da meditação, em que não devemos nos deixar levar pelo fluxo de pensamento, mas atento aos instantes do momento presente.

23 de Março de 2005 – condução: Tom Nelis.

Começamos o dia de hoje com a “saudação ao sol” (*surya namaskara*) da yoga. Foram feitas oito repetições da sequencia em uma dinâmica que iniciava lento e terminava rápido. Depois desse aquecimento coletivo, pediu que andássemos atentos para as distâncias entre os corpos: ao sinal da palma, deveríamos parar, de pé ou de joelhos, o mais próximo possível de alguém e ao novo sinal, retomar a caminhada. A dinâmica desses comandos gerou uma série de repetições que aguçou nossa percepção de grupo.

Foi pedido que, ao sinal, caminhássemos em círculo formando uma grande roda, todos em uma mesma velocidade e mantendo espaços equidistantes entre os corpos. Quando fosse dado um sinal, todos juntos deveríamos mudar o sentido da caminhada girando o corpo pelo centro da roda. Depois de algumas repetições dessa tarefa, o grupo deveria mudar o sentido da caminhada por si mesmo, sem o sinal. Aqui nossa atenção estava muito focada no tempo, no momento exato do giro. Era igualmente importante não apenas o momento do giro coletivo, mas mantermos também a manutenção de uma velocidade comum do grupo e as distâncias. Depois de algumas tentativas, passamos a estabilizar o comando e dominar as viradas.

Então passamos para uma tarefa ainda mais complexa. Tom formou grupos de cinco pessoas. Cada grupo deveria realizar: doze mudanças de sentido, seis pulos e quatro paradas. Os outros grupos formavam um círculo maior, em torno desse grupo de cinco pessoas. Uma pessoa de fora ajudava na contagem das tarefas realizadas, subtraindo do total. Algumas recomendações nos foram dadas: manter a atenção no grupo e manter as distâncias para que a roda permanecesse sempre na mesma forma.

Pediu que todas as ações fossem realizadas por todos e ao mesmo tempo, reforçou a palavra “junto”: -“Vocês começam a caminhar juntos, juntos mudam de direção e juntos pulam”. Ao longo da realização do primeiro grupo, Tom alimentava o grupo com alguns estímulos: “comece assim, com um potencial absoluto”, “Não sinalize o movimento, não indique o que vai acontecer: comece!”, “mantenha sempre o círculo, uma linda roda, mantenha a forma!”.

Para o segundo grupo de cinco pessoas, Tom dificultou a tarefa determinando o tempo de doze segundos para o cumprimento de todas as tarefas. E continuou alimentando os grupos ao longo do exercício: “Se a porta se abrir: entre!”, “Mantenha o círculo perfeito”, “Você está participando ou está deixando alguém guiar você?”, “Não desacelere!”, “Mantenha a energia alta”, “Tome a decisão!”, “Mantenha as linhas”, “Não demonstre”. Havia, obviamente, uma grande pressão: o desafio de cumprir as tarefas bastante complexas, a curta duração em que deveriam ser realizadas e a manutenção da qualidade exigida ao longo de todo exercício. Isso nos dotou de uma qualidade de energia física e de atenção aos estímulos muito particular.

24 de Março de 2005 – condução: Tom Nelis

Hoje Tom dividiu o grupo grande em quatro grupos menores. Enquanto um trabalhava, os outros observavam. Começamos caminhando livremente pelo espaço. Tom indicou uma pessoa para ser o líder que ele mesmo alternava de tempos em tempos. Ele dizia: “Não imite o líder, não faça depois dele, faça junto, no mesmo tempo que ele. Não importa muito o quê você faz, mas faça junto”. Ele também dava parâmetros para o líder: “Quando o líder provoca movimentos ritmados é perigoso porque o ritmo engole a percepção do espaço e torna-se tão dominante que impede, ou dificulta sua ruptura ou a possibilidade de uma evolução.” Depois, como havíamos experimentado no dia anterior, pediu que a liderança acontecesse sem o seu comando, ou seja, o grupo faria por si próprio as transições.

Depois de um tempo, pediu que formássemos algumas linhas no espaço sem parar de caminhar: uma diagonal, um círculo, um quadrado, um aglomerado de pessoas. O grupo deve solucionar a formação dessas linhas sem combinar e sem que haja um líder, a solução deve se dar em deslocamento. A cada nova tarefa, Tom alimentava a realização do exercício: “Não imponha uma solução”, “Não se impaciente, calma!”.

Continuamos trabalhando em grupos e cinco, mas agora Tom sugeriu que explorássemos o espaço da sala, andando livremente. Enquanto caminhávamos, introduziu a ideia de Resposta Cinestésica² incentivando a reagirmos aos estímulos do espaço. Nós nos mantínhamos andando, mas agora alguns movimentos aconteciam como resposta aos sons eventuais da sala ou da rua, do deslocamento dos colegas, de movimentos que foram surgindo espontaneamente. O foco está na relação com o outro, com o Espaço e com o Tempo. O ator é incentivado a percorrer esse caminho desconhecido entre ele e o outro e a explorar essas relações mesmo que fracasse.

25 de Março de 2005- condução: Anne Bogart

Hoje a sessão foi conduzida por Anne Bogart o que aumentou a temperatura do encontro. Após uma breve apresentação, Anne lança a pergunta: “o que vocês estão batalhando como atores?”. Ao final, depois de ouvir as respostas de todos, Anne comentou que era muito importante que cada um soubesse em que direção está caminhando e de que forma o *Viewpoints* pode ajudar. Salientou que saber o que se quer é extremamente importante, pois é o desejo que move e orienta o treinamento de cada ator.

Então, passamos para o aquecimento: pediu para que cada um escolhesse um ponto sala e permanecesse de pé. A tarefa era para que todos nós começássemos a caminhar juntos, ao mesmo tempo. Juntos, nós deveríamos acelerar a velocidade, mantendo a conexão entre todos até atingirmos um clímax, uma corrida. Chegando aí, faríamos o caminho inverso, desacelerando até pararmos todos juntos. Essa proposta não era diferente da anterior, pois para realiza-la sem combinar qualquer estratégia, deveríamos nos concentrar na percepção de nós mesmos e de do grupo em um ajuste fino de velocidades até se conquistar uma progressão coletiva do andar. O foco do exercício estava na relação entre o desejo individual e a necessidade grupal.

Depois desse aquecimento, pediu que cada um escolhesse uma pessoa e que livremente se aproximasse ou distanciasse dela sem parar de andar. Ainda nesse mesmo

² Cinestesia ou propriocepção é um conceito da Fisiologia. Trata-se da habilidade de perceber o movimento, o peso, a resistência e a posição do corpo no espaço, através não só da visão, mas de todos os sentidos de nosso organismo. Não deve ser confundido com Sinestesia. Como essa distinção só existe na linguagem escrita, quando oriento um exercício prefiro usar o termo resposta kinestésica.

jogo, pediu que incluíssemos uma segunda pessoa e, depois de um tempo, uma terceira e que mantivéssemos esses três focos de atenção sem perder nenhum deles. Esse exercício expandiu meu campo de visão, pois não me era possível focar em nenhuma das três pessoas escolhidas por mim.

Anne dividiu a sala em dois grupos: ao primeiro pediu que sentasse e ao outro pediu que formasse uma linha no fundo da sala. Essa linha se aproximaria pouco a pouco da boca de cena, todos caminhando sempre juntos, e manteria o olhar na linha do horizonte. Após o primeiro grupo realizar o exercício proposto, Anne fala: “A convenção teatral começa aí – o público vê aquilo que o ator aponta”. Tom complementa: “Na visualização, o ator tende a fechar o foco, isso acaba por concluir a imagem”. Ele aconselha a deixar o foco em aberto, alimentando esse sentido amplo do horizonte, deixando a imagem evoluir em aberto, antes de querer fechar.

28 de março de 2005 – condução: Tom Nelis

Tom dividiu o grupo em quatro grupos menores. Pediu que cada grupo se mantivesse em fila indiana e que se colocasse um ao lado do outro. Aquele que está à frente sugere um movimento em deslocamento, segue até o outro lado da sala e depois volta para o final da fila. O segundo repete o movimento do primeiro e adiciona outro movimento e assim por diante até que cada grupo tem uma partitura de movimentos composta da soma das colaborações de cada um.

Feito isso, Tom elegeu um grupo. Agora, com o grupo disposto não mais em fila indiana, mas um ao lado do outro em uma extensa linha ao fundo da sala, ele deve iniciar a partitura juntos. Tom chamou a atenção para o início como o momento mais importante do jogo, o *Sats* de Eugênio Barba ou o potencial de energia. À medida que cada grupo iniciava uma nova rodada, Tom recomendava: “Faça de conta que vocês ensaiaram isso desde o seu nascimento” ou “Não deixe a pesquisa estagnar”. Ele estava nos encorajando a abandonar a insegurança em relação a sequencia e nos lançarmos para o jogo. “Mantenha-se sempre interessado naquilo que está fazendo. Se por acaso a pesquisa se esgota, procure algo que lhe interessa”, enfatizou.

Tom conclui o trabalho do dia com o seguinte comentário: “O movimento, o gesto, a brincadeira pode ser ingênua ou tola, mantenha, no entanto, uma pesquisa em nível sofisticado”.

29 de Março de 2005 -Terça feira – condução: Barney O’Hallon

Assim que entramos na sala Barney disse um alto e claro “*Stop!*”. Paramos exatamente onde estávamos. Imediatamente, pediu que observássemos a forma de nosso corpo, nossa respiração e completou: “Perceba como a forma de seu corpo o afeta”. Depois de uma breve pausa, pediu que caminhássemos e então um novo “*stop!*”, mas dessa vez pediu que reproduzíssemos exatamente a mesma forma que havíamos pesquisado anteriormente. Mais uma vez, outra caminhada e um novo *stop*. A partir daí pediu de desenvolvêssemos uma linha de transição entre cada uma das formas, de tal modo que passávamos de uma posição para outra, lentamente, tentando sempre fazer a conexão entre a forma física e a respiração. Finalmente nos sentamos e Barney explicou que o tema do dia seria Forma.

Colocou cinco cadeiras no espaço de jogo e pediu que as observássemos. Chamou nossa atenção para algumas qualidades das cadeiras, tais como sua textura, cor, temperatura, materiais, volumes, linhas, peso etc. Pediu para que cada um, a seu tempo, se dirigisse até uma das cadeiras e que, deixando-se inspirar pela sua forma, produzisse um movimento ou figura: uma exploração livre das possibilidades de nosso corpo frente às qualidades formais da cadeira.

A cadeira deixaria de ser um utensílio doméstico e se transformaria em ‘cadeira escultura’. Era possível passar de uma forma para outra sem se preocupar com o tempo. Foi criada uma dinâmica de tal modo que outras pessoas poderiam entrar substituindo aquelas que estavam com um toque no ombro. Era possível também sair de uma cadeira e dirigir-se para outra, sem precisar sair do jogo. Esse exercício se assemelhava com aquele das paredes e também com o dos objetos sobre a plataforma (dia 21 de março). Eles têm como princípio o sentido de composição.

Então, Barney retirou todas as cadeiras e pediu que nos relacionássemos com a arquitetura da sala considerando não só suas paredes, mas também a mobília. Parecia uma dança em que todos se moviam procurando novas relações entre corpo e ambiente. Depois de um tempo de exploração, Barney comenta: “Temos o costume de ter uma abordagem com a personagem apenas pela via de sua psicologia. Um gesto ou uma atitude no palco não é apenas uma consequência psicológica ou interior. Ela também é forma e precisamos ser cuidadosos com essas construções. O trabalho com os

Viewpoints alerta para outras possibilidades, pois a construção de sentidos ocorre segundo a construção de formas. Arte não é sentimento, é também prazer estético”.

30 de Março de 2005 – Quarta-feira – condução: Barney O’Hallon

Continuando o trabalho de ontem, Barney começou nosso encontro sugerindo que explorássemos, com nosso corpo, o *Viewpoint* Forma. Primeiro, produzindo linhas retas: “Ângulos retos são nítidos e claros, mantenham a pressão, cortem, penetrem, furem o ar”. Depois, gradualmente, passamos para as linhas curvas. Barney seguiu incentivando os deslocamentos e tornando nossa exploração cada vez mais complexa: “Agora em velocidades diferentes”, “Mantenha a exploração dos gestos e não pare de andar”. “Agora vá diminuindo e deixe só o vestígio da forma. Agora, mantenha só o impulso”. Ele incentiva dinâmicas diferentes: *staccato* e *legato*, um gesto enlaçado ao outro. Finalmente pede só o impulso do movimento ou do gesto. Quanto à velocidade, Barney comenta: “A respiração, assim como as qualidades de movimento, nos trazem uma maior vividez da percepção do tempo, pois realçam o ritmo da sequência”.

Ao final, Barney fez dois comentários gerais, baseado no que acabávamos de executar: “1. Todo movimento deve partir do centro do corpo e todas as partes do corpo devem estar comprometidas na mesma ação; Quando o movimento é fechado, sua linha se volta para o centro do corpo e quando ele é aberto, a linha se projeta para o universo. 2. Geralmente, quando entramos no terreno interno, da introspecção, é costume fechar os olhos. Mas, não é necessário que seja dessa maneira. É possível realizar o mesmo movimento de introspecção também desenhando com a linha do olhar. O olhar pode tanto ser dirigido para dentro, relacionando-se com as mãos ou outra parte do corpo, como para fora, desenhando uma linha no espaço.”

31 de Março de 2005 – Quinta-feira - Condução: Tom Nelis

Tom dispôs cinco cadeiras no espaço cênico, alinhadas uma ao lado da outra. Então pediu que cinco voluntários se sentassem e lhes disse: “Vocês podem andar, sentar ou ficar de pé, mas não podem sentar-se na cadeira do outro. O que vai determinar quando sentar ou andar são os estímulos de fora”. Foi um ótimo jogo e plasticamente muito bonito. Depois de mudar a posição das cadeiras, Tom chamou outros cinco participantes e alterou o comando: “Agora, além de andar, sentar e parar,

“você também podem cruzar braços, pernas e mover a cabeça”. Com a nova posição das cadeiras, surgiu nova leitura das relações acrescentadas agora da forma braços e pernas cruzadas. Novo arranjo das cadeiras e, então, Tom acrescenta: “Agora vocês podem se deslocar livremente, cruzar braços e pernas e, finalmente, sentar na cadeira do outro”. É interessante notar como as histórias brotam a cada nova sessão, sem que houvesse um comando específico para criá-las.

Tom lembrou que no *Viewpoints* o ator entra em jogo para adivinhar ou perceber o que está acontecendo. Isso porque o ator não se sabe absolutamente o que pode vir acontecer. Paradoxalmente, assim que se descobre alguma coisa é o momento de abandoná-la e seguir adiante, buscando novamente aquilo que não se sabe.

01 de Abril de 2005 – Sexta feira - Condução: Anne Bogart

Todos em roda e Anne lança a pergunta: “o que vocês aprenderam nessas duas semanas?” Após alguns minutos de reflexão, compartilhamos algumas sensações e arriscamos comentários.

Passamos daí para as sessões de *Viewpoints* livre. Anne pediu um grupo de cinco participantes e sugeriu que eles iniciassem a sessão de improvisação optando por um gesto ou forma que se repetisse ao longo do exercício. Um a um, os atores foram se colocando no espaço e víamos que todos tinham a cabeça recostada nas costas do outro. Assim, iniciou-se a improvisação. A cada novo grupo que entrava, Anne fazia algumas observações: “Mantenha o repertório de movimento. Seja simples. Evite invenções. Trabalhe com poucos instrumentos, mas articule-os bem”, “Tente manter-se sempre na zona do descobridor, do pesquisador. Pergunte-se: o que está acontecendo agora com esse grupo?”, “Toda improvisação tem um começo, um meio e um fim”, “Assim que o grupo acha alguma coisa, que geralmente tem início em algo bobo ou estúpido, já é o momento de abandonar, para dar espaço para outro acontecimento. Se você se apega a algo, acaba fechando as possibilidades do jogo”, “Você pode ser você dentro de um grupo, quero dizer que você pode descobrir seu lugar na improvisação. Você pertence ao grupo, mas ao mesmo tempo mantém a sua identidade, aquilo que você é”.

4 de Abril – Segunda feira - Condução Tom Nelis

Hoje trabalhamos com texto. Divididos os grupos em A e B. Conjuntamente, em voz alta, decoramos o seguinte trecho de Harold Pinter, repetindo-o várias vezes:

A: Ricardo!

B: Hum...

A: Você pensa em mim quando está com ela?

B: Às vezes. Não muito.

Nós conversamos sobre você quando eu estou com ela...

A: Vocês conversam sobre mim quando está com ela?

B: Às vezes. Isso diverte ela.

A: Diverte ela?

B: Hum...

A: Como vocês conversam sobre mim?

B: Delicadamente.³

Em círculo, Tom pediu que formássemos duplas e praticássemos o texto. Ele chamou a atenção para os seguintes pontos:

1. Respeite o texto e diga-o exatamente como foi escrito.
2. Relaxe o maxilar.
3. Respire de tal forma que não haja espaço entre as falas.
4. Apele para o abstrato e evite o psicológico. Explore o som, o *timing*.
5. Coloque sua fala no espaço da mesma forma que o gesto na arquitetura.
6. Responda ao outro, verdadeiramente.

Feito isso, Tom pediu para que cada dupla criasse livremente, sem pensar em personagem ou circunstâncias, uma sequência de quadros ou fotografias. Feito isso, cada grupo apresentou sua sequência. Então, foi pedido que refizéssemos nossos quadros, levando em conta o *timing*, a velocidade de cada transição e a duração de cada momento, de tal forma que evitássemos o congelamento, o quadro parado. Por fim, pediu que introduzíssemos o texto de Pinter. Foi muito instigante observar como a relação mais aberta entre texto e quadro fazia emergir sentidos inusitados, que fugiam dos clichês habituais do triângulo amoroso que o texto sugere. Por apresentar uma

³ Tradução nossa.

relação mais abstrata entre os elementos da cena, o espectador se sentia convocado a completar os sentidos existentes entre corpo, texto e intencionalidade (seja na qualidade de emissão do texto ou na qualidade corporal).

Depois da aula, perguntei a Tom se, jogando *Viewpoints*, ele tem consciência de tudo que acontece, do todo da improvisação. Ele respondeu que não, mas que às vezes é possível obter essa consciência dependendo da generosidade grupo: “O tempo todo você faz escolhas, ora você ouve, ora você apenas observa ou você pode pensar: eu poderia fazer aquilo com aquele ator. Mas as possibilidades mudam a cada instante. O mais importante do treinamento é ouvir, ampliar sua percepção de si e do grupo”.

5 de Abril – Terça-feira - Condução: Barney O’Hallon

“Hoje, nós vamos aprender a ler uma improvisação como se lê um livro”, disse Barney. Ele estabeleceu uma linha imaginária que dividiu a plateia da cena: “Qualquer um pode cruzar essa linha e entrar em cena, mas ao fazer isso, deve dizer “começo”. Depois de um tempo, eu direi “fim””, complementou Barney. Sua determinação do corte, no entanto, seria absolutamente subjetiva, mas suficiente o bastante para se ler algo. Uma vez anunciado o “fim”, deveríamos permanecer por mais alguns segundos na posição para então nos retirarmos de cena.

Começamos, então com breves solos. Depois de um tempo, era possível a participação de mais pessoas em uma mesma improvisação, só que agora, qualquer um da plateia poderia dizer “fim”. Dessa maneira, Barney foi expandindo o enunciado da improvisação de tal forma que agora qualquer um da plateia poderia também dizer “meio”. Depois de algumas rodadas, apenas os atores em cena que poderiam dizer “começo” e “fim”. Em qualquer um dos casos, o “fim” deveria ser dito não por causa do cansaço ou querendo se ver livre da improvisação, mas porque a cena alcançou outro momento e o grupo, atores ou plateia, consegue reconhecer essa passagem.

Esse exercício foi excelente justamente porque, em um grupo grande, é muito difícil identificar os acontecimentos de uma improvisação com seus múltiplos focos. Estabeleci uma relação direta entre o que havia perguntado para Tom no dia anterior, a respeito das risadas do público. Esse treinamento é ao mesmo tempo rigoroso e desafiador para o ator, pois chega a ser frustrante perceber que quem assiste às improvisações consegue fazer mais associações e criar mais significados que os atores

que estão em cena. “Quem está no palco tem a função primordial de agir. O sentido pode acontecer ou não. O ator deve continuar seguindo. Por vezes ele é empurrado ou é como que levado a executar tal movimento ou ação. Faça-o, mesmo sem saber por que”, diz Tom.

Se por um lado há certa frustração da falta de domínio ou de controle sobre a cena, por outro isso alivia a carga de responsabilidade do ator frente à cena. Ele não tem como objetivo convencer o espectador de algo. Ele não tem a função de deixar os elementos claros, expressos ou distintos. Pelo contrário, os elementos que ele opera são de outra ordem: manter-se conectado ao grupo, não se fechar em uma única relação, escutar o que a cena exige dele ou qual sua função no momento presente da cena são os princípios dos *Viewpoints*.

6 de Abril – Quarta-feira - condução: Tom Nelis.

Andamos livremente pela sala, brincando com os *Viewpoints*, enquanto sussurrávamos um texto que soubéssemos de cór ⁴. Deveríamos estar atentos para: perceber quando o texto sai de forma íntegra e clara e quando ele se perde; explorar o equilíbrio entre o jogo e a emissão do texto; notar quando o foco se mantém e quando o foco se perde.

Depois de um tempo, Tom chamava nossos nomes e tínhamos que responder com nossos textos em voz alta. “Coloque a palavra no espaço assim como o gesto” e reforçou: “continue no ritmo, mas dissocie de seu primeiro sentido”. O bombardeio de focos e solicitações ao invés de embotar o texto tornou-o ainda mais vivo. Eu me sentia muito presente, muito ali.

Quinta feira, 7 de Abril - Quinta-feira – Condução Anne Bogart

Posicionados em uma linha ao fundo da sala, Anne nos falou um pouco sobre o *Sats* ao mesmo tempo em que nos conduzia para a seguinte posição: pés paralelos, joelhos soltos, olhar tranquilo (*soft eyes*) e perguntou: “Como fazer com que o público olhe para você, sem sobressalto?”.

⁴ É solicitado no momento de inscrição do curso intensivo da SITI que o participante saiba um texto décor. Por vezes é solicitado um texto específico. Nesse caso, cada um poderia trazer algo pessoal.

Pedi, então, que recuperássemos nossos textos, murmurando-os. E por fim, que atacássemos o texto em uma única respiração, sem pausa e que seguíssemos para além de nossa capacidade respiratória, utilizando inclusive o ar de reserva. Repetimos essa tarefa algumas vezes. Em uma nova etapa, pedi que mantivéssemos a posição de *Sats*, mas que virássemos de costas para a plateia, pois dessa forma nossa respiração inicial aconteceria fora de seu campo de visão. O texto, no entanto, seria dado de frente, sem pressa. Quando o ar se acabasse, respiraríamos profundamente e prosseguiríamos até seu fim. Era um jogo de decompor para reconstruir. As frases ditas em fluxo contínuo, a utilização do ar de reserva, as interrupções em lugares imprevisíveis e o desrespeito à pontuação abria outros significados para o texto.

Em seguida, fizemos a mesma coisa só que no *Viewpoints livre*, ou seja, em movimento. Dessa vez, Anne escolhia quem falaria, chamando pelo nome do ator. Percebi que quando havia muita regra, em exercícios de enunciados complexos, a dificuldade aumentava a tensão ao mesmo tempo em que provocava uma excitação produtiva. O trabalho muitas vezes se deu sob a pressão de execução, nos incentivando a tomar decisões instintivas.

08 de Abril - Sexta-feira – Participação dos atores e músicos da SITI Company. –
condução: Anne Bogart.

A finalização do curso é um dia especial e como é de costume na SITI, esse dia é aberto para alguns convidados. Toda a companhia está presente: os atores, os músicos com seus instrumentos, Anne, a produtora e os estagiários. O clima é de festa. Começamos com um breve aquecimento e partimos para as sessões de *Viewpoints livre*, acompanhados de música ao vivo. Cada sessão de improvisação contava com a participação de cinco a sete atores de forma que tivemos a oportunidade de atuar e observar mais de uma vez. Ao final celebramos com bolos, bebidas e lanches. Foi um dia mais solto e muito informal.

Recebido em 20/10/2014
Aprovado em 10/12/2014
Publicado em 13/01/2015

MEMÓRIAS E[M] IMAGENS

prática do Coletivo Teatro da Margem com os *viewpoints* e composição em A Saga no Sertão da Farinha Podre

MEMORIES AND IMAGES

practice of Coletivo Teatro da Margem with the viewpoints and composition in A Saga no Sertão da Farinha Podre

Narciso Telles

[em colaboração com: Nádia Yoshi Higa, Adriana Moreira, Marcella Prado, Priscila Bello, Samuel Giacomelli, Afonso Mansueto, Jhonatan Rios, Marina Andrade, Lucas Dilan, Camila Tiago, Eluhara Resende, Getulio Góis & Natalya Pinheiro]

Resumo

Este Ensaio Visual apresenta trajetos percorridos pelo Coletivo Teatro da Margem na criação e circulação do espetáculo de rua A Saga no Sertão da Farinha Podre dentro do Projeto Escambo (2013 -2014) apoiado pela FAPEMIG. As imagens que compõem este ensaio são recortes processuais do trabalho realizado a partir dos viewpoints e da composição, conceitos e práticas acionados pelo Coletivo Teatro da Margem em seus processos de criação.

Palavras-chave: Coletivo Teatro da Margem; composição; *viewpoints*

Resumen

Este Ensayo visual habla de los caminos por el Coletivo Teatro da Margem en la creación y circulación de lo espectáculo de calle A Saga no Sertão da Farinha Podre dentro de lo Proyecto Escambo (2013 -2014) con el apoyo de FAPEMIG. Las imágenes que componen este ensayo son recortes de procedimiento de trabajo a partir de los puntos de vista y composición, conceptos y prácticas impulsadas por el Coletivo Teatro da Margem en sus procesos creativos.

Palabras clave: Coletivo Teatro Margem; composición; puntos de vista

Abstract

This Visual Essay speech paths traveled by the Coletivo Teatro da Margem in creating and street spectacle A Saga no Sertão da Farinha Podre of movement in the within the Project Escambo (2013 -2014) supported by FAPEMIG. The images that make up this

test are procedural clippings of work from the viewpoints and composition, concepts and practices driven by the Coletivo Teatro da Margem in their creative processes.

Keywords: Coletivo Teatro da Margem; composition; viewpoints

Escrito

O Coletivo Teatro da Margem fundado em 2007 a partir do Projeto de Pesquisa ‘Aprender a Aprender: os *viewpoints* como procedimentos de criação e jogo’, inicia seus trabalhos vinculados ao Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Em 2010 com o apoio da FUNARTE, monta o espetáculo de rua A Saga no Sertão da Farinha Podre, que tem como princípio de criação as perguntas: Quem somos na cidade de Uberlândia? Como a cidade se organiza hoje? A partir daí partimos para a pesquisa em fontes documentais escritas e orais da história de Uberlândia e de toda a Região do Triângulo Mineiro, constituindo-se em nossas fontes de trabalho. Segundo Bogart a fonte de trabalho constitui-se de uma série de atividades realizadas no início do processo de criação (BOGART, 1995). Destas fontes, iniciamos o estudo prático dos *viewpoints* e a composição como procedimentos/conceitos de criação e jogo. Durante 03 meses com 6 horas semanais. Como nos disse Tanya Kane: ‘o trabalho com os *viewpoints* é pessoal, você e sua experiência. Por isso é um processo, não uma técnica’. Com essa premissa que o Coletivo trabalha.



Chegança: proposta dos atores estarem em linha e compoendo o início do espetáculo com sonoridades. Utilizavamos os materiais disponíveis na sala de trabalho. Os materiais (objetos diversos e instrumentos) eram colocados em jogo durante nosso 'aquecimento', um *open viewpoints*. Espaço improvisacional aberto a possibilidade em jogo. Prática de acionar a capacidade de jogo dos atores a partir de materiais diversos. Caos e acaso em ação.



Chegança: 2ª versão. Instrumentos escolhidos pelos atores para a chegança. Tocam 'Trenzinho Caipira' de Villa Lobos. O mascaramento torna-se uma necessidade. Quem são estes que chegam?

Para nós, os *viewpoints* são a articulação de um conjunto de aspectos/conceitos/procedimentos existentes em várias práticas e pedagogias de formação do artista cênico, de forma a oferecer ao performer ou ao criador um maior grau de consciência sobre o material cênico.



Chegança: abertura do espetáculo na Praça Clarimundo Carneiro. Projeto Escambo, 2014. Mantivemos a organização espacial em linha, a música. Máscaras de Clóvis do carnaval do suburbio carioca (TELLES; GOIS, 2012). A Chegada do Trem.

O trabalho com os *vps* no Coletivo buscam, no exercício da improvisação, desenvolver no performer a capacidade para a escuta extraordinária, a espontaneidade, a radicalidade e os limites. Utilizando-se de elementos como a surpresa, a contradição, o imprevisível e o mistério, os *vps* desenvolvem a percepção aberta, a possibilidade de usar tudo em sua volta sem excluir previamente, sem julgar o que é certo ou errado no processo de jogo e criação. Cada criador toma a ideia e a leva para onde quiser e onde a interessa.



A boiada. Máscaras de ossos. Ocupação da praça em seus centros e extremidades pelos atores. As cenas se entrecruzam, sem uma linearidade de episódios. Com o tempo há tomada de consciência de todos sobre o que se passa. Há necessidade de tomar decisão, deixar-se afetar.



A cidade. A ordem. Encontramos em um jornal de 1940 a seguinte nota: ‘Se Uberlândia fosse mulher mudava de figurino toda hora, tinha brilho, neon’. Este brado jornalístico para a cidade que se moderniza, foi nosso mote para a criação da personagem alegórica ‘Platona Jones’ a presença da cidade ideal, moderna e civilizada. Show. Na circulação do espetáculo pelo Projeto Escambo, várias vezes ocorreram reações de espanto e medo desta personagem do público presente. Várias foram as vezes que o público chamava a polícia para tirá-la de cena. Os espectadores imprimem a lógica da rua diante do evento cênico, autônomo e emancipado em suas ações e reações diante da ‘cidade ideal’.



A mulher rezadeira. Escondida nos bairros da periferia, faz benzeções e orações. Cria meninos negros na cidade branca. Apareceu nas informações orais que buscamos. A composição dos figurinos e adereços foram criados por meio de composições, nas quais os atores organizavam o material da pesquisa em uma forma cênica. Cada atriz ia compondo suas 'mulheres sem rosto', por meio de composições. Instituíamos os conceitos dos viewpoints em cada composição.



Ao final, público em roda, Judas pelas árvores. Fazemos um enterro de farinha dessas Mulheres sem rosto [nome da cena] para que a memória se mantenha viva. Termina a Saga, depois de circular por cidades da Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Com mais de 300 espectadores na circulação. Me recordo de uma pergunta feita a Tanya Kane: Como uso o trabalho com os *viewpoints* no teatro? E ela respondeu: O ator e o diretor tem que aprender as coisas técnicas. *Viewpoints* é como um estudo, pesquisa, não é para um resultado. Eu posso encontrar minha própria pesquisa com os *viewpoints*, experimento os vps para a cena. Tem que fazer *viewpoints* para encontrar sua própria experiência.

O roteiro dramaturgico elaborado pelo Coletivo com a parceria de Luiz Carlos Leite, tinha como material os elementos coletados e produzidos pelos atores de diversas ordens: corporais, imagéticos, sonoros, verbais, sociais, históricos. O processo de criação deste espetáculo proporcionou ao Coletivo a perspectiva da compreensão da alteridade, no contato com uma ‘cidade’ bem diferente da vida ordinária da urbe oferecia, pois a “criação pressupõe a necessidade de conhecer algo, que não deixa de ser conhecimento de si mesmo” (SALLES, 1998 p. 30) e assim reescrevemos nossa versão de Uberlândia e sua história, caótica, binária, fragmentada e feliz. Uma urbe que

desenterra seus mortos, exuma seus cadáveres para pensar seu presente e constituir um devir. E assim vamos fazendo: <http://cteatrom.blogspot.com.br>

Referências

ACERVO A SAGA NO SERTÃO DA FARINHA PODRE. 2013/2014. 60 fotos. Color e p&b. Uberlândia. 2014.

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

ENTREVISTA. Tanya Kane-Parry. Uberlândia, 2012. (1 cd - 90 min.) pelo Coletivo Teatro da Margem.

SALLES, Cecília. **O gesto inacabado**. São Paulo: Annablume, 1998.

TELLES, Narciso; ARAUJO, Getulio Góis. A Saga no sertão da farinha podre e as máscaras de clóvis: rasuras do processo criativo. In: Joice Aglae Brondani; Vilma Campos Leite; Narciso Telles. (Org.). **Teatro-Máscara-Ritual**. Campinas: Alínea, 2012, p. 119-130.

TELLES, Narciso. Viewpoints e a pedagogia do teatro: pensando as ações de criar e [trans]formar. In: Joana Ribeiro da Silva Tavares & Nara Keiserman. (Org.). **O corpo cênico: entre a dança e o teatro**. São Paulo: Annablume, 2013, p. 223-231.

Recebido em 26/10/2014

Aprovado em 05/12/2014

Publicado em 13/01/2015

**ENFRENTANDO A QUESTÃO:
há um abismo entre palco e plateia na cena contemporânea?**

**FACING THE ISSUE:
there is an abyss between stage and audience in the contemporary scene?**

Ana Carolina Paiva¹

Resumo

Este artigo tem como principal objetivo reconhecer o evento teatral como importante assembleia das questões humanas e discutir o fenômeno teatral como o espaço onde existe a possibilidade de ser compartilhada uma experiência vetorizada, com trocas entre a linha de partida e a linha de chegada, ou seja, entre atores e espectadores. Assim, o método empregado na produção deste artigo é o diálogo teórico com importantes pensadores do teatro e da sociedade como o estudioso da pedagogia do teatro Flávio Desgranges, os sociólogos Jean Duvignaud e Richard Sennett, o encenador Peter Brook e o crítico teatral Denis Bablet que discorrem sobre o forte intercâmbio entre sociedade e fenômeno teatral em civilizações da antiguidade, do medievo e em determinadas sociedades modernas e a aparente gradual desconexão entre teatro e sociedade no contexto da contemporaneidade.

Palavras-chave: recepção teatral, pedagogia teatral, sociedade.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reconocer el evento teatral como un conjunto importante de los asuntos humanos y discutir el fenómeno teatral como el espacio en el que existe la posibilidad de ser compartido una experiencia vectorizada, con intercambios entre la línea de salida y la meta, es decir, entre actores y espectadores. Por lo tanto, el método utilizado en la producción de este artículo es el diálogo teórico con pensadores importantes del teatro y de la sociedad como el investigador de la pedagogía teatral Flávio Desgranges, los sociólogos Jean Duvignaud y Richard Sennett, el director Peter Brook y el crítico teatral Denis Bablet que discuten el fuerte intercambio entre la sociedad y el fenómeno teatral en las civilizaciones de la Antigüedad, de la Edad Media y en algunas sociedades modernas y la aparente desconexión progresiva entre el teatro y la sociedad en el contexto contemporáneo.

Palabras clave: recepción teatral, pedagogía teatral, sociedad.

Abstract

This article aims to recognise the theatrical event as an important assembly of human issues and discuss the theatrical phenomenon as the space where there is the possibility of being one vector shared experience, with exchange between the starting line and the finish line, namely, between actors and spectators. Thus, the method used in the production of this article is the theoretical dialogue with important thinkers of theater and society as the researcher of theater pedagogy Flávio Desgranges, the sociologists Jean Duvignaud and Richard Sennett, the theater director Peter Brook

¹ Atriz, doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), escritora e professora de prática, história e teoria do teatro. Atualmente trabalha como professora de teatro na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

and the theater critic Denis Bablet that discuss the strong interchange between society and theatrical phenomenon in civilizations of antiquity, the Middle Ages and in certain modern societies and the apparent the seeming progressive disconnection between theater and society in the contemporary context.

Keywords: theater reception, theater pedagogy, society.

O teatro é uma arte milenar que emerge como fenômeno de expressão a partir de um ritual religioso. Isto na Grécia, por volta do século VII a.C. Naturalmente a Grécia clássica não foi o berço exclusivo do fenômeno teatral. Toda a civilização mediterrânea, o norte da África, o longínquo oriente, a desconhecida América pré colombiana praticavam a arte lúdica de representar, transfigurar-se, mascarar-se, cumprir na terra o papel dos deuses invisíveis. O teatro, em tempos idos, era expressão ritualística, elemento de comunicação entre este mundo e o desconhecido.

De qualquer modo, o período clássico das tragédias e comédias gregas se torna um exemplo eficaz para a compreensão de como se apresentavam as relações entre palco e plateia nas civilizações antigas.

Mesmo com a transposição das apresentações que antes seguiam das ruas para os templos – o cortejo ditirâmico - para os edifícios teatrais construídos nos declives das encostas, a noção de congregação entre palco e plateia se mantinha, sobretudo porque o teatro grego era uma representação da Pólis e a apresentação de suas tragédias e comédias intensificava a compreensão da própria dinâmica social.

Foi somente com Eurípidés, o terceiro dos grandes trágicos conhecidos pela civilização moderna, que se reconheceu uma transformação na relação da representação teatral com o público. Friedrich Nietzsche observa que as tragédias de Eurípidés passaram a se concentrar no indivíduo, o coro perdeu força, os elementos psicológicos de cada personagem foram valorizados, a ideia do livre arbítrio começou a brotar da superfície. Os deuses e seus mitos já não tinham mais razão de ser na civilização socrática que se anunciava. (NIETZSCHE, 2007)

Passados tantos séculos, o teatro se mantém presente nas sociedades humanas como fenômeno artístico. Entretanto, vivemos uma época nebulosa em que as artes de modo geral se encontram desconectadas das relações sociais, dos fenômenos culturais e políticos, das mitologias do homem contemporâneo. Há uma espécie de alienação das artes, que parecem se alimentar de si própria, de desejos subjetivos do artista, seus sonhos, suas fantasias, seus medos. O público, de modo intrigante, é frequentemente negligenciado pelos próprios artistas que por vezes deixam

entrevier em seu discurso que não há forçosamente a necessidade de comunicação de sua obra com o público.

Há que se observar as problemáticas já pertencentes à contemporaneidade como o sintoma da espetacularização que se instala sobre as associações humanas no cotidiano, o narcisismo dos artistas, o mercantilismo dos empreendimentos teatrais que fazem do espectador um elemento acessório já que a ênfase está colocada nos efeitos publicitários e comerciais, levando ao condicionamento da sensibilidade e da percepção dos indivíduos.

Diante deste cenário, se torna decisivo para a retomada da autonomia dos espectadores de um espetáculo a sua conscientização da realidade, livre das lentes embaçadas dos meios de comunicação de massa, no sentido de que este espectador não deva se contentar em ser só o recipiente de um discurso hegemônico que lhe sugere um silêncio passivo.

Mediar significa dividir ao meio ou estar no meio. Mas o que vive neste meio entre palco e plateia?

Peter Brook refere que a cumplicidade entre palco e plateia não se encontra - conforme as inquietas propostas teatrais das Neovanguardas das décadas de 1960 e 1970 - na missão de sacudir a plateia de seus lugares e incitá-la a cooperar na ação. Este estado de cumplicidade provém da possibilidade de um contrato secreto, onde os atores alcançam as condições para evocar o mundo invisível das ideias diante da plateia, sem artificialismos ou interferências extraordinárias. A imaginação de atores e plateia deve preencher o espaço vazio do palco.

Somente a consciência do presente é capaz de conduzir ao mundo invisível. Estudioso de diferentes tradições artísticas não ocidentais, Brook destaca um termo do vocabulário sagrado indiano: *sphota* que significa encarnação e que para os indianos representa uma centelha fugidia da vida que só é capaz de despontar ao som certo, ao gesto certo, com o olhar e a reação certos. Este estado alcança no espaço privilegiado do palco condições propícias ao seu surgimento furtivo, onde as questões da humanidade como a vida e a morte são sintetizadas em seu laboratório artesanal, elemento concreto de ligação com a plateia.

O encenador inglês conduz uma pedagogia onde exercícios diários de corpo e voz, leituras e vivências com outras línguas e outras culturas são métodos de trabalho para que o ator busque um estado amadurecido de compreensão da própria vida e mantenha uma relação profunda com suas fontes de significação que deverão ser compartilhadas com o público. Durante mais de quarenta

anos dedicados ao teatro, Brook reconhece o valor da comunhão entre atores e público fora dos edifícios teatrais e sem os limites da plateia, dos efeitos de iluminação, da produção cenográfica. Em espaços como ruas, cafés, hospitais, aldeias africanas, ruínas romanas, garagens norte americanas, barracões, entre os bancos de concreto dos parques municipais.

Desde fins do século XIX, pensadores e criadores de teatro investigam a relação da cena com a assistência e o advento do teatro moderno conduz consigo o pendor para produzir um teatro capaz de promover a elaboração e a discussão de questões essenciais para o espectador contemporâneo, empreitada cumprida pelo teatro no passado.

As discussões no âmbito do teatro podem envolver as ideologias, as relações políticas, éticas e sociais, os arquétipos, os mitos, bem como os meios físicos: a presença física do ator, os instrumentos do teatro, as relações do espaço com a cidade. Relações que ultrapassam o simples abrir e fechar de cortinas sob a luz entorpecente da ribalta.

O sociólogo Richard Sennett relata que há um desinteresse progressivo dos cidadãos da atualidade pela vida pública. Não apenas com relação às negociações com o Estado, mas ainda por meio do contato com estranhos e nas participações em atividades coletivas que presumem um encontro no espaço público, sobretudo porque o principal fórum destinado a esses encontros da vida pública – a cidade – se encontra em franca decadência. (SENNETT, 1988: 16-17)

A psicologização da vida social produziu uma confusão entre vida pública e vida íntima e assim, os assuntos públicos passaram a ser tratados em termos sentimentais: se verifica uma *“obsessão para com pessoas, em detrimento de relações sociais mais impessoais.”* (SENNETT, 1988: 17)

Este sintoma se reflete em várias instâncias da sociedade e Sennett destaca a nova visão diante da política, relatando que a crença num político está associada a saber que tipo de homem ele é, não mais às ações ou aos programas políticos que defende. Neste sentido, as relações impessoais suscitam interesse somente quando são abordadas como questões de personalidade.

A pertinência da problemática do declínio do homem público nas sociedades modernas pode ser comparada às relações atuais da sociedade com o evento teatral. Entende-se que há todo um pensamento socio-cultural pulsante levado pelos espectadores para as salas de espetáculo que tem sido negligenciado categoricamente pelos pensadores e criadores teatrais.

A identificação da recepção com a cena se estende muito além dos aspectos psicológicos e estéticos, demonstrando fortes traços ideológicos que se arredam do evento teatral, mesmo durante

o tempo de sua representação. O público está fundamentalmente mais empenhado em reconfirmar seus próprios valores ideológicos, os mitos orientadores de seu mundo do que em se deter no enredo da vida de um personagem, mesmo que se identifique com ele.

Denis Bablet lembra que é a representação que dá ao lugar o seu caráter teatral, mas é neste lugar teatral onde se cria uma nova comunidade, no intercâmbio entre a comunidade de atores e a de espectadores, sendo portanto, um espaço de reunião, do encontro da coletividade. Desta maneira, o teatro deve ser o local capaz de canalizar pontos de referência em comum entre os artistas e o público para uma construção dos sentidos. (BABLET, 1988:13)

Em seu vasto exame dos fenômenos de mediação entre palco e plateia, Flávio Desgranges destaca dos estudos de Bertolt Brecht a importância do espectador adquirir, desde a mais tenra idade, uma experiência apaixonada de iniciação e domínio dos códigos teatrais, como no futebol. (DESGRANGES: 2003: 35). Neste sentido, os espectadores de teatro deveriam ser especializados como a plateia de um evento esportivo, o que geraria uma qualidade de percepção.

Conquanto, Brecht considera o distanciamento épico como análise da situação, não como lição de moral. Suas pesquisas finalizavam descobrir meios que pudessem impedir a criação de situações intoleráveis no cotidiano das pessoas. Propunha que o teatro deveria se pronunciar em nome dos que sofrem danos, não em nome da moral. Logo, aqueles que sofrem danos deveriam recorrer ao teatro como instrumento para a sua transformação em agente ativo dentro da sociedade. Nas palavras do próprio Brecht: *“Diz-se com frequência aos que foram lesados, recorrendo justamente a alusões de ordem moral, que deveriam se conformar com a sua situação.”* (BRECHT, 2005: 73)

Desgranges aplica algumas ideias basilares do pensamento de Brecht em seu trabalho realizado no ano de 2004 na cidade de São Paulo como orientador do Projeto de Formação de Público da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.

Propondo, como orientador do projeto, exercícios e jogos teatrais a serem realizados pela plateia antes e após as apresentações teatrais que, estivessem relacionados à estrutura da peça assistida, o pesquisador coloca em prática o conceito de *desmontagem* do espetáculo, buscando para o espectador - que adquire certa intimidade com o fazer teatral -, a possibilidade de formá-lo como um artista em processo, não como um espectador vazio que recebe da cena uma mensagem

moralizante que se sobrepõe à perspectiva poética, reduzindo o espetáculo à ferramenta. (DESGRANGES, 2008)

O processo de formação reflexiva do observador visa a sua aptidão para analisar a produção de sentidos dos espetáculos bem como a apreensão dos recursos espetaculares utilizados na cena.

Torna-se, pois, imprescindível, mediar este encontro entre palco e plateia, preparar o espectador para um enriquecido diálogo com a obra, alimentando em cada indivíduo-espectador o desejo de fruição da experiência artística, reconhecendo evidentemente a importância da manutenção dos fomentos governamentais e das ações concretas das produções teatrais, tais quais a promoção e o barateamento dos ingressos, a ampla circulação das produções pelos veículos de comunicação, a difusão das produções por regiões geográfica e socialmente afastadas, a construção de centros culturais nas periferias, a garantia da segurança pública dos espectadores no traslado de suas casas para os teatros.

A identificação passiva com a obra pelo espectador é absolutamente reconhecida no processo de fruição estética, porém Desgranges compreende que no sentido de fomentar a independência pensadora do espectador, o distanciamento épico se revela mais eficaz na conquista da prática desta autonomia, já que o épico trata todos os fatos como históricos e os desnaturaliza. Cada cena é construída de modo independente da outra e os seus componentes como cenário, figurino e iluminação se manifestam com voz própria em face dos acontecimentos, não somente para ilustrar a cena. (DESGRANGES, 2009: 89-90)

Ao observarem os elementos da encenação os espectadores percebem a existência, o funcionamento e a utilização de cada um destes componentes. O espectador pensa sobre a cena porque ela não é apresentada de modo natural como uma réplica da vida.

São muitas as formas de fomentar a educação do público para o evento teatral. Entre elas, o trabalho junto a escolas com um público infanto-juvenil. Todavia, Desgranges infere de suas pesquisas que os prolongamentos de alguns espetáculos nas escolas não têm sido visto com bons olhos por artistas e pensadores do teatro, já que estes se apercebem que nesta direção o teatro é utilizado como instrumento de aprendizagem de disciplinas da grade curricular, enquanto o diálogo do aluno-espectador e os desdobramentos deste diálogo com a peça são enfraquecidos.

É necessário que a cena leve em conta o conhecimento prévio do espectador, pois sua leitura do espetáculo será sempre medida por sua seleção do enquadramento do espetáculo, levando-o a interpretar os signos visuais e verbais e a tecer suas ilações ao unir a informação recebida pela cena e o seu conhecimento anterior.

Seguindo o caminho interpretativo do leitor, Hans-Robert Jauss ressalta que a memória do que já foi visto e vivenciado pelo leitor determina o seu estado emocional e se torna uma chave para entender o espaço da subjetividade na interpretação. Nesta sequência de pensamento, somente a quebra de expectativas do espectador deve indicar o valor estético do trabalho. Sua dimensão artística é diretamente proporcional à sua possibilidade de contradizer as expectativas de seus leitores-espectadores. Assim sendo, o caráter de experiência estética se mantém pela continuidade do caráter de prazer num trabalho de arte. (JAUSS, 1979)

O prazer, ao longo de uma experiência estética, está subjacente às condições que promovem deslumbramento e tiram o observador de sua percepção habitual ou automática, conduzindo-o à dimensão estética. (JAUSS, 1979: 103)

A estética da percepção desloca o eixo da discussão sobre a recepção quando deixa de privilegiar o autor e seu universo para destacar o processo interativo que se estabelece entre a obra, o leitor – neste caso o leitor-espectador de uma encenação - e o fundo social circundante.

Quando há a identificação ou catarse, os espectadores se deixam levar pelo artifício. Neste jogo há uma liberação da psique por meio de uma mediação de apreensão sobre o espetáculo que alivia o sujeito espectador. Esta apreensão se encontra acima dos interesses imediatos e são advindas do senso comum.

O pensamento moderno e o advento da psicanálise desdobram a categoria de catarse na categoria moderna de negação. Esta nova categoria, agora aplicada conjuntamente aos estudos psicanalíticos, teria o mesmo efeito que a catarse aristotélica, o de ser ao mesmo tempo vida psíquica e obra de arte. O mestre da psicanálise depreende deste feixe reflexivo que:

No domínio da ficção, encontramos a pluralidade de ponto de vista da qual necessitamos. Morremos como herói com o qual nos identificamos: entretanto, nós sobrevivemos a ele e estamos prontos a morrer de novo com um outro herói enquanto permanecemos os mesmos, são e salvos. (FREUD Apud.: PAVIS, 2003: 218)

Por outro lado, se percebe o modo de identificação irônica que tanto pode ser gerado pelo ator e seu papel quanto pelo espectador e o personagem. Entrementes, o efeito irônico deve ser relativo, pois há o risco do espectador perder todo o interesse no que descende da cena.

O distanciamento épico se enquadra no modo de identificação irônica já que o ator deve atuar na contracorrente das convenções naturalistas de expressão.

Desde o início do século passado, com as Vanguardas Históricas e as teorias desmistificadoras de Antonin Artaud para a criação de um teatro que buscasse nas tradições extra-européias o seu sentido primitivo de rito, integralmente liberto do texto escrito, as teorias da recepção tomam consciência de que há uma percepção sinestésica do espectador.

O pensamento de Artaud e as tradições orientais são matrizes de um teatro que não demonstra interesse na ficção, tampouco na fábula. Em seu lugar, se propõe uma correspondência direta com o corpo do ator. É o caso da Dança Butô, de alguns espetáculos de teatro-dança, de espetáculos que podem se enquadrar na categoria de teatro performativo ou pós-dramático, conceitos contemporâneos para uma categoria de teatro urdida a partir das construções corporais e vocais do ator, das revelações de sua fisicalidade e dos efeitos imagéticos revelados na cena, além de diversas outras criações para a cena que escapam à ideia de drama, da transcrição para o palco de um texto dialogado.

Patrice Pavis se expressa sobre a condição específica da Dança Butô: *“Sem identificação psicológica, sem possibilidade de imaginar um sentido escondido ou uma situação definida, o corpo se torna um objeto privado de alma e o medo se instala.”* Neste caso, a percepção é submetida a uma base mais física. Ela não é distanciada, mas estética, pois o real do corpo físico irrompe na obra de arte. (PAVIS, 2003: 221-222)

A encenação pode se estender além das artes da cena, abrangendo os rituais e as cerimônias que Jean Duvignaud denominava dramatizações: festas, seções de tribunal, pedidos de casamento, enterros, deliberações políticas. (DUVIGNAUD, 1980: 16)

Todas estas manifestações teatrais e parateatrais fazem parte do que Pavis denomina de campo magnético da atenção coletiva, sugerindo ainda que se tal campo for quebrado, acaba por tornar a ação derrisória para quem a recebe. (PAVIS, 2003: 244) Este efeito negativo de derrisão

coloca em cheque as produções teatrais intelectualizadas demais. O sociólogo Pierre Bourdieu confirma que o efeito de campo se dá:

Quando não podemos mais compreender uma obra (o valor, ou seja, a crença que lhe é atribuída) sem conhecer a história do campo de produção da obra – pelo qual os exegetas, comentadores, intérpretes, historiadores, semiólogos e filólogos, se encontram justificados de existir como únicos capazes de entender a obra e de reconhecer o valor do qual ela é objeto.” (BOURDIEU Apud.: PAVIS, 2003: 245)

Dos variados estudos sobre a recepção por ora apresentados, é possível concluir, partindo do conceito amplo de *Aisthesis* (fruição), que a função comunicativa da experiência como espectador não é mediada somente pela apreensão catártica. Observa-se um ato contemplativo restaurador onde o espectador compreende o percebido como informação acerca do mundo concreto e não mimetizado e que, a partir de seu juízo estético este espectador se torna condutor de uma norma de ação, convertendo assim a *Aisthesis* em *Poiesis* (ato de criação). (JAUSS, 1979: 82)

Os modelos amplos de criação na cena bem como as mais diversas formas de apropriação desses novos modelos e experimentos ampliam os métodos e teorias sobre as condições atuais de mediação teatral entre a cena e o público. Torna-se imprescindível, pois, para o pesquisador de teatro, conhecer estes novos métodos e teorias, mesmo contando com métodos clássicos como a semiologia. É o caso da interpretação hermenêutica que pretende superar o conceito de dado adquirido na recepção do espetáculo, instaurando uma reflexão sobre as condições do ato de apreender. O ato de apreensão de uma obra pode se manifestar de maneira desequilibrada, sendo admissível e salutar que o espectador vivencie uma fase de incompreensão da obra no seu processo de fruição.

O que se conclui com essas linhas? Primeiramente, há que se depreender que como pensadores e criadores de teatro temos a responsabilidade de estar atentos para o espaço de interação entre as nossas criações e a recepção da assistência. E que certamente se desviar da assistência ou simplesmente dela se alienar - mantendo o espaço de interação quase vazio - desvigorá categoricamente as produções teatrais e o seu processo de continuidade no futuro.

O interesse e o desejo das pessoas podem ser direcionados para diversos lugares como casas de espetáculo, jogos de futebol, cinema, praia, computador, televisão. Porém, definitivamente, também podem ser direcionados para o evento teatral.

Experimentar o teatro não é simplesmente se contentar com os limites de uma sala de espetáculo italiana numa noite de sábado. O teatro pode estar nas ruas, nas feiras, em quartos apertados dentro de apartamentos conforme apresentações conhecidas no Rio de Janeiro. Ainda em parques, museus, hospitais abandonados, necrotérios, no Rio Tietê, na Baía de Guanabara.

O evento teatral é a grande assembleia das questões humanas. É o espaço onde existe a possibilidade de ser compartilhada uma experiência vetorizada, com trocas entre a linha de partida e a linha de chegada, ou seja, entre atores e espectadores. Onde mais além do teatro esta experiência única pode ser vivenciada? Onde mais se vive, se discute a vida e se constrói ao mesmo tempo o jogo e a arte de brincar com a fantasia e o sonho?

As condições de apreciação do teatro passam pela necessidade do espectador de se jogar no mundo e reconhecê-lo. Conhecer a cidade, seus problemas, suas questões, as tradições fundamentais que necessitam ser mantidas, as hegemonias que devem ser enfrentadas.

Ocorre que quando as luzes brilhantes se acendem, o som se expande pelo espaço, a voz e o corpo do ator materializam uma ideia, todos devem estar presentes. Não somente uns poucos privilegiados.

Se o Rio Tietê ou a Baía de Guanabara, espaços geográficos de duas grandes cidades, marcados por beleza e horror, vida e morte, exalando o cheiro proveniente do descuido das autoridades com a cidade, abrigam em seus espaços o evento teatral, todos devem estar presentes para observar. Observar que o horror pode ser transformado, mesmo no tempo fugidio e lúdico do teatro.

O tempo do teatro é o tempo de gestação, de hibernação, de amadurecimento das questões cruciais da vida. E todos devem estar lá, neste privilegiado tempo presente que nunca volta, mas que é tempo empregue na reflexão e na possibilidade de mudança. Daí o seu poder, sua magia, sua razão de ser, que não pode jamais ser comparado com outras formas de elementar entretenimento. Este tempo essencial do teatro reclama ser de conhecimento e alcance de todos.

Referências

BABLET, Denis & PACQUOT, Jacques. **Le lieu théâtral dans la société moderne**. Paris: Éditions du CNRS, 1988. (Collection Arts du Spetacle. Spectacles, histoire, société).

- BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre Teatro**. Trad. Fiama Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BROOK, Peter. **A Porta Aberta**. Trad.: Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: HUCITEC, 2003.
- _____. **A Posição do Espectador: perspectivas pedagógicas**. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (org). Cartografias do Ensino do Teatro. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- _____. Mediação Teatral: anotações sobre o projeto Formação de Público. **Revista Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas** (Vol 1, nº 10) Florianópolis: UDESC/CEART, 2008.
- DUVIGNAUD, Jean. **Sociologia del Teatro: ensayo sobre las sombras coletivas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.
- JAUSS, Hans-Robert. **O Prazer Estético e as Explicações Fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis**. In: LIMA, Luiz Costa (org). A Literatura e o Leitor – textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia**. Trad.: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- PAVIS, Patrice. **Análise dos Espetáculos**. Trad.: Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ROUBINE, Jean- Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral**. Trad.: Yan Michalski. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à Análise do Teatro: cultura e crítica**. Trad.: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SENNETT, Richard. **O declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- UBERSFELD, Anne. **Para Ler o Teatro**. Trad. José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Recebido em 19/09/2014
Aprovado em 16/11/2014
Publicado em 13/01/2015

SÓCRATES E O PALHAÇO Uma proposta de reflexão

SOCRATES AND THE CLOWN A proposal for reflection

Clara Rosa Cruz Gomes¹

Resumo

Os elementos de teatro encontrado na figura do palhaço podem tornar o processo educativo mais estimulante e criativo, entretanto eles são pouco usados na prática. Um dos motivos que explica essa limitação é a falta de reflexão entre as figuras teatrais com o processo de educação. Esse artigo relaciona a figura do palhaço com elementos clássicos da filosofia grega, especificamente representado pelo pensamento de Sócrates e se faz uma reflexão que pode ajudar no processo educativo e da construção do artista cênico. A semelhança entre o pensamento de Sócrates e a figura do palhaço é construída com base em alguns elementos: a máscara; a justiça; e o Eros. A máscara seria a dissimulação do papel que se representa socialmente e aproxima Sócrates e a figura do palhaço. Depois ressaltaremos a constante busca por justiça que seria uma busca de ambos e através de Eros descreveremos a relação amorosa que ambos representam. Essa comparação entre Sócrates e o palhaço traz valores de justiça e amor que são importantes para o aprendizado dialógico e seria de fundamental importância para o educador de teatro.

Palavras-chave: filosofia, teatro, educação.

Resumen

Elementos de teatro en la figura del payaso pueden hacer el proceso más estimulante y creativo en educación, sin embargo son poco utilizados en la práctica. Una de las razones que explica esta limitación es la falta de reflexión entre las figuras teatrales con el proceso educativo. Este artículo enumera la figura del payaso con elementos clásicos de la filosofía griega, representado especialmente por el pensamiento de Sócrates y hacer una reflexión que puede ayudar en el proceso educativo y la construcción del artista escénico. La similitud entre el pensamiento de Sócrates y la figura del payaso se construye sobre la base de algunos elementos: la máscara; Justicia; y el Eros. La máscara sería el papel que disimula lo que se representa socialmente y aproxima Sócrates y la figura del payaso. Después se resalta la constante búsqueda de la justicia para ambos y a través de Eros describir la relación amorosa que ambos representan. Esta comparación entre Sócrates y el payaso aporta valores de justicia y amor que son importantes para el aprendizaje dialógico y serían de fundamental importancia para el educador de teatro.

Palabras clave: filosofía, teatro, educación.

Abstrac

Theater elements that are associated with the figure of the clown can make the educational process more stimulating and creative, however they are rarely used in practice. One of reasons for this

¹Clara Rosa Cruz Gomes é Mestre em Educação e Bacharel em Interpretação Teatral ambos pela Universidade de Brasília. Possui Licenciatura Plena em Educação Artística pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Atualmente, é Professora de Artes da Secretaria de Educação do GDF. Realiza pesquisas nas áreas de manifestações dramáticas e cultura popular brasileira; linguagens teatrais e ensino de teatro. Publicou o livro do seu mestrado *Caminhos do Riso* pela Editora Claridade em 2012.

scarcity is the lack of studies that link theatrical figures with the education process. This article relates the figure of the clown with elements of Greek philosophy, particularly the thought of Socrates and describes how this reflection can help in the educational process and the construction of scenic artist. The similarity between the thought of Socrates and the figure of the clown is elaborated with base in the elements: the mask; Justice; and Eros. The makes is the dissimulation of the role someone presents socially and links Socrates thoughts and the figure of the clown. Furthermore we will highlight the constant pursuit of justice that is typical of both characters. Finally, we will describe, with connection to Eros, the love relationship that is associated with both of them. This comparison between Socrates and the clown attempts to link the values of justice and love to the dialogic learning and plays fundamental role to the educator in theatre.

Keywords: philosophy, theatre, education.

Para Hadot filósofo estudioso de Sócrates há muita dificuldade em se definir a figura de Sócrates que é filósofo da antiguidade, e foi importante para construção do pensamento ocidental. Os estudos nos revelam sua feiura física. Descreve-se que tudo nele era excessivo, bufão, caricatural. Sócrates poderia ser comparado a figura do bufão ou do palhaço por representar a negação da cultura, e o aspecto grotesco e libidinoso dos instintos.

O aspecto monstruoso de Sócrates, a aparência feia é apenas uma fachada, uma máscara. Depois da feiura a simulação. “Sócrates se mascara a si mesmo. Isto seria a famosa ironia socrática. Sócrates finge a ignorância e a impudência ...ele se faz de ingênuo e infantil com as pessoas.” (HADOT, 2012, p.11). Ele se mascarou para a história. Sócrates ainda se serviu de máscara para aqueles que falaram dele.

Sócrates se assemelha a figura do palhaço. O palhaço também se mascara a si mesmo. O palhaço representa o marginal, aquele que por não ter nada a perder ou ser o perdedor, brinca com as instituições e os valores oficiais. Ele brinca, saindo dos padrões e das regras sociais presentes nos traços físicos e psicológicos que o caracterizam e isso lhe dá o poder de zombar de tudo impunemente.

O bufão é um ancestral do palhaço. O palhaço seria um herdeiro do bufão porque também pode ser considerado um marginal. As características e comportamentos do bufão aparecem no clown, mas de maneira tênue. O bufão representa o sujo, o feio, o marginal. O bufão carrega e revela a dor da humanidade em suas deformações e caracterizações. Para Burnier, ator, pesquisador e fundador do grupo de teatro Lume, “o bufão é um ser marginal e marginalizado. Ele tem deformações físicas [...] Essas deformações são como a somatização das deformações humanas interiores, das dores da humanidade [...] O bufão é grotesco. É malicioso e ingênuo, puro e cruel, romântico e libidinoso.” (BURNIER, 2001, p. 216).

Sócrates e o palhaço abandonam os padrões sociais da beleza, da riqueza, do poder e os relativiza. Ele pode ser lírico, inocente, ingênuo, angelical, frágil e essas energias/emoções podem estar presentes em seus corpos.

Máscara e o palhaço

Por um mecanismo de proteção Sócrates utilizou a máscara, que seria a ironia socrática, a dissimulação utilizada para se poder interrogar e se fazer criar novos conhecimentos “porque se mascara a si mesmo, Sócrates tornou-se a máscara, de personalidade que tivera necessidade de se proteger atrás dela. Ele lhes deu ao mesmo tempo a ideia de se mascarar e a de tomar como máscara a ironia socrática.” (HADOT, 2012, p.11). A máscara introduz o ensinamento filosófico do pensar e a tomada de consciência. “A ironia do Sócrates levava seus interlocutores, por hábeis interrogações, a reconhecer a ignorância deles, a colocar em questão toda a sua vida.” (HADOT, 2012, p.11). No auge do diálogo quando esse corre o risco de romper Sócrates toma para si a perturbação, a dúvida, essa seria a aventura da dialética. Transfere a Sócrates a inquietação e assim continua a construção da dialética. Aqui Sócrates assume ser o bode expiatório, aquele que assume para si o papel do outro. O palhaço assume ser o bode expiatório da sociedade, aquele que irá representar as mazelas humanas, as injustiças sociais, o vagabundo, o pobre, a fome, o perdedor.

O palhaço apresenta uma lógica que foge aos padrões convencionais. O nariz vermelho utilizado pelo palhaço seria sua máscara protetora. O nariz vermelho pode ser considerado a menor máscara do mundo. O nariz do palhaço tem um formato circular “em sua qualidade de forma envolvente, qual circuito fechado, o círculo é um símbolo de proteção, de uma proteção assegurada dentro de seus limites” (CHEVALIER, 1999, p. 254). Com essa máscara o palhaço se sente protegido para se expor e se revelar. O nariz apresenta cor vermelha, o que evidencia grande emoção. “A cor vermelha leva em si os dois mais profundos impulsos humanos: ação e paixão, libertação e opressão.” (CHEVALIER, 1999, p. 946). O nariz vermelho permite ao palhaço expressar livremente e poder ser ridículo. Neste nariz se encontra a ironia socrática.

Em geral, para se conseguir a máscara do palhaço torna-se preciso passar por um processo iniciático. A origem do uso de máscaras pelo homem se relaciona a cultos sagrados e rituais religiosos. Para Burnier, o clown passa por algo parecido, vivencia um processo particular, difícil e doloroso que lhe imprime uma identidade.

A máscara do palhaço, pela identidade com a manifestação que essa figura representa, seria para o ator o próprio objetivo de representação. Essa máscara se caracteriza como libertadora e

pode operar como catarse. “A máscara não esconde mas revela, ao contrário, tendências inferiores, que é preciso pôr a correr. Nunca se utiliza nem manipula a máscara impunemente” (CHEVALIER, 1999, p. 596).

A máscara do palhaço exigiria cuidados especiais e o uso de conhecimento de técnicas para quem a utiliza. Muitas culturas que utilizam máscaras também alertam para esse cuidado; “as máscaras da dança do *trot* são objeto de cuidados especiais; caso contrário, seriam perigosas para os portadores” (CHEVALIER, 1999, p. 596).

Sobre as divindades grotescas e engraçadas que aparecem em rituais de diferentes culturas, Campbell filósofo contemporâneo estudioso dos mitos, aponta para o fato de essas figuras fazerem olhar para além delas. Elas mostrariam as imperfeições e a própria vulnerabilidade: “eu não sou a imagem última, deixo transparecer alguma outra coisa. Olhe através de mim, da minha forma engraçada” (CAMPBELL, 1990, p. 229) Essas figuras se assemelham à figura do Sócrates e do palhaço. As máscaras utilizadas pelos iroqueses apresentam a criação falha e representam o papel de cura, “sua função é essencialmente médica; elas preveem e curam tanto as doenças físicas como as psíquicas. Nos ritos praticados, os homens mascarados representam a criação falha: anões, monstros, etc.”. (CHEVALIER, 1999, p. 596). A função da máscara se relacionaria com uma possível busca de consciência.

Percebe-se um papel social na utilização das máscaras quando elas fazem o homem perceber o seu lugar no universo ao participar de um drama coletivo. “As máscaras preenchem uma função social... são também verdadeiros espetáculos catárticos, no decurso dos quais o homem toma consciência de seu lugar dentro do universo, vê a sua vida e a sua morte inscrita em um drama coletivo que lhes dá sentido.” (CHEVALIER, 1999, p. 597).

A máscara é identificada como mediadora entre duas forças: uma que se identifica com a aparência do que ela representa e a outra, com o portador que a manipula. “A máscara e seu portador se alternam e a força vital que está condensada dentro da máscara pode apoderar-se daquele que se colocou sob a sua proteção.” (CHEVALIER, 1999, p. 597). A máscara pode colocar o ator em contato com uma realidade profunda; “o ator que se cobre com uma máscara se identifica, na aparência [...] com o personagem representado” (CHEVALIER, 1999, p. 597).

Para ser palhaço e para construir a ironia socrática há necessidade de inteligência e maturidade para saber a hora de cumprir o seu papel social. “Todo o espírito profundo precisa de máscara e mais uma máscara se forma perpetuamente em torno do espírito profundo graças a

interpretação falsa, rasa, dada as palavras, as suas trajetórias, a todas manifestações de sua vida.” (HADOT, 2012, p.15).

Sócrates traz consigo o sedutor, o educador, o condutor de almas. A máscara socrática é a máscara da ironia, da dissimulação, nos quais aparece a palavra grega *eironeia*. A ironia é uma atitude psicológica na qual o indivíduo busca parecer inferior ao que ele é, ele se autodeprecia. Assim, fingi dar razão ao interlocutor a fingir adotar o ponto de vista do adversário.

Uma ironia do palhaço parecida com a socrática está na figura do bobo que não sabe de nada é uma figura que também carrega a inocência. A inocência se relaciona com a ingenuidade que aparece em sua simplicidade, franqueza e sinceridade. Os palhaços apresentam uma ingenuidade enganadora. Para Freud, pai da psicanálise, essa ingenuidade apresenta as atitudes “como ingênuas de modo a poder desfrutar uma liberdade que de outra forma não lhe seria permitida” (FREUD, 1996, p. 174) . Clarissa Pinkola Estés, psicanalista junguiana, descreve que “ser inocente significa ser capaz de ver com nitidez qual é o problema e corrigi-lo.” (ESTES, 1994, p. 193). O ingênuo se tornou assim pela experiência, diferente daquele que é alegre por não saber de nada. “A inocência é uma atitude não só de evitar o dano aos outros, mas também a capacidade de curar a si mesma.” (ESTES, 1994, p. 193).

O bobo tenta em sua ingenuidade enganadora indicar os limites. O bobo contrapõe ao poder e seria o alívio de toda espécie de repressão e tensão através das pilhérias. “O bobo lembra ao rei que ele é mortal, para evitar a embriaguez do poder solitário [...] O bobo é a contrapartida à exaltação do poder porque ele é o único que pode dizer tudo ao rei. Sob a proteção da loucura e, portanto do riso, ele pode dizer tudo. A verdade passa a ser a loucura do riso.” (MINOIS, 2003, p. 231). O humor e a ironia presentes na figura do palhaço e do Sócrates são atitudes permitidas com a relatividade das coisas, saindo da rigidez e do fanatismo e em busca da construção conjunta do conhecimento.

Sócrates declarava nada saber: “fala, discute, mas se recusa a ser considerado como mestre... ele aceitava com prazer não ser ele próprio notado.” (HADOT, 2012, p.17).

O significado da ironia socrática: Sócrates percorre o caminho dialético com seu interlocutor sem ele saber. Esta aí a ironia, a dissimulação. “Sócrates é parteiro dos espíritos... ele nada sabe então ele ajuda os outros a engendrar a si próprios... Ser mestre é verdadeiramente ser discípulo.” (HADOT, 2012, p.20).

Justiça e o palhaço

Sócrates é apaixonado pela palavra e pelo diálogo. Na falta da palavra fazia ver o que é justiça pelos seus atos.

A Justiça seria a virtude que traria a harmonia e a concórdia. A Justiça, sendo uma virtude completa, compõe todas as outras e compreende a inteligência, a prudência, a coragem, a fidelidade, a generosidade, a tolerância. É fundamental “resistir antes de tudo à injustiça que cada um traz em si mesmo. É, por isso, que o combate pela justiça não terá fim.” (COMTE-SPONVILLE, 1999, p. 95).

A inspiração do palhaço pode nascer de alguma dor, de algum sofrimento ou de algum desespero. Para o filósofo francês contemporâneo Comte-Sponville, que estuda as virtudes, a coragem se dá “quando não há mais nada a esperar, não há mais nada a temer: eis toda a coragem disponível, e contra toda esperança, para um combate presente, para um sofrimento presente, para uma ação presente” (COMTE-SPONVILLE, 1999, p. 65). O palhaço pode trazer com ele alguma mensagem exemplar e fruto de um conhecimento experimentado que, através do riso, faça refletir sobre as dificuldades do próprio ser humano. O riso do palhaço e a ironia socrática pode ser um ato de coragem.

Nunca compreenderemos a justiça se não a vivermos. Como toda a realidade autêntica a justiça é indefinível. É precisamente o que Sócrates quer fazer seu interlocutor compreender ao convidá-lo a viver a justiça. Tentando persuadi-lo de se preocupar menos com o que tem mais do que com o que é. Ele faz pensar sobre nossa existência. Ele é o que deseja sabedoria porque dele está privado. Sócrates só é sábio pela consciência de não ser sábio, pela sua ignorância.

O palhaço como Sócrates não é bonito, nem inteligente. O palhaço representa a sombra e pela coragem de se ver a sombra pode se chegar à luz, conseguir conhecimento e construir justiça.

Sócrates como o palhaço seria o eterno vagabundo em busca do conhecimento e da verdade. Destaco como palhaço Charles Chaplin que representa o vagabundo, o pobre, o excluído.

Eros e o palhaço

No livro *O banquete* o filósofo grego Platão faz uma discussão e uma reflexão sobre o amor. Para Sócrates de Platão o amor aparece como sendo o desejo sempre de possuir o que é bom. Platão define Eros, o deus que representa o amor, dentro da dualidade da pobreza e da riqueza, de

ter e de não ter, de saber e de não saber. O amor parece ser uma busca de algo que falta e que se não possui.

Para o filósofo francês contemporâneo Comte-Sponville, Platão escreve o amor como sendo “não perfeição plena, mas pobreza devoradora. É o ponto decisivo de que devemos partir. Ele cabe numa dupla definição: o amor é desejo e o desejo é falta [...] o que não temos, o que não somos, eis os objetos do desejo e do amor.” (COMTE-SPONVILLE, 1999, p. 253).

No amor estaria presente o riso já que existe nele a felicidade, uma alegria prazerosa de encontro e realização, a alegria de amar e de ser amado. A tristeza poderia ser pela falta de amor.

O amor pode ser frustrado, sofrer, estar de luto mas o amor está na alegria, mesmo que ferida, mesmo que amputada, mesmo que atrozmente dolorosa quando a magoam e não nessa ausência que a dilacera. Não é o que me falta que eu amo; o que eu amo é que, às vezes, me falta [...] Adeus Platão [...] considerando o amor em sua essência não há amor infeliz. (COMTE-SPONVILLE, 1999, p. 272).

O amor poderia ser a integração do próprio ser e o respeito mútuo às diferenças. O sofrimento, no amor, acontece talvez por se querer tornar único algo que supõe a dualidade, a diversidade e o outro. O amor poderia ser construído com respeito às dualidades em uma relação de amizade, em que estaria presente o diálogo, numa tentativa de encontrar harmonia, numa relação de igualdade na qual não haveria submissão.

O opressor perverte o sentido de amor e escraviza o oprimido, anulando toda a sua vontade, todo o seu desejo e o seu poder de decisão e de realização. “Quando o amor é pervertido, ao invés de ser o centro unificador buscado, torna-se o princípio da divisão e da morte. Sua visão consiste em destruir o valor do outro, numa tentativa egoística de escravizá-lo.” (CHEVALIER, 1999, p. 47). A ironia socrática resgata o poder perdido.

Zigmunt Bauman, sociólogo polonês da atualidade, compara o amor a sociedade de consumo quando fala que até o amor virou uso de consumo e descarte. “Vínculos e liames tornam ‘impuras’ as relações humanas- como fariam com qualquer ato de consumo que presuma a satisfação instantânea e, de modo semelhante, a instantânea obsolescência do objeto de consumo.” (BAUMAN, 2004, p.65).

O Eros no Sócrates e no palhaço pode vir mostrar um outro sentido de amor, o de “enriquecer o outro e a si mesmo por meio de uma doação recíproca e generosa que faz com que ambos cresçam, tornando-se ao mesmo tempo, cada vez mais eles-próprios. [...] O erro fundamental no amor é que uma parte se tome pelo todo” (CHEVALIER, 1999, p. 47). Segundo Bauman, para

termos amor-próprio precisamos ser amados. “O amor-próprio é construído a partir do amor que nos é oferecido por outros (...). Outros devem nos amar primeiro para que comecemos a amar a nós mesmos.” (BAUMAN, 2004, p.100). E assim se constrói Eros na figura do Sócrates e do palhaço. Eles são buscadores do amor.

A clássica dupla do palhaço mostra a relação entre os palhaços branco que representa o opressor, o poder, o que pensa ser perfeito e o palhaço augusto que representa o oprimido, o tonto, o que faz tudo errado.

A relação de amor entre oprimido e opressor, seria um falso amor, visto que eles não encontram a felicidade. Esse amor parece se criar pela ignorância visto que o oprimido não conhece possibilidades para ser feliz. Para ser construído um verdadeiro amor seria preciso de igualdade nas relações e ninguém ser superior ou inferior a ninguém. Seria querer a superação de todo o sofrimento. Precisaria haver algum conflito para a construção do amor, porque as relações foram construídas pela força e pelo poder de dominar o outro. Esse conflito poderia se dar pela tentativa desesperada de ser feliz.

Amor educador do palhaço e de Sócrates seria como afirma Comte-Sponville “é ridículo levar-se a sério. Não ter humor é não ter humildade, é não ter lucidez, é não ter leveza, é ser demasiado cheio de si, é estar demasiado agressivo, é quase sempre carecer de generosidade, de doçura, de misericórdia” (COMTE-SPONVILLE, 1999, p. 253).

A ironia amorosa de Sócrates consiste em fingir estar enamorado. O pretendido como tal descobre pela atitude de Sócrates que é incapaz de satisfazer o amor pois não tem em si a verdadeira beleza.

O palhaço e o Sócrates parece uma figura contrária à narcisista. A figura narcisista representa culto exacerbado ao perfeito, ao belo e ao consumo. Lipovetski, filósofo francês e pensador crítico sobre a contemporaneidade, define o narcisismo como “o surgimento de um perfil inédito do indivíduo nas suas relações consigo mesmo e com o seu corpo, com os outros, com o mundo e com o tempo no momento em que o capitalismo autoritário cede lugar a um capitalismo hedonista e permissivo”. (LIPOVETSKY, 2005, p. 32.) O palhaço revela o feio, a fome, a miséria, a simplicidade e talvez, por isso, traga consigo uma profunda esperança e transformação.

Para o sociólogo francês contemporâneo Baudrillard, há toda uma economia dirigida para esse culto narcisista. “Esse neonarcisismo está ligado à manipulação do corpo como valor. Trata-se de uma economia dirigida do corpo.” (BAUDRILLARD, 1996, p. 150). O palhaço

ridiculariza o belo, o perfeito, a arrogância trazida nessa sociedade por ser uma figura que parece se tornar estranha a tudo isso.

Descobrimo o que falta se pode enamorar por Sócrates ou pelo palhaço mas isto não é pela beleza pois Sócrates não a tem, mas pelo amor que é. Assim estar enamorado por Sócrates ou pelo palhaço é estar enamorado pelo amor.

O essencial não se situa nas aparências, no costume ou no conforto mas na liberdade. A liberdade de ser, de descobrir o ser, de expressar o ser. Isso é um grande desafio que se conquistado se pode descobrir sua originalidade e humanidade.

Eros socrático e do palhaço é uma força que não é nem divina, nem humana, nem diabólica, nem angelical; que separa e que une todos os seres. Elemento ambíguo, ambivalente, indeciso, não é nem bom e nem mal. No riso provocado pelo palhaço e na construção de conhecimento de Sócrates estão presentes esses elementos.

O Sócrates como representação da figura do palhaço pode ser considerado como o sábio do coração. Sócrates teria a delicadeza e a leveza de suavizar, de reaquecer, cuja voz sabe descer até o mundo subterrâneo e sombrio e trazer luz. Sabe silenciar os barulhentos e os soberbos e ensina-lhes a escutar construindo uma relação dialógica, “renovado aos seus próprios olhos acariciado e desnudado pelo sopro morno do degelo talvez mais vulnerável, mais frágil, mais quebradiço, cheio de esperanças que ainda não tem nome.” (HADOT, 2012, p.48.)

Referências

- BAUDRILLARD, Jean. **A troca simbólica e a morte**. São Paulo: Loyola, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,
- BURNIER, Luís. **A arte secreta do ator**: da técnica à representação. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2001.
- CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Athena, 1990.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- COMTE-SPONVILLE, André. **A felicidade, desesperadamente**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **O ser-tempo**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

_____. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESTES, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FREUD, Sigmund. **Os Chistes e sua relação com o inconsciente (1905)** (Edição Standart Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.) v. 8. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HADOT, Pierre. **Elogio de Sócrates**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2005.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: Unesp, 2003.

PLATÃO. **O banquete**. São Paulo: Rideel, 2005.

Recebido em 05/09/2014

Aprovado em 06/11/2014

Publicado em 13/01/2015

E AÍ, GIROU?**Uma experiência em Pedagogia do Teatro inspirada pelo brinquedo popular do pião****TELL ME, DID IT SPIN?****An experience in theater pedagogy inspired by the traditional spinning top toy**Luís Augusto da Veiga Pessoa Reis¹**Resumo**

Este artigo relata uma experiência criativa, vivida durante o segundo semestre letivo de 2012, com alunos do curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Na disciplina Metodologia do Ensino do Teatro II, cujo enfoque recai sobre as abordagens mais recorrentes no ensino de teatro para crianças e pré-adolescentes, o brinquedo popular do pião foi usado como eixo central dos trabalhos desenvolvidos. Verificou-se, nessa investigação, o grande potencial do pião quando aplicado à Pedagogia do Teatro, não somente como instrumento de treinamento do ator e de consolidação do grupo, mas também como deflagrador da própria criação poética, tanto na dramaturgia quanto na construção da cena.

Palavras chave: pião, Pedagogia do Teatro, *drama*, treinamento do ator

Resumen

Este artículo informa sobre una experiencia creativa que se llevó a cabo en el segundo semestre de 2012 con estudiantes el pregrado de Teatro (Programa de Formación de Maestros), Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). En la disciplina Metodología de la Enseñanza de Teatro II, cuya atención se centra en los enfoques más frecuentes en la enseñanza de teatro para niños y pre-adolescentes, el popular juguete trompo fue utilizado como la pieza central de los trabajos realizados. La investigación reveló el gran potencial de la peonza cuando se aplica a la Pedagogía del Teatro, no sólo como una herramienta para la formación de los actores y para la consolidación del grupo, sino también como un disparador de la propia creación poética, tanto en la dramaturgia como y en la construcción de la escena .

Palabras-clave: peonza, Pedagogía del Teatro, *drama*, la capacitación de los actores

Abstract

This article reports on a creative experience carried out during the second semester of 2012 with undergraduate students of Theatre (Teacher Formation Program), Federal University of Pernambuco (UFPE). In the discipline Teaching Methodology of Theatre II, whose focus is on the most frequent approaches in teaching theatre to children and pre-teens, the popular spinning top toy was used as the centerpiece of the work performed. This investigation revealed the great potential of the spinning (whipping) top when applied to the Pedagogy of Theatre, not only as a tool for actors' training and for group consolidation, but also as a trigger of the poetic creation itself, both in dramaturgy and in scene construction.

Keywords: spinning (whipping) top, Pedagogy of Theatre, drama, actors' training

¹ Universidade Federal de Pernambuco. Professor e pesquisador do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, onde atua na coordenação do curso de Licenciatura em Teatro. Dramaturgo e dramaturgista.

Pré-texto

Após uma sessão de relaxamento, na qual os alunos permanecem deitados, com os olhos fechados, por volta de 15 minutos, o professor pede a eles que agucem o sentido da audição, buscando perceber todos os sons, mesmo os mais sutis, naquela ampla sala de ensaios. Passados alguns segundos, o professor, posicionado entre os alunos, aciona uma gravação, feita em seu próprio telefone celular, do som de um pião girando sobre uma calçada de cimento. A gravação dura menos que um minuto.

Em seguida, já sentados e de olhos abertos, os alunos descrevem, em duplas, todos os sons percebidos. Naturalmente, a gravação ganha espaço especial nos relatos. Especulam-se prováveis origens para aquele barulhinho, considerado agradável por muitos dos estudantes. “Água girando numa pia, descendo pelo ralo”; “algum instrumento de percussão, tipo rói-rói”; “uma moeda rodando sobre uma superfície de madeira lisa”; “um pires de metal girando no chão”, “um sugador de dentista”, entre outras suposições. Ninguém fala do pião, brinquedo particularmente tradicional no Nordeste do país – embora um tanto esquecido, hoje, sobretudo por crianças das camadas economicamente mais favorecidas da sociedade.

Todos agora de costas para o professor. Olhos fechados de novo, mãos para trás. Alternadamente, uma por vez, as partes componentes do pião – o bico (metal), a ponteira (cordão de algodão) e o corpo (madeira) – são passadas nos dedos dos alunos. Três texturas bem distintas. Alguns alunos só tocaram o metal pontudo do bico; outros, o algodão macio da ponteira; os demais, a madeira boleada do corpo do pião. Em grupos de três, eles compartilham as sensações táteis, descrevem o que perceberam, e tentam adivinhar qual o objeto em questão. O professor ajuda: “Trata-se de um brinquedo popular”. Por fim, alguém diz: “Estamos falando de um pião de madeira”.

Estrutura e processo

Quando soube que lecionaria a disciplina Metodologia do Ensino do Teatro II, cujo conteúdo engloba abordagens recorrentes no ensino de teatro para crianças e para pré-adolescentes – o *jogo dramático*, de tradição francesa; o *jogo teatral* norte-americano, de Viola Spolin; e o *drama*, de origem britânica –, minha primeira preocupação foi desenhar um programa que, sem deixar de contemplar os objetivos estritos da cadeira, transcendesse o mero treinamento instrumental nesses métodos, muitas vezes utilizados como receitas, sem a devida reflexão sobre os pressupostos que os

engendram. Em outras palavras, pretendia passar para os meus alunos o entendimento de que o conhecimento seguro (teórico e prático) dessas abordagens deveria servir, antes de tudo, para lhes dar autonomia metodológica, como futuros professores de teatro, em vez de transformá-los em repetidores pouco reflexivos de sequências de atividades pré-concebidas, não raramente aplicadas a objetivos um tanto inconciliáveis (pragmática e conceitualmente) com os propósitos que originalmente justificaram a criação daqueles exercícios.

Entendi também que seria positivo tentar recuperar, em mim e nos meus alunos, um pouco do espírito do jogo infantil; um pouco daquela alegre seriedade tão evidente nas brincadeiras de criança, com sua força capaz de suscitar, de modo bem natural, uma extraordinária qualidade de presença, uma total entrega ao vivido, no aqui e no agora do jogo. Ou seja, um tipo de predisposição psicofísica em grande medida semelhante a um estado favorável à atuação teatral. Importante lembrar sempre a significativa semelhança entre estes verbos: jogar, brincar, representar – *play*, *jouer* (RYNGAERT, 2009).

Não há qualquer novidade, sabemos, no aproveitamento de brincadeiras tradicionais nas aulas de teatro. Pelo contrário, essa é uma estratégia pedagógica recomendada por destacados profissionais da área, brasileiros e estrangeiros, militantes de variadas linhas metodológicas. De fato, encontramos o emprego dos jogos populares (com seus saberes: canções, coreografias, figurinos, adivinhações, poesias etc.), mais ou menos adaptados, em abordagens do ensino do teatro oriundas de diversas matrizes teórico-práticas (KOUDELA; PARANAGUÁ, 2005). Portanto, ao trazer o pião para a sala de aula eu apenas endossava um caminho já bem conhecido. O que justificaria, então, a existência deste artigo, deste breve relato? Talvez a intensidade do uso do pião nesse processo, presente em todas as sessões de trabalho; mas especialmente as funções diversas que foram sendo assentadas (ou reconhecidas) no jogo do pião: instrumento de preparação psicofísica para o trabalho do ator, mecanismo de consolidação grupal, vetor de criação e de coesão dramaturgica, e matéria-prima basilar na construção cênica do produto artístico apresentado ao final da disciplina.

Professor-personagem

Por coincidência, na ocasião, meu filho, então com oito anos de idade, havia recentemente me pedido para lhe comprar um brinquedo que “estava na moda” em sua escola: “um espinfiver”. “Um o quê?”, perguntei, para logo descobrir que ele queria um pião. Não um pião tradicional, como há

tantos ainda sendo fabricado no Nordeste do Brasil – em todo o país, creio. Ele queria um pião de acrílico transparente, de corte geométrico (meio prismático), com bico metálico rotativo; um pião fabricado na China, a despeito do nome em inglês: *Spin-fever*, lia-se na embalagem.

Com o preço de um *Spin-fever*, claro, compravam-se uns 20 piões tradicionais. Adquiri ambos os modelos para o meu filho, um pião tradicional, da melhor qualidade, e o tal pião chinês, diria “pós-moderno”. Nos primeiros dias, o nosso pião de madeira teria permanecido totalmente intocado, não fosse por mim que, de repente, redescobri o prazer antigo de fazer aquele pequeno objeto cilíndrico-ovalado girar em torno de si, em perfeito equilíbrio. Por sua vez, meu filho esforçava-se para fazer girar o seu cintilante “espinfiver”. O franco fluxo de ensino-aprendizado espontaneamente estabelecido entre mim e ele, por conta do pião, me estimulava a experimentar esse mecanismo com os meus alunos, futuros professores de teatro.

Aos poucos, o pião tradicional, mostrando-se mais robusto e equilibrado, despertava o interesse do meu garoto. Fazê-lo girar, no entanto, era mais difícil, exigia um pouco mais de técnica. Eu, rapidamente recuperando a velha forma como jogador de pião, já ensaiava, com sucesso mediano, algumas manobras básicas, como apanhar o pião com a mão, durante o giro; e até já arriscava certos movimentos mais ousados, como lançar o pião no ar (bumerangue), para apanhá-lo diretamente na mão. Meu filho também evoluía no lançamento do seu pião de acrílico – cujo manejo, de fato, era mais simples, especialmente no enrolar da ponteira. Contudo, assim que ele conseguiu fazer rodar o pião tradicional de madeira, percebendo a diferença no peso e no equilíbrio, o “espinfiver” tornou-se uma segunda opção. Não demorou, e o pião de madeira foi levado para a escola. Isso tudo foi compartilhado com a minha turma de Metodologia do Ensino do Teatro II.

Memória e experiência: a sala de aula como um laboratório

“Que relação vocês têm, ou tiveram, com o pião?”, o professor pergunta aos seus alunos. Quase todos têm algo a dizer. Poucos, porém, haviam efetivamente jogado pião na infância e na adolescência. “Eu me sentia péssimo, na escola, porque não sabia jogar o pião”, diz um dos rapazes; “Sempre quis jogar pião, mas isso era coisa de menino”, afirma uma das moças; “Meu irmão mais velho nunca quis me ensinar a jogar pião”, diz outra aluna; “Eu jogava muito pião, ‘na vera’, tentando acertar, com força, o pião dos adversários”, lembra outro aluno. A conversa flui, o tema evoca lembranças e instiga debates iniciais, notadamente sobre diferença de gênero e violência nas brincadeiras infantis. Então o professor pergunta se alguém ali ainda sabe jogar o pião. Um dos alunos se anima: “Sim, jogo até hoje”. Somente ele – justo ele que, geralmente meio disperso nas

aulas, não costumava ocupar um espaço de liderança naquele grupo. O professor pede a esse aluno que demonstre aos seus colegas como ele joga o pião, mas só usando mímica, sem nada nas mãos.

O aluno se levanta e, com boa desenvoltura, executa todo o movimento: firme no seu faz-de-conta, enrola a “ponteira” com a devida atenção, ressaltando a importância dessa etapa para o sucesso da operação, segura-a bem entre os dedos, inclina todo o corpo para trás, abaixa um pouco o seu centro de gravidade e, por fim, lança o pião imaginário, estendendo todo o braço, num gesto rápido e bem alongado, com deve ser. Melhor parte: muito concentrado, segue o suposto pião com o olhar, enquanto “o brinquedo” roda sobre o piso de madeira da sala. Os colegas aplaudem.

O professor pede, agora, que todos se levantem, se espalhem pela sala, e tentem reproduzir a sequência de movimentos feita pelo colega jogador de pião. Tudo sem pião e sem ponteira, só na mímica. Os alunos vão treinando, o professor circula, faz pequenas sugestões de ajustes nos gestos, nas posturas, na velocidade dos lançamentos. Cinco minutos depois, treinos em duplas: um “dirigindo” o outro. Passam-se mais uns cinco ou dez minutos, e é hora de voluntários se apresentarem para o grupo. Um por um, vão mostrando suas imaginárias jogadas de pião². Aplausos. Conversa, logo em seguida: “Há *um* jeito certo de jogar o pião?”. O primeiro jogador, o que deu o modelo, apressa-se com a resposta: “Não, cada um descobre o *seu* jeito. E as crianças usam estilos diferentes, lembro bem”. Surpresa, ao final da aula: o professor presenteia cada um dos alunos com um pião de madeira e uma ponteira, novinhos. “Pratiquem em casa, o pião será a base de nosso trabalho nesta disciplina”.

Exploração temática

Em paralelo ao treinamento físico com o pião, solicitei aos alunos que procurassem se informar um pouco sobre a história e sobre as variantes dessa brincadeira. Principalmente por meio da internet, fomos descobrindo muitas coisas sobre o pião. Como o teatro, o ato de fazer o pião girar também tem raízes ancestrais. Quase sempre usado como brinquedo, mas também tido como objeto místico em algumas civilizações, o pião parece estar presente, com sutis variações, em todas as partes do planeta. Um dos alunos lembrou: “O teatro também é assim, manifesta-se, embora de formas distintas, em todas as sociedades”. A partir daí, as analogias entre o jogo do pião e o fenômeno teatral não paravam de nos assaltar, e de nos inspirar. Citemos algumas:

² Nas aulas seguintes, esse exercício, de mímica, é retomado e aperfeiçoado, recebendo variações bem imaginativas: lançar um “pião anti-gravidade” no teto da sala; nas paredes; lançar um pião de borracha, saltitante; um pião de gelo, que derrete; um pião muito pesado, de chumbo; um “minipião”, de dimensões reduzidíssimas; um pião gigante; um pião em brasa, queimando as mãos etc.

- a) São ações que precisam de treino e de perseverança;
- b) Nunca se chega a um estado de perfeição, tanto o pião quanto o teatro nos desafiam sempre a progredir um pouco mais;
- c) Em ambas as situações, há sempre o risco do fracasso (o pião pode não rodar, a cena pode não funcionar);
- d) Para rodar, o pião exige presença, foco e determinação, exatamente como o teatro;
- e) Rodar pião seria um pouco como andar de bicicleta, isto é, a gente nunca desaprende totalmente – embora, sem a prática, certamente possa perder a boa forma –, coisa que também ocorre no teatro;
- f) Como na arte teatral, o lançamento do pião não se completa plenamente sem a presença de, pelo menos, um espectador. Pode-se, obviamente, treinar sozinho, porém com o propósito de mostrar, depois, o resultado do esforço a outras pessoas;
- g) O lançador de pião oferece-se, de corpo e alma, sem subterfúgios, ao olhar de seus espectadores. Ele “entra em cena”, estabelece uma imediata relação com quem está em seu entorno, e mostra o que sabe fazer, do seu jeito, inimitável;
- h) Para girar em perfeito equilíbrio, o pião precisa ser feito com competência (logo descobrimos piões de baixa qualidade); um bom pião deve ser preparado com sabedoria e cuidado. Os materiais precisam ter categoria (boa ponteira, bico firme, madeira bem trabalhada). O teatro não é menos exigente;
- i) Quando o pião gira, tudo para, tudo parece fazer sentido. Aquele movimento, embora previsível, tem o poder de alegremente capturar os olhares, e de suspender um pouco o tempo. Toda vez em que uma cena teatral, por mais simples, realmente funciona, algo parecido acontece.
- j) E, por fim, a percepção de que, como o teatro – aliás, como toda forma de arte –, o jogo do pião não tem primordialmente nenhuma função específica, nenhuma utilidade *a priori*. Pode-se, evidentemente, reconhecer na brincadeira do pião possíveis contribuições para o desenvolvimento psicossocial, educacional, moral, cultural etc. Mas o brinquedo prescinde desses entendimentos, ele existe porque agrada aos sentidos, e porque parece expandir a nossa existência. Ninguém morre se não jogar pião; mas a vida seria uma experiência menor sem o júbilo desinteressado dessa brincadeira, sem a contemplação eletrizante do giro de um pião. O teatro não é muito diferente.

Tais aproximações, nem todas decerto igualmente lúcidas e sensatas, aumentavam o entusiasmo para o nosso trabalho. A cada semana, mais alunos conseguiam rodar o pião. Espontaneamente, flagramo-nos usando o verbo “girar” como sinônimo de sucesso na cena. “Olha, acho que isso realmente não girou”, por exemplo, para dizer que algo não funcionou bem no palco. “Girou totalmente”, para um exercício bem-sucedido.

Parceria professor-aluno

Quando chegam, os estudantes já encontram o professor no hall, em frente à sala de ensaios, jogando pião. Juntam-se imediatamente a ele, formando uma roda. Isso vira uma rotina de aquecimento. Colegas professores e funcionários, sobretudo os de outros departamentos, acham aquilo muito curioso. Riem, uns até param e tentam brincar um pouco, apressados em seus afazeres. “Ah, esses professores de teatro!”.

Na roda, que geralmente dura entre 20 e 30 minutos, há invariavelmente muita interação, muita troca. O professor faz parte do grupo, brinca junto. A diferença hierárquica entre mestre e aluno, pelo menos nessa hora, parece ser esquecida. Fluxos imponderáveis de pedagogias fortalecem o grupo. Uns ensinam novas manobras aos outros, compartilham truques, dão dicas. Há frustração, naturalmente, entre os que ainda não conseguem fazer o pião girar. Muitas brincadeiras em torno de uma aluna em particular, que não demonstra quase nenhuma evolução, após semanas de treino. De perfil jocoso, ela própria faz piada com sua situação; mas reclama, transparecendo real angústia, já estar sofrendo uma espécie de “bullying” por parte dos colegas.

Dentro da sala, o professor divide os alunos em dois grupos. Teriam meia hora para preparar uma breve cena, sem falas, cuja ação envolvesse o jogo do pião. Adendo: um grupo deveria trazer uma cena triste e o outro traria uma cena alegre. Apresentam-se. Aplausos. Discutem-se aspectos da eficácia teatral de cada cena (marcação, figurino, adereço, ritmo, trilha sonora etc). São feitas sugestões de aprimoramento. Mais dez minutos de ensaios. Novas apresentações, agora com resultado visivelmente superior. Em ambas as cenas surgem questões de disputa entre grupos (com mais ou com menos violência), bem como problemas de gênero (coisa de menino, coisa de menina). O professor sugere que o trabalho final da disciplina, um pequeno espetáculo a ser apresentado a uma plateia composta por pessoas de dentro e de fora do curso, leve ao palco essas problemáticas. O grupo concorda. Uma aluna observa que, coincidentemente, metade dos piões distribuídos pelo professor são pintados de amarelo e a outra metade, de lilás. Dois grupos em acirrada disputa.

Dentro dos grupos, meninos e meninas também travam uma batalha por espaço, esta mais sutil. Seriam esses, portanto, os eixos da dramaturgia.

Ambientação cênica e teatralidade

Preocupado com certa (paradoxal) escassez de teatro no nosso ensino de teatro, tomo como diretriz, em todas as cadeiras de Metodologia de Ensino, a ênfase nos conteúdos teatrais propriamente ditos, deixando em segundo plano, sem desconsiderá-los, os possíveis benefícios, psicológicos, educacionais ou civilizatórios, que podem advir do teatro na educação. Procuo passar aos licenciandos a visão mais generosa possível de nossa arte, com potencial pedagógico em todos os seus campos de saber: no texto, na recepção, nos elementos visuais e sonoros da cena, na produção, na pesquisa etc. – e não somente no trabalho do ator. Reforço sempre a necessidade de inserir os alunos, desde muito cedo, numa ampla cultura teatral. Conceitos como dramaturgia, encenação ou crítica, por exemplo, podem ser trabalhados, com a devida adequação, até mesmo na Educação Infantil.

Digo-lhes, adaptando a proposta pedagógica do pesquisador britânico David Hornbrook (HORNBOOK, 1991), que nossos currículos precisam se abrir para três caminhos simultâneos: criação, execução e recepção (*making, performing e responding*). Entre outros estudiosos da Pedagogia do Teatro, Cecily O'Neill, no exterior, e Beatriz Cabral, no Brasil, também defendem, embora de modo menos bombástico que Hornbrook, uma renovada atenção aos aspectos artísticos, especificamente teatrais, ao valorizarem a construção de todo um processo dramático, em vez de limitar a experiência do ensino de teatro a exercícios isolados, fragmentados, confinados à sala de aula (TAYLOR; WARNER, 2013).

A famosa Abordagem Triangular (ler, fazer e contextualizar), de Ana Mae Barbosa, concebida originalmente no âmbito das artes visuais, também põe em primeiro plano, no ensino da arte, os conteúdos estritamente artísticos (BARBOSA; CUNHA, 2010). Todavia, comparada à proposta de Hornbrook, ela parece dar menos ênfase às práticas criativas propriamente ditas. Em Ana Mae, temos dois eixos mais ligados à recepção do fenômeno artístico (ler e contextualizar), enquanto Hornbrook defende dois eixos mais diretamente ligados à produção poética (criação, execução). Evitando, obviamente, cair em reducionismos tecnicistas, é preciso ouvir com um pouco mais de atenção os reclames dos que advogam, há décadas, a importância de tratar o teatro realmente como

uma disciplina autônoma – *Discipline-Based Theatre Education*, DBTE (LAZARUS, 2013) –, ao risco de perdermos a especificidade de nossa área de trabalho.

Devemos aproximar a sala de aula da cena artística, atentos às possibilidades de estabelecer inter-relações entre o que se produz no teatro e o que se ensina nas escolas – sobretudo quando notamos, na contemporaneidade, um movimento teatral cada vez mais assumidamente processual, no qual grupos de teatro levam aos palcos seus procedimentos de pesquisa e suas opções de formação artística (FISCHER, 2010). Ou seja, não somente no âmbito da educação, o teatro se assume, a um só tempo, como processo e como produto. Por tudo isso, nossa experiência com o pião precisava desaguar em um espetáculo, ainda que singelo, mas com todos os seus usuais elementos constitutivos: dramaturgia, encenação, atuação, cenografia, figurinos, iluminação, trilha sonora etc. E, mais importante, um trabalho a ser visto por uma plateia externa e heterogênea. Afinal, o fenômeno teatral nunca se institui plenamente em apresentações feitas somente para colegas de classe. Tem-se, nesses casos, apenas uma espécie de treino, de exercício preparatório, para o teatro; mas não o teatro.

Convenções dramáticas e a criação dos episódios

O professor pede aos alunos, logo após o aquecimento na roda de pião, que listem, num papel, todas as funções que já desempenharam dentro do universo do teatro. No quadro branco, ele copia as respostas, formando uma grande lista: ator, diretor, dramaturgo, dramaturgista, bilheteiro, contrarregista, produtor, cenógrafo, maquinista, operador de luz, operador de som, diretor de arte, sonoplasta, maquiador, coreógrafo, professor, crítico, pesquisador, diretor de elenco, preparador vocal, espectador etc. Todas essas ocupações, e outras mais, são sucintamente analisadas e discutidas. Em seguida, o professor pede que cada aluno escreva num papel as funções que gostaria de exercer, com maior empenho, na feitura do trabalho final da disciplina, o espetáculo que está sendo gestado. Com os resultados em mãos, o professor intermedeia negociações, até que núcleos de responsabilidades são finalmente definidos. Haverá coordenadores nos seguintes campos: dramaturgia, encenação, direção de arte, sonoplastia, produção, preparação de elenco e mediação. Todos os alunos podem contribuir com todos os núcleos, mas a palavra final fica com o coordenador de cada área, após debate com o professor da disciplina, que atua como um diretor geral do processo criativo – um “sutil e gentil ditador”, como disse um dos alunos no memorial escrito ao término da disciplina.

Tomando como ponto de partida as melhores cenas improvisadas durante as primeiras semanas de trabalho, o professor sugere, então, uma espécie de roteiro, no qual, em seis quadros / episódios, se cumpre mais ou menos um arco dramático. É lançado apenas um hipotético título para cada episódio, algo bem genérico, como: “apresentação dos dois grupos”, “as diferenças se revelam”, “as diferenças se intensificam”, “a crise irrompe”, “aparente reconciliação”, “nova crise das diferenças”. Semana a semana, com a interferência de todos os núcleos criativos, cada cena vai sendo trabalhada. Colaborando atentamente na “costura” (rapsódica) dos materiais que vão surgindo, o professor persegue, nem sempre com o desejado sucesso, o difícil equilíbrio entre delegar e decidir. Na encenação, o pião torna-se o elemento central. O espetáculo ganha um charme particular: cada cena toma este ou aquele rumo a depender, de fato, do girar dos piões (sempre um bocado imprevisível). Explicando melhor, se um pião do grupo amarelo gira por mais tempo do que o pião do grupo lilás, a cena toma um determinado rumo; se o contrário acontece, e o pião lilás gira por mais tempo, a cena segue em outra direção.

E assim os trabalhos caminham. Paralelamente, os conteúdos programáticos da disciplina são apresentados por meio de explicações do professor, sendo complementados por leituras dirigidas e por miniofícinas preparadas e conduzidas pelos próprios alunos. Tudo isso diretamente aplicado ao processo criativo em andamento.

Com o espetáculo quase pronto, o professor promove uma sessão de *brainstorming*, a fim de obter um título para a pequena peça recém-criada. Após muitas sugestões, todo o grupo se agrada por algo bem simples e direto, capaz de sintetizar poeticamente todo o percurso: *E aí, girou?*

Avaliação

Girou sim. O resultado encheu de satisfação a todos os envolvidos. E a plateia gostou do que viu. Um dos espectadores, meu filho de oito anos de idade, parecia especialmente entusiasmado com a peça.

Uma verdadeira experiência teatral foi intensamente vivenciada, com seus inerentes desdobramentos pedagógicos vibrando nos diversos aspectos do fazer teatral. Obtivemos uma atuação leve, muito espontânea, sem qualquer traço da famigerada reprodução mecânica que tanto assombra as produções teatrais escolares. Tampouco caímos na armadilha de pôr em cena caricaturas de crianças. Nossos atores não fingiam ser crianças, embora o lado infantil deles entrasse com muita verdade em cena. Mesmo sem orçamento para investir em cenários e figurinos,

o grupo conseguiu bons resultados na direção de arte, usando recursos simples, dando novas leituras a objetos e a roupas que eles próprios possuíam. O espaço teatral, em arena, com o público bem próximo à cena, revelou-se em total sintonia com a proposta. Em pouco menos de meia hora, sem usar falas, a peça conseguia contar uma história de forma bem clara, sintetizada a seguir.

O grupo dos piões amarelos e o grupo dos piões lilás disputam o tempo todo. Eles entram numa espécie de competição, como se fosse parte de um programa televisivo, de auditório, em que um homem enigmático, vestido de preto, atua como apresentador e como juiz das disputas. Logo, ambos os grupos, o amarelo e o lilás, percebem que o verdadeiro inimigo é o homem de preto, impondo autoritariamente suas regras, alimentando seu poder à medida que fomenta a competição. Ocorre então uma revolta e o homem de preto é expulso da cena. A situação de disputa entre amarelos e lilases não arrefece totalmente, mas parece caminhar para alguma possibilidade de conciliação, à medida que certa atmosfera de harmonia vai se construindo no palco. Nessa hora, o caráter épico e anti-ilusionista do espetáculo torna-se mais saliente, quando atores-personagens convidam espectadores para uma descontraída roda de pião. Eis que surge, liderado pelo homem de preto, um novo grupo no pedaço: todos de preto, com piões de acrílico, tipo *Spin fever*, nas mãos. Entram em cena de modo avassalador, ao som do *Harlem shake* (música eletrônica, sucesso viral então na internet). Amarelos e lilases ficam paralisados, sentindo-se subalternos. Eis que, num rompante de violência, todos erguem os seus piões de madeira, como se os fossem arremessar nos componentes do grupo preto. *Blackout*, gritos. Fim.

Vivemos, assim, algo parecido com o que os ingleses gostam de chamar de *process drama*, mas com reforçada atenção aos aspectos teatrais da realização – afinal, tínhamos nos colocados o compromisso de uma apresentação pública, com convidados de fora do âmbito escolar/universitário. No percurso, diversas estratégias criativas foram empregadas, atendendo as necessidades que iam surgindo. Trabalhamos amplamente com *jogos dramáticos*, com *jogos teatrais*, à medida que construíamos, à nossa maneira, um *drama* (aqui, antes de tudo, como método de ensino do próprio teatro).

Nosso espetáculo, como toda peça teatral, abordava conteúdos que podem ser debatidos e explorados pedagogicamente, ou politicamente. A história contada trazia questões que dizem respeito às crianças e aos pré-adolescentes, mas não somente a eles: fomento exacerbado à competição, diferença de gêneros, *bullying*, exploração mediática etc. Isso tudo abordado em um tom meio absurdista, com certo distanciamento, mas sem simplificações. O mal e o bem estavam

em todos os personagens. Até o homem de preto tinha o seu lado humano bem esboçado, fugindo ao estereótipo do vilão monolítico, unidimensional. Além disso, nossa peça tinha um final contundente, com violência implícita – algo um tanto incomum no teatro feito com ou para crianças e pré-adolescentes.

Tivemos, assim, uma rica experiência pedagógica, norteadas não por preocupações pedagógicas, mas por uma legítima investigação no campo da criação poética na linguagem do teatro. Um experimento artístico em plena sintonia com as possibilidades exploradas pela cena teatral contemporânea. Um belo aprendizado, sem dúvida, para todos os envolvidos. Como principal legado, talvez, a surpreendente descoberta do pião como um caminho de enormes possibilidades para processos pedagógico-criativos no teatro – não somente com crianças e adolescentes, mas até mesmo com atores profissionais.

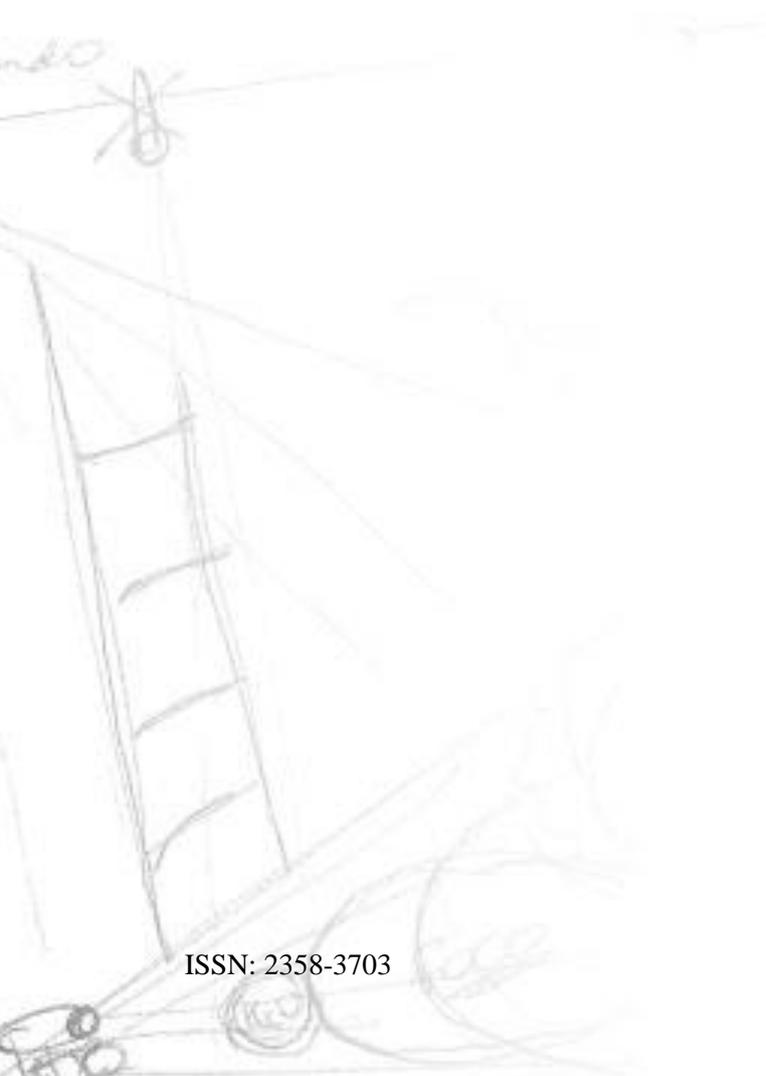
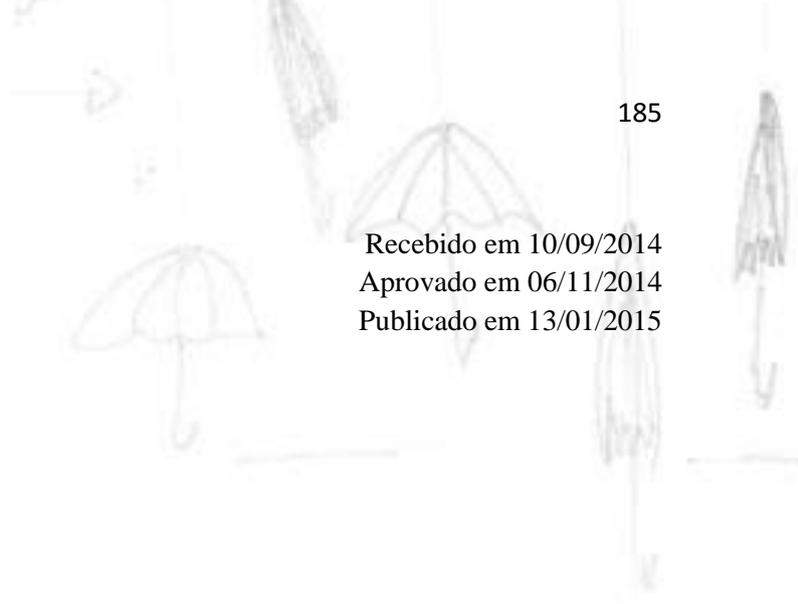
Sim, e por falar em aprendizado, lembram-se da aluna que não conseguia fazer o pião girar? Pois bem, quando ninguém mais acreditava nela, exatamente no ensaio geral, ocorrido uma hora antes da apresentação da peça, eis que ela surpreende a todos, e principalmente a ela própria, e roda o pião. Catarse geral, de alegria. Tudo girou.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **A abordagem triangular no ensino das artes visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CABRAL, Beatriz, A. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FISCHER, Stela. **Processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 2010
- HORNBOOK, David. **Education in drama**. London: The Falmer Press, 1991.
- KOUDELA, Ingrid; PARANAGUÁ, Arão. **Abordagens metodológicas do teatro na educação**. In Ciências Humanas em Revista, São Luiz, V. 3, n. 2, dezembro 2005.
- LAZARUS, Joan. **Signs of change – new directions in theatre education**. Chicago – US / Bristol – UK: Intellect, 2012.
- NEELANDS Jonathan; GOODE, Tony. **Structuring drama: a habdbook of available forms in theatre and drama**. Cambridge – UK: Cambridge University Press, 2013 [1990].
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar – práticas dramáticas e formação**. São Paulo: COSACNAIFY, 2009.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- TAYLOR, Philip; WARNER D Christine (org.) **Structure and spontaneity: the process drama of Cecily O'Neill**. London: Trentham Book/IOE Press, 2006.

Recebido em 10/09/2014
Aprovado em 06/11/2014
Publicado em 13/01/2015

trapezoidal
na caixa
de 200x200



**(RE)VISITANDO A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTES:
A emergência do dispositivo crítico e emancipatório**

**(RE)VISITING THE EVALUATION OF ARTS TEACHING:
The emergence of the critical and emancipatory device concept**

Adilson Florentino¹

Resumo

O objetivo principal deste trabalho reflexivo é o de propor uma breve análise do lugar que a avaliação ocupa no processo de ensino e aprendizagem das Artes. A problemática da avaliação no ensino de Artes é aqui analisada na perspectiva de aproximação do conceito de dispositivo elaborado por Michel Foucault, bem como na tentativa de resgatar a função formativa em sua abordagem emancipatória.

Palavras-chave: avaliação, ensino de Artes, dispositivo.

Resumen

El objetivo de este trabajo de reflexión es de proponer un breve análisis de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Artes. El problema de la evaluación en la enseñanza artística se examina ahora desde la perspectiva del concepto de dispositivo elaborado por Michel Foucault, así como al rescate del papel formativo en su enfoque emancipatorio.

Palabras-clave: evaluación, enseñanza de las Artes, dispositivo.

Abstract

The objective of this reflective paper is to propose a brief analysis of the evaluation takes place in the teaching and learning process of the Arts. The problem of evaluation in arts teaching is examined here from the perspective of the device concept elaborated by Michel Foucault, as well as tentative rescue the formative role in its emancipatory approach.

Keywords: evaluation, arts teaching, device concept.

*O saber novo só será novo se for simultaneamente uma nova inteligibilidade,
uma nova ética, uma nova política e uma nova estética.*
(Santos, 1991, p.39)

Como docente e pesquisador no campo das pedagogias do teatro, eu compreendo que há algumas questões de ordem teórica e metodológica que orientam a minha reflexão em torno do tema da avaliação no ensino de Artes e que podem constituir-se em objeto e conteúdo de ações e debates. Uma dessas questões concerne à avaliação como um dispositivo pedagógico fundamental na prática concreta do ensino de Artes

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Doutor em Teatro e Professor Associado da Escola de Teatro e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Artes Cênicas.

e como um potente dispositivo para a transformação do sujeito escolar. Trata-se do entendimento de que as práticas avaliativas no contexto formal de ensino respondem sempre a uma determinada concepção das relações entre a educação e a sociedade, bem como aos diferentes modos nos quais se tecem e entretecem as relações e contradições entre as formas materiais e simbólicas em um dado momento do processo histórico.

Este texto representa uma experiência de formação e de reflexão do trabalho docente com o Curso de Licenciatura em Teatro e com o Curso de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Este texto surge do conjunto das minhas preocupações com a formação de professores de Teatro, principalmente no tema voltado para a questão da avaliação em Artes. O texto que eu estou a apresentar emerge de um contexto situado em três dimensões. A primeira, diz respeito às concepções e tendências de avaliação que estão inscritas na literatura educacional desse tema nos cenários nacional e internacional. A segunda está a despontar das inquietudes explicitadas pelos estudantes de Teatro no que se refere a esse tema. A terceira se gesta no cruzamento da minha profissionalidade docente com a curiosidade epistemológica de aprofundar-me nessas dimensões.

Com essas primeiras considerações busco multiplicar-me às contribuições teóricas e práticas que diversos educadores estão fazendo no campo da avaliação da aprendizagem de Artes e das Artes Cênicas em particular. Como um processo investigativo nunca se esgota e, portanto, não chega ao seu final, ele mantém o seu caráter espiralar de jamais regressar ao ponto de onde partiu, necessitando de outras vozes que mantenham acesas as luzes desse debate.

A implementação de um outro projeto de ensino de Artes que seja capaz de se legitimar como uma proposta esteticamente democrática, socialmente inclusiva, culturalmente diversificada e pedagogicamente inter/transdisciplinar, constitui um movimento urgente no sistema educacional brasileiro, principalmente das instituições formadoras de professores de Artes vinculadas ao ensino público.

Desta forma, faz-se mister a demarcação por parte dessas instituições formadoras de uma reflexão radical e sistematizada sobre o ensino de Artes nas suas diferentes

estéticas (visual, cênica, musical), como um modo de contribuição para o engajamento dessa temática. É no âmago desse debate profícuo que este trabalho se insere na tentativa de tornar o ensino de Artes um eixo analítico relevante em sua necessária articulação com a questão das especificidades da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Sob que perspectiva deve situar-se o docente de Artes na prática de avaliação que está circunscrita a um processo social e de escolarização caracterizados pela violência, controle/dominação, pobreza, discriminação e exclusão?

Uma concepção emancipatória de educação – já apresentada por diversos educadores, como Giroux (1990) e MacLaren (2001) – compreende a práxis educativa como contendo uma redefinição não só dos modelos societários, como também dos projetos políticos que possam engendrar uma nova ordem democrática assente na noção de práticas culturais cotidianas.

Segundo De Certeau (2003) e Williams (2000), a cultura é constituída por um processo coletivo e permanente de produção de significados a moldar e a configurar, respectivamente, o conjunto das experiências e as relações sociais.

Este trabalho pretende, antes de tudo, estabelecer uma reflexão sobre a relação Artes, ensino e avaliação. Parto do pressuposto de que essa relação pode ser analisada produtivamente no sentido de investigar a natureza dos processos de avaliação no ensino de Artes postos em prática no cenário brasileiro e examinar o potencial crítico do tema em questão para promover alternativas emancipatórias de avaliação do trabalho estético-pedagógico.

Na perspectiva da avaliação, é importante destacar que os processos educacionais se mantêm sobre a base de duas práticas discursivas antagônicas: uma que afirma o espaço decisivo das práticas avaliativas na transformação dos modelos societários no campo político-pedagógico, e outra que defende o espaço das práticas avaliativas como vias e instrumentos de manutenção das relações entre política, economia e cultura no contexto da educação neoliberal. Assim sendo, o objetivo desse artigo é apresentar a problematização em torno da avaliação no ensino de Artes como uma questão importante para o entendimento da construção de uma nova perspectiva paradigmática que rompa com o dispositivo da medição e da verificação como sendo

as únicas opções de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no campo estético.

O ponto de partida desse debate recai na idéia de que avaliar consiste na retroalimentação da prática educativa com o objetivo de diagnosticar se o trabalho desenvolvido com o ensino das linguagens artísticas está sendo aprendido. O foco de interesse está na indagação se o trabalho pedagógico no campo artístico está sendo produtivo para o estudante numa perspectiva de construção do conhecimento. Torna-se importante assinalar que o processo de ensino-aprendizagem em Artes não é passível de ser medido, mas há a possibilidade de registrar os seus efeitos que permitem a reconstrução desse processo. O registro deve ser antecedido pela observação. A base metodológica é partir da observação ao registro e do registro a análise pelo viés de uma abordagem qualitativa.

Como este texto trata da reflexão da avaliação no ensino artístico, sobretudo da noção de avaliação como um dispositivo didático, a interseção existente entre o discurso e a avaliação propriamente dita me permite compreender esse processo como sendo uma condição alinhavada pela experiência da formação e da formação pela experiência. A inspiração para problematizar a avaliação educacional como um dispositivo depreende das leituras dos escritos de Michel Foucault e que assim podem ser sintetizadas:

[...] em primeiro lugar, [ele é] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. [...] em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. [...] entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posições, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo o dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. [...] (FOUCAULT, 1989, p. 244)

Com isto estou a defender o pressuposto de que as práticas avaliativas em educação guardam uma proximidade com o conceito de dispositivo e cuja filiação conceitual reside em Foucault. Estou a pressupor que as práticas de avaliação educacional se manifestam historicamente nos sistemas e instituições educacionais como parcelas de

um jogo de poder e articulado a determinadas configurações de saber, pois segundo Foucault (1989) “é isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.” (p.246).

A análise de Foucault (1989, 2000) da economia política da verdade e seus estudos sobre como se organizam e se legitimam os regimes de verdade, nos oferece uma base teórica que está em consonância com a perspectiva de um processo avaliativo como um dispositivo de teor crítico e emancipatório. O processo de avaliação e os atores educativos que dele fazem parte devem ser considerados em suas funções políticas e sociais do regime de verdade que está instalado no contexto escolar.

Há ainda uma grande recorrência na avaliação da aprendizagem por meio de exames e provas escritas, entretanto, no campo das Artes testemunha-se a tendência de processos avaliativos mais democráticos que valorizam o estudante mediante a participação, o entendimento e a emancipação do sujeito. Esses processos avaliativos são desenvolvidos no sentido de orientar o estudante a autorregular o seu próprio processo de aprendizagem e a se auto avaliar.

As referências que fundamentam tais processos avaliativos apontam que a avaliação desenvolvida como uma ação crítica gera aprendizagem no discente e no docente, pois a relação estabelecida entre eles é a de sujeito-objeto-sujeito da avaliação no âmbito da turma. O docente aprende a aperfeiçoar as suas aulas e a subsidiar o discente na superação de suas dificuldades, limitações e possibilidades. O discente, por sua vez, aprende ao rever as suas produções e a de seus colegas de classe, ao valorizar seu desempenho pela análise comparativa de seus objetivos iniciais com aqueles que foram atingidos, ao se colocar novas metas e estratégias para superar os obstáculos e ao oferecer feedback ao docente sobre suas percepções do processo artístico. Trata-se aqui da avaliação formativa que promove a aprendizagem significativa tanto dos estudantes como dos professores.

Professores e estudantes necessitam aprender com e no processo avaliativo, na medida em que esse processo atua a serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como a serviço dos interesses formativos. O processo avaliativo deve ser experimentado como uma atividade de conhecimento, um ato de aprendizagem e de expressão de saberes.

Há uma questão a ser considerada no ponto de tensão entre a avaliação da aprendizagem e o ensino das Artes e concerne ao marco epistemológico que concebe a arte como conhecimento possível de ser ensinado e aprendido e capaz de ser fonte e produtora de novos conhecimentos. A experiência artística torna possível uma compreensão mais complexa da realidade na medida em que contribui para a produção de competências interpretativas. A arte permite o uso de modos específicos de entendimento da realidade social e histórica.

A produção artística é um processo no qual o sujeito põe em jogo um conjunto de experiências, emoções, intuições, conhecimentos prévios, processos de investigação, habilidades práticas e teóricas em função de um objetivo: a poética do processo criativo.

A poética do processo criativo exige a experiência e a vivência de múltiplas operações, entre as quais destaco as seguintes:

1. opção por um tema;
2. seleção de materiais e suportes instrumentais;
3. opção por um tratamento e estilo a fim de garantir a unidade forma-conteúdo.

Nessa perspectiva, a poética do processo criativo constitui-se numa prática condicionada por saberes acumulados, ideologia, signos, história, identidade, memória e cultura, conforme pode ser depreendido das reflexões de Bakhtin (1997), Ostrower (1997) e Vygostky (2001). A análise dessa questão é de fundamental importância para o tratamento e a reinterpretação dos conteúdos específicos no campo do ensino.

Todavia, também se observa na tradição da escola básica brasileira, no que diz respeito ao ensino de Artes, a consolidação da fragmentação entre teoria e prática pela separação de um campo teórico que tenta dar conta dos conteúdos da história da arte e de outras disciplinas teóricas correlatas e de um campo prático para o ensino de certas dimensões técnicas das linguagens artísticas.

Em relação ao tema aqui proposto, parto do pressuposto de que o processo de avaliação formativa oriente o professor de Artes a conceber a realidade artística como

uma práxis superadora da dicotomia teoria/prática, bem como a prática artística como um modo interpretativo de compreender as diferentes linguagens e seus discursos.

O processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas dimensões e o desenvolvimento da competência artística constituem o propósito fundamental do ensino de artes. Isso implica afirmar a pressuposição de que as metodologias do ensino de Artes devem estar apoiadas na avaliação formativa e nos registros descritivos do desenvolvimento dos estudantes.

Como consequência, o professor de Artes em seu papel de avaliador necessita estar informado sobre as alternativas contemporâneas de avaliação e o estudante, nos âmbitos de sua atuação, necessita aprender a exercer o seu novo papel ativo, crítico e responsável na circunscrição desse processo.

O papel do professor de Artes na avaliação consiste em:

1. observar e registrar o processo avaliativo;
2. exemplificar e elucidar o que os estudantes devem avaliar nos trabalhos de seus colegas de turma;
3. orientar os estudantes a identificar e aplicar os critérios de avaliação;
4. garantir os princípios éticos de sinceridade e honestidade.

Torna-se importante a ênfase no pressuposto de que não é suficiente somente avaliar a aprendizagem do estudante, mas também avaliar o ensino como um processo que constrói aprendizagem. Ao considerar a aprendizagem como um processo de internalização de múltiplos conhecimentos, atitudes e valores produzidos pelo ensino, convém analisar essa relação desde o processo que o originou, a saber: o professor, os objetivos do ensino, o projeto pedagógico da disciplina, os procedimentos metodológicos etc.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem de Artes requer o exame analítico dos conteúdos disciplinares que pretendem ser ensinados na ótica das vinculações necessárias entre arte e conhecimento e cultura e sociedade. Essas vinculações estão na contraposição de uma concepção romântica da arte defensora da naturalização do

arquétipo artista-gênio unida a uma concepção da arte como pura expressão da subjetividade.

Essa concepção romântica da arte contribui para fragilizar a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem pela ênfase nos conteúdos expressivos e lúdicos que prescindem da atitude crítica e reflexiva.

A opção paradigmática que sustenta o estudo aqui em tela dispõe de marcos teóricos que permitam entender a arte como uma forma de conhecimento. Assim sendo, é possível ressignificar a aprendizagem de Artes nos múltiplos espaços de ensino e privilegiar a construção de conteúdos interpretativos na seleção das estratégias didáticas.

Aqui o ensino é compreendido a partir da concepção da arte como forma de conhecimento e implica a triangulação de um saber-fazer-pensar sobre o qual a confluência da ação (processo) e da reflexão (interpretação) caracteriza a produção artística e a poética do processo criativo, bem como permite sintetizar teoria e prática. Nesse sentido, a aprendizagem não se realiza por reprodução e nem por associação, mas através da atividade da consciência que interage com o contexto histórico, cultural e social.

A aprendizagem é produzida como síntese de complexos processos articulados que em certos momentos se constituem como um novo conhecimento. A prática reflexiva e cotidiana desencadeia uma relação de contradição entre sujeito, processo e contexto num processo de transformação daquilo que se conhece.

A avaliação do ensino de Artes constitui um problema em permanente processo de resolução porque a valorização das atividades artísticas está circunscrita a questões relativas a gostos e preferências e com a concepção contemporânea de beleza, e também situada no entrecruzamento das questões específicas do que significa aprender arte.

O ensino de Artes constitui uma tarefa difícil, mas não impossível. Uma das estratégias que se destacam no ensino de Artes é aquela que emerge das práticas concretas que podem ser analisadas, confrontadas e avaliadas. As práticas artísticas concretas podem ser objetos de aprofundamento da reflexão crítica e possibilitam a

examinar os tensionamentos de diferentes tendências estéticas numa abordagem interpretativa, histórica e culturalmente situada.

Parto da consideração de que o ensino de Artes contribui na construção de procedimentos conceituais e metodológicos para interpretar a complexidade dos diversos contextos culturais tomando como ponto de partida na didática o uso de dispositivos inscritos na prática concreta e reflexiva da arte.

A produção artística exige um processo criativo de construção e investigação a contribuir na formação crítica do estudante pelo uso de competências interpretativas a partir de uma concepção de práxis. Essa consideração há de permitir ao educador avaliar os conteúdos éticos como o autoconhecimento, a relação com o outro e a comunicação de ideias pelas linguagens artísticas.

Neste sentido, a valorização das produções artísticas locais e a visão estética das manifestações culturais cotidianas são pontos a serem trabalhados na construção de uma concepção de arte como produção humana, situada historicamente e, portanto, como construtora de singularidades plurais.

Compreendida como uma forma de saber as Artes constituem um elemento indispensável no desenvolvimento da expressão subjetiva, social e cultural dos estudantes a partir da experiência articulada entre a imaginação, a razão e a emoção. A inserção do estudante no ensino de Artes pode proporcionar o seu modo de aprender, de comunicar e de interpretar a rede de significação da vida cotidiana. Isso implica o desenvolvimento de competências múltiplas e interfere no modo como o estudante pensa, no objeto de seu pensamento e, sobretudo, nas operações que ele produz com o pensamento. As Artes se configuram como um fator na construção das singularidades.

Desta forma, o processo de avaliação da aprendizagem deve estabelecer as relações entre as competências artísticas e a subjetividade visando destacar as seguintes estratégias, entre outras:

01. Introduzir a pesquisa em Artes a partir da problematização de situações e temas que estejam vinculados ao universo de significados dos estudantes;

02. Participar de processos colaborativos em Artes de caráter inter/transdisciplinar;
03. Assistir espetáculos, participar de exposições, mostras de artes e outras atividades de orientações estéticas diversificadas;
04. Participar de projetos de outras disciplinas ou campos disciplinares para exercitar a transposição de saberes;
05. Participar de visitas de reconhecimento e valorização do patrimônio artístico e cultural.

Todavia, levando-se em conta a problematização do eixo analítico e do objeto deste trabalho reflexivo, a seguinte questão pode ser formulada: sob qual concepção a avaliação do processo de aprendizagem está preocupada com as competências artísticas e suas relações com as singularidades plurais?

Qualquer tentativa de resposta deve considerar o caráter de multidimensionalidade da avaliação articulada a visão das Artes numa perspectiva cultural, política e histórica e, sobretudo, como um fator importante no desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo. Assim sendo, a opção que estou a sugerir recai numa concepção que tenta resgatar a função formativa da avaliação como dispositivo emancipatório e cujos fundamentos residem no enfoque sociológico de Almerindo Afonso (2002) e de Álvarez Méndez (2001).

Para Almerindo Afonso (2002), torna-se urgente “esboçar uma agenda alternativa para pensar a avaliação pedagógica não apenas como uma competência profissional dos professores mas também como uma prática política” (p. 130). Nesse sentido, o autor em questão afirma ser a avaliação formativa a modalidade que possui mais possibilidades do que outras no papel de rearticulação entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação social.

Com isto, o debate se intensifica nos rastros do que Boaventura Santos (2000) analisa como sendo o paradigma da modernidade, assente nos dois pilares acima mencionados. O pilar da regulação está constituído pelo princípio do Estado (teoria do Estado de Hobbes), pelo princípio do mercado (Locke e Adam Smith), e pelo princípio da comunidade (Rousseau). Já o pilar da emancipação está constituído por três lógicas de racionalidade fundadas em Max Weber, a saber, a racionalidade

estético-expressiva (artes e literatura), a racionalidade cognitivo-instrumental (ciência e tecnologia) e a racionalidade moral-prática (ética e direito).

Um dos pontos colocados nessa complexa discussão alude ao equilíbrio de duas formas principais de conhecimento do paradigma da modernidade, conforme apresentado por Boaventura Santos (2000), e que são o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. Enquanto o conhecimento-regulação se movimenta na direção do caos para a ordem, o conhecimento-emancipação se movimenta na direção do colonialismo para a solidariedade.

No entanto, testemunha-se nas atuais esferas do mundo ocidental o predomínio da forma de conhecimento-regulação sobre o conhecimento-emancipação, havendo, portanto a hegemonia da ordem como saber dominante. A alternativa para a saída dessa situação em que nos encontramos é, segundo Boaventura Santos (2000), fazer um balanço de reavaliação do conhecimento-emancipação e dar-lhe o predomínio sobre o conhecimento-regulação, emergindo a solidariedade como forma hegemônica de saber.

O espaço privilegiado para o exercício hegemônico da solidariedade como forma de saber passa a ser a comunidade. Disso decorrem três desdobramentos acerca da solidariedade que eu gostaria de destacar:

01. É uma forma de saber em processo;
02. É uma forma de saber recíproco;
03. É um saber de reconhecimento e construção da intersubjetividade.

É no interior desse debate que sustento os argumentos e os pressupostos sobre a emergência de um processo de avaliação da aprendizagem do ensino das Artes na perspectiva crítica e emancipatória.

Pensar numa avaliação crítica no ensino de Artes exige assumir uma posição paradigmática em relação às práticas de avaliação ainda voltadas para o conhecimento-regulação e avançar no exercício de uma avaliação solidária, complexa, emancipatória e formativa.

Tendo em vista as considerações acima colocadas, o processo de avaliação no ensino de Artes deve assumir a tese de que a aprendizagem se efetiva no campo das relações. A avaliação como forma de conhecimento não pode estar reduzida a práticas sociais que simplesmente refletem ou reproduzem as operações cognitivas. Torna-se importante vincular o processo de avaliação à produção e legitimação de determinadas práticas discursivas, como o fato de considerar que a aprendizagem se realiza no interior de práticas situadas historicamente que implicam regimes políticos de verdade e o trabalho de sua reestruturação/transformação (Foucault, 1989).

Segundo a perspectiva de Álvarez Méndez (2001), a prática da avaliação formativa e compartilhada possui diversas vantagens para a melhoria da qualidade acadêmica do processo ensino-aprendizagem, entre elas, o desenvolvimento da capacidade de análise crítica, a autocrítica, a responsabilidade e a autonomia.

O tema da avaliação constitui um dos tópicos mais problemáticos no ensino de Artes por diversas razões cujo epicentro é a própria especificidade das Artes como campo de conhecimento escolar, todavia, a produção das novas tendências de avaliação formativa permite que o estudante construa a autoconsciência de sua aprendizagem e possa reafirmar a investigação qualitativa e inter/transdisciplinar de seu trabalho artístico no contexto da escola.

Por fim, levanto uma questão relativa à possibilidade de que as novas condições geradas pela reflexão em torno do tema da avaliação no campo do ensino possam transformar o próprio significado do ensino de Artes. Em consequência, constitui tarefa especialmente urgente explorar as relações entre Artes e ensino a fim de situar o espaço de legitimidade do processo de avaliação. Neste ensaio reflexivo o que eu tento desenvolver é uma indagação que possa permitir a compreensão dos referenciais teóricos e das práticas de avaliação que estão em ebulição no contexto do ensino de Artes.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2002.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Morata, 2001.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer 1**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2000.
- GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1990.
- MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. "Ciência". In: CARRILHO, Manuel (Org.). **Dicionário do pensamento contemporâneo**. Lisboa: Dom Quixote, 1991, pp. 23-43.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Recebido em 10/09/2014
Aprovado em 16/11/2014
Publicado em 13/01/2015