



HAL
open science

FORMAÇÃO E PROCESSOS DE CRIAÇÃO: pesquisa, pedagogia e práticas performativas

Gilberto Icle, Max Limonad

► **To cite this version:**

Gilberto Icle (Dir.). FORMAÇÃO E PROCESSOS DE CRIAÇÃO: pesquisa, pedagogia e práticas performativas. UFRGS. Max Limonad, 1 (1), 2021, 978-65-88297-41-4. hal-04353734

HAL Id: hal-04353734

<https://hal.science/hal-04353734>

Submitted on 23 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

FORMAÇÃO E PROCESSOS DE CRIAÇÃO:

pesquisa, pedagogia e práticas
performativas

Gilberto Icle
(Organização)

Rede Internacional de Estudos da Presença



**Max
Limonad**



Gilberto Icle
(Organização)

**FORMAÇÃO E PROCESSOS
DE CRIAÇÃO:**
pesquisa, pedagogia e práticas
performativas

Rede Internacional de Estudos da Presença

Maio
2021

**Max
Limonad**
desde 1944

FORMAÇÃO E PROCESSOS DE CRIAÇÃO:
PESQUISA, PEDAGOGIA E PRÁTICAS PERFORMATIVAS

Copyright: Gilberto Icle (Organizador)

Copyright da presente edição: Editora Max Limonad

Todos os textos em Open Access

Capa

Obra: “Just a hint of the Bridge”, de Linda Donohue

Arte: Educare & Imago

Edson Leonel de Oliveira

Revisão e normatização em português

IC17f

Icle, Gilberto (Organizador).

Formação e processos de criação: pesquisa, pedagogia e práticas performativas / Gilberto Icle (Organizador) - São Paulo: Editora Max Limonad, 2021.

Organizador.

Autoras e autores.

[versão eletrônica PDF pesquisável]

ISBN 978-65-88297-41-4

1. Teatro. 2. Artes Cênicas. 3. Performance. 4. Pedagogia. I. Icle, Gilberto.

CDD 340

Editora Max Limonad

www.maxlimonad.com.br

editoramaxlimonad@gmail.com

2021



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Conselho Editorial

Celso Fernandes Campilongo
Tailson Pires Costa
Marcos Duarte
Célia Regina Teixeira
Jonas Rodrigues de Moraes
Viviani Anaya
Emerson Malheiro
Raphael Silva Rodrigues
Rodrigo Almeida Magalhães
Thiago Penido Martins
Ricardo Henrique Carvalho Salgado
Maria José Lopes Moraes de Carvalho
Roberto Bueno

SUMÁRIO

A Arte de Formular Perguntas	8
<i>Maria Lúcia de Souza Barros Pupo</i>	
A Dimensão Pedagógica da Criação: um estudo em rede	13
<i>Gilberto Icle</i>	
PARTE I – Processos de criação e a formação de Professores e artistas da cena	33
Formação do Corpo-Sujeito Cênico/Performer Antifascista: currículo em tempos de governamentalidade algorítmica	34
<i>Maria Fonseca Falkembach</i>	
Tempo e Tempos na Formação em Teatro	60
<i>Andréa Maria Favilla Lobo</i>	
Formação do Artista: técnica e criação na arte da dança	78
<i>Marvelo de Andrade Pereira</i>	
<i>Marvia Gonzalez Feijó</i>	
<i>Tatiana Wonsik Recompensa Joseph</i>	
Uma Presença que Apele para o Quê?	97
<i>Gabriela Pérez Cubas</i>	
Se Ensina Teatro, Fazendo Teatro...	114
<i>Micael Côrtes</i>	
Formação, Subjetividades e Criação	143
<i>Gilberto Icle</i>	
<i>Celina Nunes de Alcântara</i>	
Entre Propor e Atuar: diário de bordo como cartografia	163
<i>Cibele Sastre</i>	
<i>Tatiana Cardoso da Silva</i>	

Formação, Experimentação Sensível e a Dimensão Criativa: proposta sobre o lugar do tato e do olfato para a escrita de imagens em movimento	191
<i>Véronique Muscianisi</i>	
PARTE II – Formação, artes da cena e experimentações	199
Performance Arte, Experiência e Colaboratividade: um percurso de pedras, dores e afetos	200
<i>Gisela Reis Biancalana</i>	
Conversas sobre o Intangível	228
<i>Matteo Bonfitto</i> <i>Tiago Porteiro</i>	
Apontamentos para uma Abordagem Artístico-Performativa da Pesquisa de Campo nas Artes Presenciais	269
<i>Raquel Scotti Hirson</i> <i>Ana Cristina Colla</i> <i>Renato Ferracini</i>	
O Teatro como Espaço de Desconstrução: Cá e Lá, a procura do outro no palco e na vida	298
<i>Graça Dos Santos</i>	
Autoras e Autores	319

A Arte de Formular Perguntas

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP– Brasil
Pesquisadora do CNPq

Diretores, professores, coordenadores de ação cultural e artística, atores, bailarinos, performers, mas também responsáveis por políticas culturais no âmbito público e privado estão diretamente implicados no tema: criação e formação artística. Dito em outras palavras: precedência do ovo ou da galinha? Ou estaríamos diante de um falso dilema? Tratar-se-ia de dimensões indissociáveis? Confrontados ao binômio formação-criação, hoje, poderíamos considerar satisfatória essa última constatação?

Múltiplas são as manifestações – por vezes apenas levemente veladas – que apontam para a supervalorização de profissionais diretamente envolvidos na esfera da criação artística em detrimento de uma abordagem pedagógica da cena. A era da primazia dos diretores teatrais nos anos 1980, tanto no Brasil quanto fora dele, é apenas um dos exemplos. Professores e diretores que se dedicam de modo prioritário à formação nas artes da cena e apenas ocasionalmente abrem ao público os processos por eles coordenados, tendem a serem vistos – mesmo que de maneira encoberta – como menos “criativos” ou insuficientemente competentes para dar forma cênica a uma visão de mundo.

Em antigas tradições teatrais, a relação de autoridade entre o mestre e o discípulo estava no cerne da vivência daquele que se iniciasse nas artes da cena. Rígidas hierarquias enquadravam uma aprendizagem meticulosa baseada na observação e na imitação. Vale lembrar que, mais recentemente, já em terras brasileiras, os jesuítas conceberam um teatro feito para os que nele atuavam; visava-se não exatamente a formação, mas o adestramento e a catequese de indígenas em prol do projeto colonial.

Inúmeras modalidades de relação criação-formação atravessaram a história. No início do século XX, no entanto, verifica-se um nítido divisor de águas: emerge a figura de Stanislavski, para quem o aperfeiçoamento da forma teatral é indissociável do burilamento do ser humano que a elabora; nasce com ele a pedagogia do teatro.

Ainda no horizonte europeu, temos interessantes exemplos de como de lá para cá diferentes artistas conceberam ou concebem a dinâ-

mica entre os dois termos. Peter Brook e Ariane Mnouchkine, por exemplo, orientam processos de formação visando a criação de espetáculos; para Antoine Vitez, ensinar e criar constituem vasos comunicantes em estreita relação; já Claude Régy ensina ao criar.

Uma interrogação original, equacionada com precisão, conduziu os autores deste livro para além de terrenos já explorados. De que modo processos de criação abrigam em seu próprio bojo processos de formação? O deslocamento na base da pergunta é significativo; parte-se do princípio de que a formação está contida na criação e se pretende demonstrar como se dá essa fusão. Ou seja, a singularidade do estudo gravita em torno das contribuições que as próprias artes da cena oferecem em nossos tempos para a pedagogia. Qual seria a especificidade de uma formação contida em processos criativos de caráter cênico? Estamos diante de uma questão fértil, que evidentemente diz respeito a amplo espectro de artistas e educadores.

Ao se confrontar com ela, nossos autores dão um passo relevante para que possamos conhecer de que modo artistas brasileiros contemporâneos vêm concebendo sua atuação como criadores e/ou formadores em nosso contexto de desigualdade social cada vez mais gritante.

Mas a originalidade está também presente no dispositivo montado para responder à interrogação formulada. Estamos diante de uma pesquisa em rede, o que raramente se dá em nosso campo, fruto do diálogo entre diferentes grupos. Um exercício ou uma prática performativa realizada por cada um desses grupos – a partir de um rol de proposições tornado comum – foi o ponto de partida para que sucessivos níveis de problematização compartilhada gerassem as reflexões que compõem esta publicação. Práticas concretas se transformaram assim em material empírico, atravessado por considerações por ele originadas, a partir do qual os grupos se situaram em relação à pergunta-chave. Estamos pois bem distantes de abordagens livrescas; o circuito dinâmico entre a teoria e a experimentação se intensifica a partir de uma questão precisamente delimitada. Mantendo a ótica singular de cada grupo envolvido na rede, diferentes olhares procuraram condensar o teor de suas considerações nos artigos a serem agora descobertos pelo leitor.

Diversas também são as modalidades mediante as quais essas considerações são-nos apresentadas. Alguns grupos expuseram meandros do seu próprio percurso à luz do binômio tratado. Outros se valeram da ocasião para ampliar interrogações que já os acompanhavam. Muitos deles aprofundaram a reflexão sobre o tema a partir de aspectos precisos da experimentação que os mobilizaram especialmente, por vezes com a contribuição de passagens de importantes pensadores. Se em um dos artigos a troca de cartas evidencia a potência do diálogo, diferentes níveis

de interação previstos pela rede sem dúvida transparecem na autoria partilhada de boa parte dos textos.

Há um pressuposto que perpassa os artigos, o de que tanto a criação quanto a formação estão necessariamente vinculadas a determinado contexto histórico, cultural, político que de algum modo baliza as práticas, sempre vinculadas a um tempo e a um lugar específicos. O conceito de criação por sua vez aqui vai além da invenção da cena propriamente dita; ele se estende para aspectos menos explorados, tais como a elaboração singular de uma instrução de trabalho, ou um modo particular de escrita que busque abarcar a complexidade daquilo que acontece em cena.

Ao longo da leitura vamos desvelando aqui e ali peças do quebra-cabeça que nos indicam como a dimensão pedagógica pode ser detectada no âmago de processos de criação cênica. Algumas dessas manifestações da esfera da formação, aqui consideradas como inerentes à dimensão criativa, emergem com mais vigor:

- Escutar o outro, não como expressão de tolerância, mas na ótica de que esse outro é imprescindível para a construção da própria singularidade;
- Atuar simbolicamente em relação ao outro, propondo e recebendo propostas;
- Disponer-se a experiências compartilhadas;
- Ampliar o espectro das percepções sensoriais;
- Trabalhar sobre si;
- Agir na incerteza;
- Buscar a precisão da forma artística a ser transmitida.

Essa lista inicial certamente poderia ser ampliada ou mesmo alterada por outro leitor, sensível a outros aspectos da questão pontuados ao longo da publicação, e essa é sem dúvida uma das suas riquezas.

Se essas manifestações acima mencionadas dizem respeito amplamente à cena atual, no caso das práticas performativas torna-se ainda mais tangível o quanto o processo criativo é também um processo formativo. O ato mesmo da criação da performance, segundo os autores, está atravessado pela aprendizagem daquele que atua. Liberado da perspectiva da representação, o performer se vale de disparadores de caráter sensível para engendrar a criação, originando uma *poiesis* que o constrói simultaneamente à geração da obra.

Tal qual uma árvore frondosa cujos galhos se espriam em múltiplas direções, abrindo bifurcações mais e mais distantes do tronco que a sustenta, uma série de relevantes temas, colaterais ou subsidiários ao binômio tratado pela coordenação da rede de pesquisa, vem à tona dentro das reflexões dos grupos. Essas contribuições, por vezes apenas esboçadas, outras vezes plenamente articuladas, podem ser lidas como pistas de interessantes trabalhos em devir.

Passarelas entre a situação política e social brasileira e o ato de fazer-pensar arte aparecem como preocupação central. É o que observamos quando são tratados temas como a necessidade de atitudes não conformistas no tocante a uma ordem social iníqua, a importância da formulação de currículos que questionem posições acríticas, ou ainda quando a sobreposição entre arte e ativismo é colocada em perspectiva.

Partindo do pressuposto do aspecto social da subjetividade, é destacado o crescente vigor de modos diversificados de subjetivação na sociedade brasileira hoje. Estamos nos referindo ao caráter inaceitável, por exemplo, do racismo, do machismo, da xenofobia e de moralismos religiosos. Embora não sejam exclusividade de nosso país, salta aos olhos o quanto esses sectarismos, vividos em um contexto de extrema fragilidade democrática e crescente desigualdade social, constituem preocupação maior por parte dos autores artistas e docentes. Dentro dessa ótica, a preocupação com o alcance de nossas práticas vem inevitavelmente à tona, como seria previsível. Sair da “bolha” – seja lá qual for a escala que queiramos atribuir a tal expressão – é uma aspiração aqui reiterada.

Recorrentes debates sobre o interesse da técnica são retomados nas próximas páginas; sua relação com a emergência de uma possível poética ou com o desenvolvimento do imaginário, assim como interrogações acerca da possibilidade de uma técnica não normativa são salientados por diferentes autores. A potência da inserção de imagens poéticas nas instruções lançadas aos atuantes, a riqueza da poetização de experiências cotidianas, assim como a expansão e a fertilidade da troca de imaginários são destacadas com pertinência. O estabelecimento de relações entre o aprofundamento do trabalho corporal e a permeabilidade àquilo que ocorre fora das paredes da sala de ensaio foi outro tema que chamou particularmente nossa atenção, justamente por vir na contramão de surradas dicotomias entre a consciência sensorial e o envolvimento efetivo nas condições do mundo no qual estamos inseridos.

Diferentes formulações giram em torno do comprometimento do coordenador no jogo da cena. Quando esse responsável questiona aquilo que está socialmente estabelecido junto aos atuantes, de modo tácito ele também aceita lançar-se ao inesperado e, nessas condições, ao mesmo tempo se dispõe a questionar a si mesmo. O propositor se deixa afetar pelo próprio processo que está engendrando, em uma via marcada por plena reciprocidade.

Se é inegável a fertilidade dos temas que vieram à tona a partir do primeiro momento em que os grupos se debruçaram sobre a proposta inicial, observamos que, mediante diferentes caminhos, ganha proeminência no quadro atual a noção de encontro, traduzida em espaços de compartilhamento. A referência – embora não diretamente explicitada – não é mais a instituição da escola de teatro ou similar, mas sim uma ótica

próxima à educação não formal em que a aprendizagem mútua e o exercício dialógico constituem o sentido de atuar juntos. Experiências de cunho relacional entre os atuantes, entre o diretor/ professor/ coordenador e os atuantes, ou entre o grupo e os espectadores vêm para o primeiro plano e são vistas como premissas de possibilidades na medida em que sublinham o interesse do diálogo, assim como o da contestação de surradas hierarquias.

Dentro das poéticas do encontro aqui mencionadas, é possível identificar sem dificuldade marcas de atitudes formativas, em que se confundem intenções de ordem ética, política e estética. Trata-se de amálgama revelador de uma especial valoração de dinâmicas de tipo relacional, o que sem dúvida acaba desembocando numa visão expandida das artes da cena.

Até a publicação desta obra, a interpenetração entre formação e criação constituía um daqueles temas que, sabíamos, estavam à espera de um tratamento que superasse meras conjecturas bem-intencionadas. A formulação de uma pergunta marcada por caráter quase cirúrgico, baseada em um pressuposto bem definido e respondida no âmbito de uma rede de cooperação, apresenta seus frutos ao longo destas páginas.

Um valioso passo acaba de ser dado para que novas investigações se multipliquem a partir do patamar agora conquistado, ampliando a bem-vinda discussão aqui enfrentada com ousadia e rigor.

A Dimensão Pedagógica da Criação: um estudo em rede

Gilberto Icle

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil
Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF - Brasil
Pesquisador CNPq

Este livro sintetiza quatro anos de trabalho da Rede Internacional de Estudos da Presença (2016-2019), que congrega grupos de pesquisa de quatro países: Brasil, Argentina, Portugal e França. Essa rede foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil, e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação do Brasil¹.

A pesquisa que deu origem a este livro teve como principal questão a formação no interior dos processos de criação e foi intitulada como *Estudos da presença: práticas (per) formativas na formação em Artes Cênicas*. Ela deriva de uma primeira etapa de pesquisa da Rede, que teve lugar entre 2013 e 2015, na qual os grupos participantes se dedicaram a problematizar a descrição do processo criativo.

O desenvolvimento desse ciclo inicial se deu em três fases. Na primeira, os pesquisadores envolvidos elaboraram diferentes modos de descrição do processo de criação. Na segunda, concebeu-se uma análise coletiva das descrições, em que se procurou ponderar sobre a questão da escrita e da performatividade do texto como modo de aproximação do processo de criação. Essa análise foi empreendida a partir da questão: o que não é possível descrever quando descrevemos o processo de criação em práticas performativas? Na terceira e última fase, a rede de pesquisadores formalizou em textos os resultados dessas análises.

Esses resultados foram publicados sob a forma de um livro, intitulado *Descrever o Inapreensível: performance, pesquisa e pedagogia* (Icle, 2019). Com efeito, a pesquisa pôde fazer avançar alguns conceitos que tínhamos

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 / "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

sobre a descrição dos processos de criação. Dentre eles, os mais importantes são: a problematização dos modos de escrita e das lacunas entre o processo vivo (e efêmero) e a comunicação do ocorrido como um procedimento performativo; o caráter formativo da descrição, configurando no ato de descrever um modo de criar, para além de recriar o ato performático; e, por fim, o estudo da autoridade do texto escrito para o leitor, revelando os modos pelos quais a função-autor assume para o leitor uma função-criação.

Assim, essa primeira etapa esteve subsumida de diferentes formas na segunda etapa, objeto deste livro. A pesquisa na sua segunda etapa investigou a formação em Artes Cênicas, no interior dos processos criativos, por intermédio do estabelecimento de um banco de dados formado por protocolos de procedimentos em teatro, dança, performance, manifestações populares etc. A produção de dados e sua análise foi realizada de maneira coletiva pela Rede Internacional de Estudos da Presença. A questão central foi a seguinte: como os processos de criação podem circunscrever processos formativos desde o seu interior, não estabelecendo em relação a estes últimos uma decalagem temporal ou espacial?

A questão, de fato, tem implicações múltiplas nos diferentes contextos artísticos dos países envolvidos. Em todo o caso, ela aduz a problemas concernentes aos currículos, à formação artística, à profissionalização de artistas da cena e de professores de Artes Cênicas, além de um conjunto significativo de problemas correlatos.

As Questões de Pesquisa

Por formação, este livro toma um conjunto bastante amplo de processos. É preciso iniciar dizendo que não se trata de uma abordagem filosófica do termo “formação”, tampouco de tentar esgotar suas características.

De forma muito mais simples, trata-se aqui de elencar distintas possibilidades de formação (contextos, práticas, processos etc.), para que o leitor oriente-se em relação a quais elementos estão envolvidos nas pesquisas aqui apresentadas.

Portanto, pesquisar a formação no interior do processo criativo pôs em prática, para nós, pesquisadores desta rede, uma série de possibilidades muito diversas, porquanto a diversidade de contextos escolares, universitários e artísticos dos quatro países envolvidos.

Assim, formação significará, numa primeira aproximação, o contexto no qual grupos de pessoas trabalham juntas para construir algo (uma obra, um espetáculo, um processo etc.) de forma a construir-se como sujeitos durante a elaboração referida. Além do contexto de forma-

ção, incluem-se as práticas, elas mesmas, artísticas, que são objeto e objetivo das práticas experimentadas em tais contextos. Por fim, formação significa, ainda, para esta pesquisa, a relação de transformação pela qual passam os(as) envolvidos(as) em tais práticas.

Tomada, historicamente, apenas como um processo semelhante à escolarização, a formação em Artes Cênicas (no teatro e na dança, especialmente) constituiu-se na ideia de que é preciso que os e as sujeito(as) construam determinadas habilidades técnicas mínimas para pô-las à disposição no momento da criação, formando a tríade exercício/criação/apresentação (nessa ordem). Há, entretanto, uma decalagem temporal (e, às vezes, espacial) entre a constituição técnica (os exercícios de preparação) e a criação. Com efeito, desde o estabelecimento da ideia de “preparação do ator”, em boa parte advinda do legado de Stanislavski (1997; 2007), essa tríade foi aceita como um dos principais modelos de formação de atores nas pedagogias que lhe são próprias. O campo da dança, por sua vez, na tradição do ballet clássico e nas suas derivações e rupturas da dança moderna, instituiu de modo hegemônico, da mesma forma, a noção de aula (preparação) e criação (coreografia) como momentos separados.

Assim, esse modelo ensinou e ensaja a base dos currículos de formação para atores, bailarinos, diretores, coreógrafos, professores de dança, professores de teatro etc. Entretanto, para avançar sobre esse modelo e propor novos entendimentos sobre a formação em Artes Cênicas, esta pesquisa procurou pensá-la sob uma concepção menos ortodoxa.

A pergunta guia que moveu, por conseguinte, esta fase da pesquisa foi formulada da seguinte maneira: como os processos de criação podem circunscrever processos formativos desde o seu interior, não estabelecendo em relação a estes últimos uma decalagem temporal ou espacial?

No senso comum, a noção de exercícios, de práticas corporais tem sido associada a práticas mecânicas, treinamento, repetição, todavia, nas práticas teatrais e coreográficas, os exercícios assumem, segundo autores como Barba (1993) ou Pezin (2012), outro estatuto. Eles plasam, no trajeto que lhes é próprio, um modo de ser.

De alguma forma, exercícios ou práticas artísticas poderiam aduzir a um modo de existir que tornaria os e as sujeitos(as) enlaçados(as) *ethopoieticamente* com seus (suas) pares? Os exercícios, nos contextos de formação, portam e, ao mesmo tempo, constituem éticas específicas, comportamentos, condutas partilhadas e procedimentos artísticos?

Assim, tratar-se-ia de saber acerca do processo que engendra essa ética própria da prática teatral e da prática em dança, essa criação de si, no sentido de um modo ético e estético de formulação de si mesmo. Vislumbramos, neste trabalho investigativo, uma relação entre formação e

processo de criação, tomando como referência uma dada prática artística – nesse caso, o campo ampliado das Artes Cênicas.

Os 17 Grupos Envolvidos

Os grupos provêm de quatro países: Brasil (12), Argentina (1), Portugal (1) e França (3). Trata-se de grupos bastante diversos em suas composições, pois alguns são formados apenas de um pesquisador, enquanto outros possuem vários integrantes. Podem envolver ou não alunos de graduação, de mestrado e de doutorado. E, ainda, alguns deles têm a participação de artistas. Em alguns casos, os próprios pesquisadores possuem produção artística. Provêm basicamente dos campos do teatro e da dança, muitos trabalhando com artes da performance e/ou outras linguagens artísticas.

Os contextos universitários dos quatro países são também bastante diversos em termos de formação oferecida, organização administrativa e perfil docente. Ademais, alguns grupos contam com a participação de artistas convidados, atores e performers em sua maioria.

A pesquisa foi coordenada pelo Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance (GETEPE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com sede em Porto Alegre, Brasil. Outros 16 grupos atenderam ao convite e participaram desta pesquisa. A nominata completa dos grupos é a seguinte:

Nome: GESTA – Grupo de Estudos em Teatro e Educação

Instituição: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Cidade/Estado/País: Montenegro/RS/Brasil

Coordenadora: Tatiana Cardoso da Silva

Nome: Performances: Arte e Cultura

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Cidade/Estado/País: Santa Maria/RS/Brasil

Coordenadores: Gisela Reis Biancalana

Nome: GITCE – Grupo de investigación en técnicas de la corporeidad para a escena

Instituição: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Cidade/Estado/País: Tandil/Argentina

Coordenadora: Gabriela Pérez Cubas

Nome: Création, Pratiques, Publics
Instituição: Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord
Cidade/Estado/País: Paris/França
Coordenadora: Véronique Muscianisi

Nome: GRUPA – Grupo de Pesquisa e Artes da Amazônia
Instituição: Universidade Federal do Acre
Cidade/Estado/País: Rio Branco/AC/Brasil
Coordenadora: Andréa Maria Favilla Lobo

Nome: LGIPT – Laboratório do Grupo de Investigação em Prática Teatral
Instituição: Universidade Federal de Sergipe
Cidade/Estado/País: Aracaju/SE/Brasil
Coordenador: Micael Côrtes

Nome: Processos de Atuação na Contemporaneidade
Instituição: Universidade Estadual de Campinas
Cidade/Estado/País: Campinas/SP/Brasil
Coordenador: Matteo Bonfitto

Nome: LUME – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais
Instituição: Universidade Estadual de Campinas
Cidade/Estado/País: Campinas/SP/Brasil
Coordenadores: Renato Ferracini e Ana Cristina Colla

Nome: CRILUS – Centre de recherches interdisciplinaires sur le monde lusophone
Instituição: Université Paris Nanterre
Cidade/Estado/País: Paris/França
Coordenadores: Graça dos Santos e José Manuel Esteves

Nome: CEAC – Centre d'Étude des Arts Contemporains
Instituição: Université Lille 3
Cidade/Estado/País: Lille/França
Coordenadora: Sophie Proust

Nome: Grupo de Pesquisa Performatividades e Pedagogias
Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Cidade/Estado/País: São Paulo/SP/Brasil
Coordenadora: Carminda Mendes André

Nome: Grupo Hanimais Hestranhos

Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Cidade/Estado/País: Rio de Janeiro/RJ/Brasil
Coordenadora: Tatiana Motta Lima

Nome: Núcleo de Investigação em Estudos Performativos
Instituição: Universidade do Minho
Cidade/Estado/País: Minho/Portugal
Coordenador: Tiago Porteiro

Nome: Floema – Núcleo de estudos em estética e educação
Instituição: Universidade Federal de Santa Maria
Cidade/Estado/País: Santa Maria/RS/Brasil
Coordenador: Marcelo de Andrade Pereira

Nome: Tatá – Núcleo de Dança-Teatro
Instituição: Universidade Federal de Pelotas
Cidade/Estado/País: Pelotas/RS/Brasil
Coordenadora: Maria Falkembach

Nome: GINGA – Grupo Interseccional de Pesquisas em Negritude, Gênero e Artes
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Cidade/Estado/País: Porto Alegre/RS/Brasil
Coordenadora: Celina Nunes de Alcântara

As Etapas da Pesquisa

A pesquisa iniciou com a proposta, apresentada aos diferentes grupos que compõem a rede, de redação de um texto com um exercício/protocolo/procedimento/tarefa que deveria ter as seguintes características: 1) induzir uma prática performativa (teatro, dança, música, performance etc.); 2) ser passível de ser praticado por um outro grupo; 3) ser possível para uma prática com um número variável de pessoas (de 3 a 30, por exemplo), mesmo que requerendo adaptações; 4) ser o mais claro e objetivo possível; 5) e, sobretudo, induzir uma prática que não separasse técnica de processo de criação (preparação de criação). O conjunto dos textos recebidos foi compilado num dossiê (Dossiê 1, 2017).

Esse dossiê foi enviado a todos os grupos participantes da rede com a tarefa de que cada um devesse escolher um ou mais dos procedimentos descritos (exceto o seu) e praticá-lo(s) com um grupo determinado. Era possível fazer as adaptações necessárias para a realização da prática. Não havia indicações precisas de como fazer, apenas a sugestão de

que o protocolo escolhido devesse ser praticado da melhor forma possível, segundo as concepções e condições do grupo de pesquisa. Depois de realizar a prática, cada grupo deveria enviar um texto, contendo duas partes: 1) uma descrição geral do que foi realizado; 2) uma reflexão sobre a prática, procurando responder duas questões: a) qual a relação nessa prática entre técnica e criação (estabelecendo as relações possíveis); b) que modelos pedagógicos (ou de formação) estiveram implicados nessas práticas (alternância de papéis entre professor e aluno; uso de saberes de algum autor; imitação do professor; criação versus técnica; aplicação de técnicas, dentre muitas outras possibilidades). O conjunto dos textos recebidos deu origem a um segundo dossiê (Dossiê 2, 2018).

Os textos do segundo dossiê apontavam várias questões suscetíveis de estudo. Assim, depois de vários encontros (presenciais e a distância) entre os grupos envolvidos, cada grupo produziu uma análise prévia, piloto. Para tanto, foi proposto que cada grupo: 1) fizesse leituras sucessivas do dossiê número 2; 2) a partir dessas leituras, formulasse questões que lhes parecessem importantes e instigantes de desenvolver. Essas questões poderiam ser engendradas, fosse pela constatação de recorrências nas descrições, fosse pelo encontro de singularidades no material (ou ainda por outro critério não estabelecido); 3) elaborasse um texto reflexivo que orbitasse em torno das chaves de nossa pesquisa: formação, criação, performance (no sentido amplo). Esse texto deveria ser concebido a partir das questões de cada grupo (referidas no item 2) e deveria indicar as possibilidades de desenvolvimento que a equipe de pesquisa imaginava para um futuro capítulo de livro. O conjunto desses textos constituiu o Dossiê 3 (2019).

Uma vez que o dossiê número 3 foi compartilhado com todos os grupos, uma síntese dele foi oferecida pela coordenação aos grupos de pesquisa em reuniões presenciais, que tiveram o objetivo de ajustar os caminhos finais da pesquisa, especialmente elencando as questões a serem desenvolvidas e aprofundadas.

É importante salientar que, durante todo o processo, os grupos foram livres para estabelecer as bases teóricas que julgassem pertinentes e interpretar as propostas da melhor forma que pudessem. Outrossim, sempre que possível, alguns pesquisadores de diferentes grupos trabalharam em parceria, inclusive em coautoria na construção de textos para os dossiês.

Os capítulos deste livro são, portanto, o resultado das análises cruzadas, empreendidas pelos grupos da rede, sobre os três dossiês que compõem o *corpus* de estudo da pesquisa.

O Dossiê Número 1

O primeiro dossiê, com 21 páginas, foi composto de 12 pequenos textos produzidos como protocolos para exercícios, processos de criação ou como programas para performances.

O primeiro texto, intitulado *A Sanfona de Keleman*, de autoria de Andréa Maria Favilla Lobo, propõe um procedimento com pedaços de tecido, em pequenos grupos, em círculo, no qual um participante toma o centro e os demais manipulam o tecido em torno dele. O procedimento envolve pressionar as partes do corpo do participante, simulando a expansão, a contração e o relaxamento da respiração. O texto inclui os objetivos do procedimento (criar um espaço de espontaneidade e de criação) e instruções de como se dispor no espaço, como iniciar o procedimento, como finalizá-lo e como avaliar com os participantes o sucedido.

O segundo trabalho, proposto por Carminda Mendes André e de autoria do Coletivo Parabelo², chama-se *Carregador*. Trata-se de uma sugestão de procedimento performático para se realizar na rua. Ele consiste em caminhar aleatoriamente pela rua com sacolas coloridas e interpelar pessoas a contarem suas dores. Para cada narrativa pede-se que o interlocutor escolha uma pedra que represente a dor contada e deposite na sacola. O performer deve seguir caminhando a carregar as “dores” contadas até não aguentar mais o peso. O procedimento finaliza em roda na sala de trabalho com o compartilhar das histórias e a escrita de algumas delas.

O terceiro texto chama-se *Figuras de Orixás como alegoria para a criação de movimentos corpóreos vocais*, escrito por Celina Nunes de Alcântara e Gilberto Icle. O texto contextualiza brevemente os Orixás e suas características relacionadas às forças da natureza e, ainda, dá indicações práticas de como iniciar, desenvolver e finalizar a atividade. De modo geral, propõe-se uma exploração livre de cada “energia” a partir das características de um Orixá específico para, depois, memorizar-se uma sequência pequena de movimentos de cada Orixá. Uma segunda etapa inclui ensinar aos colegas os movimentos que julgar mais interessantes. Por fim, propõe-se um jogo no qual cada participante “dança” com os demais, usando o repertório de movimentos que construiu.

Marcia Gonzalez Feijó, Milena Colognese, Tatiana Wonsik Re-compenza Joseph e Marcelo de Andrade Pereira assinam o quarto texto: *O Enigma da Esfinge*. O texto localiza a proposta como sendo da dança e elenca as referências usadas. As autoras e o autor propõem um procedimento em cinco etapas. A primeira consiste num jogo no qual cada participante deve reagir com um tipo de frase (interrogativa, afirmativa ou

² São integrantes do Coletivo Parabelo: Bárbara Kanashiro, Denise Pereira Rachel e Diego Alves Marques.

exclamativa) para tipos distintos de expressões faciais. A segunda, passa a ser um treinamento energético, inspirado em Luiz Otávio Burnier e Klaus Vianna. Na terceira fase, cada participante deve explorar a imagem da esfinge, usando as partes do corpo (cabeça, tronco, quadril e membros) consoante distintas imagens. O quarto momento consiste num jogo entre as expressões faciais e a exploração da esfinge. Por fim, no quinto momento, o trabalho se desenvolve em grupo e consiste em colocar em ação, sem palavras, uma estrutura no espaço (um muro, um carro etc.). O texto finaliza sugerindo um círculo final para uma avaliação coletiva.

O quinto texto é escrito em espanhol. É de autoria de Gabriela Pérez Cubas e se intitula *Procedimiento práctico*. O texto parte da noção de presença segundo determinados referenciais teóricos para, depois, propor um procedimento em três encontros. O primeiro, dedicado à respiração, compõe-se de diferentes fases nas quais há uma experimentação de sensações e movimento a partir da respiração, finalizando com a construção de uma cena. O segundo é dedicado à tonicidade e nele os participantes são convidados a experimentar diferentes tipos de movimento, atentando para o esforço, a tonicidade e a respiração. No terceiro encontro, nos quais os participantes devem trazer memorizado um texto de até dez linhas, o trabalho gira em torno da espacialidade. Assim, nele os participantes exploram diferentes possibilidades de relação com o espaço e o corpo, e, ao final, memorizam alguns elementos para a construção de uma sequência a ser mostrada para os colegas. Por fim, o texto propõe integrar os elementos trabalhados em uma performance com tema livre e apresenta uma série de indagações finais sobre a qualidade e natureza do material produzido.

O sexto protocolo proposto chama-se *ExposiAção: ética, estética e política em Performance*, de autoria de Gisela Reis Biancalana. O texto relata procedimentos individuais e compartilhados que resultaram numa performance. O trabalho teve início com a especificação das inquietações de cada artista, representadas pela escolha de objetos. Em círculo, cada artista ia ao centro e manipulava o objeto selecionado, compondo uma imagem estática ou uma ação repetitiva. Isso foi seguido da interferência dos colegas. O resultado foi apresentado ao público como uma exposição de corpos-esculturas.

O texto seguinte, o sétimo a compor o dossiê, não tem título e foi escrito por Matteo Bonfitto. O procedimento propõe uma performance em espaço público com um grupo de 15 performers caminhando lentamente. Três deles filmam e os demais carregam recipientes. Dos recipientes (que possuem um pequeno furo) caem líquidos coloridos, marcando o chão conforme os trajetos caminhados. Os performers se perfilam deitados no chão, sussurrando seus próprios medos e aconteci-

mentos relacionados ao espaço no qual a performance se dá. Saem lentamente.

O oitavo texto foi proposto por Marcelo Adams, Tatiana Cardoso, Carlos Mödinger e Cibele Sastre. O texto localiza as principais referências usadas para compor o procedimento e lista alguns poemas a serem lidos durante a ação. Há três partes. Na primeira, um grupo permanece deitado no chão de olhos fechados, enquanto outro alimenta os participantes deitados. Numa segunda etapa deve-se seguir os alimentos pelo olfato. Por fim, cada um deve agarrar o alimento para comê-lo e o texto propõe ainda uma avaliação final. Há uma seção final do texto que indica possíveis variações e desenvolvimentos.

A seguir, temos o texto de Renato Ferracini e Ana Cristina Colla, intitulado *Proposta de trabalho prático*. Trata-se de um procedimento em três etapas. A primeira consiste em experimentações de movimentos para distintas percepções espaciais, temporais e perceptivas. A segunda é uma saída a campo, uma caminhada livre sem chamar a atenção dos passantes, na qual se deve usar 5 dos 30 minutos previstos para a etapa, para observar um elemento (planta, animal, pessoa, monumento etc.). A terceira etapa é a corporificação dos afetos. Trata-se de experimentar a tentativa de colocar no corpo as dinâmicas observadas.

O décimo texto é de Tatiana Motta Lima e se intitula *Roda de texto*. O procedimento começa afirmando a importância do processo de memorização do texto para a futura organicidade da cena, e sugere uma maneira de fazê-lo. O exercício propõe ainda um texto não dramático a ser memorizado por todos os participantes. Depois do primeiro momento de memorização individual, o procedimento introduz a “roda do texto”, na qual os participantes: 1) colocam-se em círculo e se revezam, dando um passo à frente, para falar o texto antes memorizado; 2) cada vez que ocorre um erro de memorização, um outro participante entra na roda e, retomando o texto do ponto em que o erro aconteceu, continua a dizê-lo; 3) a partir do *contato* entre os participantes, que ocorre pelas entradas e saídas, o texto começa a ser explorado como uma estrutura viva, baseada não apenas em seu sentido prévio, mas nas relações que ocorrem, no momento de dizê-lo, entre todos os que participam da roda: surgem, então, modos de falar, de fazer, ações, atitudes, posturas, coros e corifeus etc.; 4) essa exploração do texto pode levar à construção de pequenas cenas, relações, espaços outros – que, inclusive, explodam a roda –, conforme o grupo se torne mais atento e sensível às demandas trazidas pelo próprio jogo. O texto de Tatiana Motta Lima finaliza com uma reflexão sobre o procedimento e seus possíveis desdobramentos.

O penúltimo texto é de autoria de Tiago Porteiro e se chama *Entre performer e objeto: diálogo ativador de presenças*. O protocolo indica a exploração individual com bastões; a criação de frases de ação em duplas; o

jogo coletivo entre os participantes com suas respectivas sequências, criando um percurso coletivo pelo espaço; e a realização dos percursos como grande grupo, explorando-se dinâmicas e variações. Por fim, propõe-se seguir a dinâmica dos percursos ao mesmo tempo que o orientador retira os bastões, permanecendo apenas os movimentos e ações.

O décimo segundo e último texto é *Procedimentos para uma composição a partir do toque*, de Maria Fonseca Falkembach. A proposta está apresentada para ser realizada em três dias com diversos procedimentos. Começa, no primeiro, com aquecimento, exploração individual e construção de sequências em duplas. A proposta para o segundo dia consiste em um círculo no qual o grupo se movimenta coletivamente e explora as possibilidades de mãos dadas. Inclui, ainda, a construção de três imagens a partir de lembranças de toques. O terceiro dia é dedicado à exploração da pele em relação ao espaço e a uma sequência de massagens de sensibilização que são memorizadas e ensinadas pelos participantes aos colegas.

O Dossiê Número 2

O segundo dossiê, com 90 páginas, foi composto de 13 textos que, basicamente, descrevem a prática realizada a partir da escolha de uma (ou mais) das propostas do Dossiê 1. Cada texto contém uma reflexão sobre tal prática, ora subsumida na própria descrição, outras vezes, separada numa segunda parte da composição escrita.

O primeiro texto se intitula *Percursos e Encontros: distâncias e aproximações nos processos de criação*, de autoria de Andréa Maria Favilla Lobo. A pesquisadora narra que escolheu os procedimentos propostos por Maria Fonseca Falkembach e Carminda André, de autoria do Coletivo Parabelo, no primeiro dossiê. A prática teve lugar no curso de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre e o texto apresenta diversas observações da pesquisadora durante o trabalho com os alunos. Sua reflexão, em especial, concentra-se na ideia de técnica e sobre as posições da pesquisadora durante o trabalho.

O segundo texto é assinado por Celina Nunes de Alcântara e Gilberto Icle e se chama *Técnica, criação, formação*. Os autores relatam a experiência realizada a partir do protocolo, do primeiro dossiê, proposto por Tiago Porteiro. A prática se deu com alunos do curso de graduação em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O texto apresenta uma reflexão sobre a relação entre técnica e criação, ora como duas etapas do processo, ora como dimensões sobrepostas no decorrer de seu desenvolvimento.

Cibele Sastre, Cintia Kovara, Clarissa Brittes e Joeline Lima assinam o texto intitulado *Carregador*, escolhido da proposição inicial de Car-

minda André a partir da prática do Coletivo Parabelo. O trabalho foi realizado com graduandos em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além da descrição da prática realizada, as autoras, ora em formato mais poético, ora em forma mais analítica, realizam uma reflexão sobre o trabalho, sobre a ideia de performance, sobre a noção de dor, sobre o tipo de relação com os participantes, realizando depois uma espécie de tipologia provisória das atitudes (gregária, performática, vibracional) possíveis como pesquisadoras.

O quarto texto, escrito em espanhol, é de autoria de Gabriela Pérez Cubas e se chama *Red de estudios de la presencia. Experiencia práctica*. Nele, a autora relata a prática realizada a partir do protocolo proposto por Renato Ferracini e Ana Cristina Colla com alunos de graduação em Teatro de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. A descrição se apresenta pautada numa reflexão sobre a continuidade entre técnica e criação, localizando tal abordagem no interior do campo da Somática.

Caminho das Pedras é o quinto texto do dossiê e está assinado por Gisela Reis Biancalana. Composto de uma descrição geral e de uma reflexão, o trabalho foi realizado com o grupo de pesquisa *Performances: arte e cultura*, da Universidade Federal de Santa Maria, escrito a partir da proposta prática de Carmina André e da criação do Coletivo Parabelo. O texto procura, de um lado, questionar e prospectar o lugar no qual se cruzam técnica e criação e, de outro, compreender a posição desses problemas no interior do discurso da arte contemporânea.

Como sexto texto do dossiê temos *O sonho que alimenta a vida do corpo*, de autoria de Marcelo de Andrade Pereira, Marcia Gonzalez Feijó e Tatiana Wonsik Recomenpa Joseph. O trabalho tomou como mote a proposição inicial de Gabriela Pérez Cubas e foi realizado com alunos de graduação em Dança da Universidade Federal de Santa Maria. A descrição da prática realizada é acompanhada de uma reflexão sobre o papel do corpo na intersecção entre teatro e dança.

Reflexões desde uma prática de corpos investigativos em formação é o sétimo texto do dossiê e foi elaborado por Maria Fonseca Falkembach, Higor de Carvalho, Taís Chaves Prestes, Sarah Leão, Carla Silva Araújo, Stephania Fitaroni Batista Lengruber, Carla Caroline da Cruz, Grazielle Bessa, Daniela Ricarte e Shayane Santos. As autoras e o autor desse trabalho tomaram o protocolo inicial proposto por Renato Ferracini e Ana Cristina Colla e o realizaram com um grupo de participantes de um projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas. O texto, ao tomar a descrição da prática, reflete sobre a ampliação da percepção e a relação entre técnica e criação, segundo quatro elementos: as técnicas precedentes que os corpos trazem de outras experiências; o roteiro que a proposta

apresenta como técnica; o coletivo como uma técnica; a necessidade da criação para a técnica.

Matteo Bonfitto assina o oitavo texto do dossiê, chamado *Relato experiência prática*. O texto relata a experiência realizada de acordo com protocolo proposto por Carminda André criado pelo Coletivo Parabelo. O experimento promove uma releitura da proposta em questão. O trabalho foi empreendido com alunos voluntários da São Paulo Escola de Teatro e o texto relata a experiência, refletindo sobre a junção de técnica e criação como estando a serviço da experiência. No mesmo caminho, pensa modelos pedagógicos a partir das referências de formação.

O nono texto chama-se *Improvisação a partir dos toques das mãos*, de autoria de Ana Cristina Colla e Renato Ferracini. Nesse texto, a autora e o autor descrevem a prática executada por eles mesmos com base no protocolo de Maria Fonseca Falkembach e realizam suas reflexões sobre como produzir uma improvisação a partir de elementos muito simples.

O décimo texto foi escrito por Tatiana Cardoso sobre o protocolo de Ana Cristina Colla e Renato Ferracini. *Sem título* descreve a prática da pesquisadora com alunos da graduação em Teatro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, apresentando o relato de cada um dos participantes como forma de depoimento.

O texto de Tiago Porteiro, o décimo primeiro do dossiê, chama-se *Roda de texto* e é baseado na proposta inicial de Tatiana Motta Lima. Ele relata a prática realizada com alunos da graduação em Teatro na Universidade do Minho e reflete sobre dois aspectos: as potências de memorização do texto para o trabalho dos atores e um questionamento sobre protocolos de ação que se organizam por etapas, da mais técnica a mais criativa. As consequências dessa reflexão interrogam modelos pedagógicos de formação e do posicionamento diferenciado do pedagogo.

O penúltimo trabalho do dossiê, o de número 12, foi escrito em francês por Véronique Muscianisi e se chama *Toucher et odorat pour l'écriture d'images-mouvements*. Nele, a autora descreve a prática consoante o protocolo sugerido por Maria Fonseca Falkembach e, também, pelo protocolo assinado por Marcelo Adams, Tatiana Cardoso, Carlos Mödinger e Cibele Sastre. O texto conta dia a dia a prática realizada com alunos de teatro da Université Grenoble Alpes, na França, e faz uma reflexão sobre a utilização de elementos poéticos no trabalho sensível do corpo e sobre os modelos pedagógicos com base na Somática.

O dossiê encerra com o texto de Tatiana Motta Lima, intitulado *Reflexão a partir da prática*, realizado como descrição do processo instaurado pela proposta de Tiago Porteiro. O décimo terceiro texto analisa a prática desenvolvida com alunos e ex-alunos de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Ao narrar a prática, a pesquisadora reflete sobre sua posição como professora, no sentido da necessidade de

ter que, permanentemente, manter-se atenta para ajustar a proposta do exercício à experiência dos estudantes em sala de trabalho, e sobre a possibilidade de pensar as indagações investigadas durante os exercícios como perguntas já dirigidas ao processo de criação.

O Dossiê Número 3

O terceiro dossiê (Dossiê 3, 2019) analisa e levanta as principais questões que deram origem a este livro. Com 49 páginas e 12 textos, ele reúne as problematizações coletivas dos grupos de pesquisa, sintetizando e, ao mesmo tempo, alargando o espectro de interrogações às quais a pesquisa se propõe desde o início desta etapa: formação e processos de criação.

O primeiro trabalho a compor o Dossiê 3 é de autoria de Andréa Maria Favilla Lobo. *Sem título* examina dois grandes eixos de análise: um diz respeito à relação entre a proposição dos exercícios e a sua execução; o outro, por sua vez, diz respeito às formas como cada um transforma as propostas e torna-as suas. Nesse sentido, a pesquisadora elenca questões como a imprevisibilidade das ações, a singularização dos atos e o papel preponderante das subjetividades. Lembra do caráter político da criação, além do estético, e acrescenta a preocupação sobre o tipo de escuta necessária para o trabalho de criação. Para finalizar, o texto retoma a questão da repetição e do enfrentamento em relação ao tempo, sublinhando as dificuldades de coabitação entre um tempo subjetivo de criação e o tempo objetivo do currículo de formação.

Na sequência, temos o segundo trabalho do dossiê, intitulado *Entre propor e atuar*, por Cibele Sastre e Tatiana Cardoso. Esse texto registra a leitura das pesquisadoras sobre o Dossiê 2, a partir de várias citações de seu conteúdo. Elas mostram que a maior parte das práticas foi assumida pelos pesquisadores na posição de professores. Chama a atenção delas que a maior parte dos exercícios propostos foram transformados ou adaptados. Com efeito, elas problematizam a partir de tais exemplos a relação entre propor e atuar, ou seja, propor desde uma posição afastada da prática, como observador, e propor no interior da prática, como um atuante. Percebem a potência da alternância de papéis (ideia que citam do texto de Tiago Porteiro, no Dossiê 2) e as possibilidades do binômio controle-descontrole (citado do texto de Ana Cristina Colla e Renato Ferracini, no Dossiê 2). Ao analisar a prática de uma das pesquisadoras, elas levantam a noção de “pesquisa guiada pela prática” e o caráter formativo implicado na tomada de decisão durante as atividades. Por fim, ques-

tionam-se sobre a relação ambígua entre atuar e propor, modulando os dois termos e procurando mostrar como eles se inter-relacionam.

O terceiro texto é de autoria de Tatiana Wonsik Recomenza Joseph, Marcia Gonzalez Feijó e Marcelo de Andrade Pereira e se chama *Formação, Criação e Performance: uma reflexão teórico-prática*. Nele, as autoras e o autor discutem a leitura do Dossiê 2 a partir de distintas visões e abordagens: as distinções entre discorrer sobre, vivenciar e narrar as experiências; a diferença entre as performances restritas ao âmbito da sala de aula e aquelas que propõem ações na rua; os diferentes níveis de engajamento do corpo; a voz como elemento de presença e formação; a proposta *Carregador* como catalisadora de uma vontade de poesia e de ação; e, por fim, a implicação da organicidade no trabalho. Depois disso o texto traz, ainda, elementos para serem desenvolvidos como chaves de pesquisa. O primeiro diz respeito à formação e à descrição de elementos comuns aos processos de formação na universidade. O segundo trata das dificuldades enfrentadas no processo como elemento construtivo da formação. E, por último, a performance como termo por intermédio do qual se poderia desdobrar os aspectos anteriores para discutir a relação com o Outro como espaço de formação.

Gabriela Pérez Cubas assina o quarto texto do dossiê, escrito em espanhol: *Sem título*. Nele, a autora apresenta as questões relativas à técnica, destacando elementos da objetividade e da subjetividade nelas mesmas. Ela apresenta a questão da técnica como uma possibilidade consciente ou não de criação. E, finalmente, pergunta-se se as técnicas que se organizam nas experiências relatadas podem ser utilizadas como potência para a comunicação entre artistas e públicos.

O quinto trabalho a compor o dossiê é assinado por Celina Nunes de Alcântara e Gilberto Icle e se intitula *Técnica, currículo, corpo, criação, posição do professor*. A sequência de palavras do título dá pistas sobre a análise pretendida. O texto, que procura sintetizar de forma analítica o dossiê número 2, empregando tais palavras como eixos de análise, apresenta as noções de técnica, currículo, corpo, criação e a posição do professor nas atividades propostas. Por técnica o texto problematiza as formas como essa palavra aparece no texto, ou seja, ora como etapas distintas em relação à criação, ora como etapas sobrepostas. Currículo, por sua vez, mostra as entrelinhas do dossiê número 2, na medida em que tal palavra não aparece explicitamente, porém está contida nas ideias de experiências de aprendizagem e transformação. O termo corpo, em sua complexidade extrema, é relatado no texto, emergindo na leitura da pesquisadora e do pesquisador, como lócus da criação. Apoiado nessas quatro noções, o texto problematiza o lugar do professor nas experiências relatadas e analisadas, descrevendo diferentes posições nas quais essa figura se encontra durante as experiências.

O ato de compartilhar o sensível: recorrências do Carregador de Pedra como intervenção performativa relacional, assinado por Gisela Biancalana, compõe o Dossiê 3 como sendo o sexto dos textos. A autora faz uma reflexão sobre a escolha do *Carregador* (proposta por Carminda André, de autoria do Coletivo Parabelo no Dossiê 1), em função de ter sido o procedimento mais escolhido dentre todos: quatro grupos optaram por ele. Ela relaciona a proposta à ideia de arte e vida, em suas múltiplas possibilidades, e questiona se essa relação não seria própria de todas as artes, pondo em questão se a ação é obra ou não. Em sentido semelhante, propõe pensar tais ações como performativas e relacionais, descrevendo as diferenças entre as quatro experiências sobre o Carregador. Por fim, apresenta o corpo como um corpo em arte, em oposição à ideia de corpo como instrumento ou como veículo.

Maria Fonseca Falkembach é a autora de *Produção de desespaço e mobilização das vértebras para fugir do fake (ou algo assim)*, o sétimo texto desse dossiê. O trabalho começa a partir de duas questões: a) o que nos faz escolher esses e não outros procedimentos?; b) quando praticamos, quando formamos e nos formamos, queremos dar visibilidade a quê? A quais saberes? A quais corpos? Ela associa essas questões ao momento político e social vivido no Brasil durante o período da pesquisa e, em particular, o problema do *fake* como uma luta de narrativas que tornou o espaço político irreconhecível para muitos brasileiros. Ela segue a enxergar os estados corporais como estados nos quais nos encontramos durante a performance e que resumem não apenas estados, mas também desejos e os possíveis da atualidade. Por fim, ela propõe um projeto de texto dividido em duas partes a serem desenvolvidas: primeiro, articula a noção de estado corporal que gostaríamos de produzir com a possibilidade de ser afetado; segundo, desenvolve o conceito de regime de visibilidade para pensar os processos e formação.

Os dois textos seguintes são *Sem título*. O oitavo texto é assinado por Matteo Bonfitto e nele o pesquisador aponta três questões a desenvolver, que competem: 1) à relação entre intencionalidade e criação; 2) aos riscos de se manter as atividades artísticas como uma espécie de bolha, na qual artistas ficam protegidos e formam idealizações; 3) à diferença entre os termos *bonding* e *bridging*, entendendo o primeiro mais ligado à semelhança e o segundo conectado às diferenças.

O nono trabalho, por sua vez, é assinado por Renato Ferracini e Ana Cristina Colla, no qual se faz um relato pessoal da leitura do dossiê número 2, enfatizando as palavras que provocaram derivas para pensar: o coletivo, a pedra, a confiança, o campo. E, igualmente, palavras que são problematizadas nas suas definições e na forma como aparecem no Dossiê 2: a formação, como sendo a limitação de tempo e de espaço imposta pela instituição ao mesmo tempo que possibilitadora de um desajuste; a

técnica, sendo pensada a partir da obsessão do acerto e da impossibilidade de separação com a criação; o erro, na sua ligação com o risco e como sendo natureza da criação; esta última, a criação, imaginada como sendo singularidade, perigo, rastros e, ainda, circunscrevendo uma ética.

Um punhado de ideias, de Tiago Porteiro, compõe o dossiê número 3 em décimo lugar. O texto inicia com algumas questões apontadas pelo pesquisador durante as suas leituras do dossiê número 2, sobretudo questões relacionadas ao lugar do contexto político e social que engloba as situações de criação. Tais questões levam-no a compreender que não seria possível pensar a relação entre criação e formação apartada das dimensões contextuais: históricas, culturais, ética e poéticas e, ainda, pedagógicas. A partir de tal aceção, o autor desenvolve as ideias da diversidade dos conceitos de técnica, apresentados no dossiê, e a consequente reflexão sobre competências a desenvolver; a noção do encontro como possibilidade poética para o performer; os processos de atuação envolvidos nas escolhas artísticas; as diferenças dos termos ator, performer, atuante e jogador; as adaptações realizadas nas propostas iniciais como uma espécie de pedagogia de projetos.

Micael Côrtes assina o décimo primeiro e penúltimo texto: *Em busca de um processo formativo para a formação de um professor-artista de teatro a partir da dimensão laboratorial*. O trabalho parte da premissa de que não se ensina teatro, se faz teatro, e, fazendo, ensina-se a fazer. Assim, aparece a imagem do laboratório como lugar de fazer, no qual os elementos pedagógicos aparecem subsumidos à criação. Ela resume o conjunto de ações, de tentativas, de angústias e os contextos da formação em teatro.

Por fim, temos o décimo segundo e último texto, escrito em francês, de autoria de Véronique Muscianisi, *Sem título*. Nele, a pesquisadora resume as questões que pretendia desenvolver. A primeira diz respeito à interligação entre a formação e a criação, por meio de diferentes contextos relatados no dossiê; a segunda, toma a necessária repetição no âmbito da formação como transformação; a terceira, sublinha os momentos de trabalho sobre si, independentemente de o trabalho vir a ser compartilhado com o público; a quarta, fala da necessidade de o trabalho requerer experimentação livre, minimizando as restrições objetivas; por último, a quinta, a exigência de um tempo dilatado para uma compreensão em profundidade.

Dimensão Pedagógica e Processo de Criação

De maneiras heterogêneas, este livro procura mostrar que, no interior da criação, existe uma dimensão pedagógica. Isso não se diferencia da ideia de que o espaço de formação é pensado como um espaço de

criação. Assim, configura-se a intrincada tarefa de compreender a diferença entre a formação e a criação. Para iniciar será preciso compreender, mesmo que brevemente, estes três termos: *dimensão*, *pedagógico* e *criação*.

Por *dimensão*, tomo aqui o entendimento de uma percepção espacial e temporal. Dimensão, nessa perspectiva, funciona como uma metáfora para integrar elementos espaciais (como proximidade e distância) e elementos temporais (como passado e futuro). Então, quando dizemos que uma ideia tem uma ou diferentes dimensões, estamos procurando circunscrevê-la de um modo amplo e, ao mesmo tempo, em movimento.

Dimensão se opõe, por conseguinte, a etapas, a níveis, a camadas, a elementos que podem ser separados uns dos outros. A dimensão é algo que ontologicamente atravessa uma ideia. Ela contém a noção de que algo de inseparável produz a sua existência no ato mesmo de se produzir.

O termo *pedagógico* é talvez o mais polêmico dos três, pois tem sido atrelado a algo pejorativo. Muitas vezes o empregamos como algo negativo, explicativo, didático, para ensinar algo, método, metódico. Camozzato e Costa (2013, p. 163) lembram que a pedagogia é uma

[...] invenção do século XVI destinada a conduzir as pessoas ao estágio de maioridade racional requerido para a edificação do projeto de mundo Moderno, a pedagogia constitui-se como arte que inventa e modela o ‘sujeito moderno’, regulando seus tempos e espaços, dando ordem à sua vida, dirigindo e orientando sua conduta.

Assim, como “condutora”, essa ideia de pedagogia tem sido criticada e ajuda a criar uma certa dificuldade com a palavra. Seria necessário nos afastarmos desse sentido que tomou o senso comum e procurar no “pedagógico” sua dimensão criativa.

Essa é a tese de Marcos da Rocha Oliveira (2014), para quem a pedagogia possui uma dimensão criativa. Segundo ele, ela cria didáticas. Isso significa que não se trata de tomar o pedagógico segundo a acepção de técnica de ensinar, de método para conduzir os outros, mas de atividade operativa e criativa que envolve seus partícipes. Nesse plano, tomada dessa forma, ela se confunde um pouco com o que mais amplamente chamamos de criação no contexto das Artes Cênicas.

Tal concepção sugere, ainda, “[...] que a pedagogia envolve, muito mais do que admitimos, lidar com as transformações da sociedade” (Camozzato; Costa, 2013, p. 179). A ideia das autoras, de que a pedagogia implica transformações sociais, fundamenta-se, primeiro, porque não existe “uma” pedagogia, mas, como diz Camozzato (2014), muitas peda-

gogias. Assim, cada pedagogia corresponde ao tipo de sujeito que pretende formar (ou conformar, ou deformar, ou informar, ou performar).

Se ela não está necessariamente atrelada àquela concepção moderna aludida há pouco, também não está isenta de atravessamentos contemporâneos: pois ela está sempre em relação. Então, a ideia de pedagogia não é boa nem má, não é isso ou aquilo, mas está em relação com as coisas, com as práticas.

E a relação que aqui enfatizamos é a da possibilidade de criação. Ao usar a ideia de Oliveira (2014), de que a pedagogia cria didáticas, admitimos que ela produz modos de ser, de praticar, de performar as condutas, portanto, ela cria os meios para realizar as obras, ao mesmo tempo que cria a obra. Trata-se de camadas sobrepostas de criação. Mas, ainda, se pedagogia é uma forma de conduzir os outros, de produzir sujeitos, essa forma não está isenta de produzir-se a si mesma. Assim, ambos os participantes – tanto aqueles e aquelas que se posicionam como ensinantes quanto os(as) que se posicionam como aprendentes – criam a si mesmos enquanto criam alguma coisa, dito de outra forma, criam a si mesmos enquanto formam (dão forma) a si mesmos. Ora, se tais posições (ensinantes e aprendentes) pressupõem uma dimensão de criação, é porque não podemos delimitar com precisão a separação entre ensinantes e aprendentes. No contexto da formação, a criação não permite que tais papéis estejam completamente cindidos, mas que eles sejam uma espécie de espaço ocupado por diferentes indivíduos nas práticas de formação.

Isso indica o porquê de esses termos aparecerem nesta pesquisa juntos: dimensão nos ajuda a pensar o pedagógico como algo intrínseco à criação.

Criação, por sua vez, não é termo fácil de ser delimitado. Criar tem relação com outro termo que habitualmente o acerca: processo. Isso indica não apenas a processualidade da criação, opondo-se a algo que tem um início e um fim bem delimitado, mas, também, ao movente da criação, a dimensão que nos move, que nos transforma ao criarmos alguma coisa.

Então, a dimensão pedagógica da criação é uma espécie de compreensão de que, em Artes Cênicas, formamos no interior dos processos de criação, uma vez que não apenas transformamos a matéria sobre a qual criamos, mas, irrefutavelmente, transformamo-nos ao criar.

Referências

BARBA, Eugenio. **La canoa di carta**. Bologna: il Mulino, 1993.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000200012>. Acesso em: 02 abr. 2020.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Da pedagogia como arte às artes da pedagogia. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 161-182, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000300010>. Acesso em: 30 mar. 2020.

DOSSIÊ 1. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2017. Texto não publicado. 41 p.

DOSSIÊ 2. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2018. Texto não publicado. 90 p.

DOSSIÊ 3. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2019. Texto não publicado. 48 p.

ICLE, Gilberto (Org.). **Descrever o Inapreensível**: performance, pesquisa e pedagogia. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de dramatização da aula**: o que é a pedagogia, a didática, o currículo? Porto Alegre. 2014. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

PEZIN, Patrick. **Le Livre des exercices à l'usage des acteurs**. Paris: Entre-temps, 2012.

STANISLAVSKI, Constantin. **El trabajo del actor sobre si mismo**: el trabajo sobre si mismo en el proceso creador de la encarnación. Buenos Aires: Editorial Quetzal, 1997.

STANISLAVSKI, Constantin. **El trabajo del actor sobre sí mismo**: el trabajo sobre si mismo en el proceso creador de la vivencia. Barcelona: Alba, 2007.

PARTE I

Processos de criação e a formação de professores e artistas da cena

Formação do Corpo-Sujeito Cênico/Performer Antifascista: currículo em tempos de governamentalidade algorítmica

Maria Fonseca Falkembach

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas/RS – Brasil

O que nos faz escolher esses e não outros procedimentos?

Quando praticamos, quando formamos e nos formamos, queremos dar visibilidade a quê? A quais saberes? A quais corpos?

Tenho perguntado sobre que tipo de corpos-sujeitos produzimos em práticas cênicas, nos diferentes âmbitos nos quais elas se realizam. Faço essa mesma pergunta no contexto desta pesquisa, cujas práticas intencionam a formação de bailarinos, atores, performers e, ao mesmo tempo, a criação cênica. Práticas realizadas em instituições de formação e de pesquisa, por pessoas que integram essas instituições.

Ao perguntar sobre quais corpos-sujeitos estamos produzindo, busco evidenciar a intencionalidade da prática. Nós não somos ingênuos. Temos uma concepção de corpos que buscamos alcançar, que nos orienta, de modo consciente e/ou intuitivo, em nossas escolhas¹. Cibele Sastre e Tatiana Cardoso perguntam, depois da leitura do Dossiê 2 (2018), “o quanto ‘puxamos a brasa para o nosso lado’ ao sermos propositores?” (Dossiê 3, 2019, p. 9). As práticas cênicas realizadas por todos os pesquisadores desta Rede, nesta pesquisa², já iniciam como resultado do processo de duas escolhas: 1) escolha de um procedimento que implica técnica e criação para ser disponibilizado aos outros; 2) escolha de um dos procedimentos disponibilizado para realizar com o seu grupo.

O grupo do qual faço parte escolheu realizar a proposta de trabalho descrita por Ana Cristina Colla e Renato Ferracini. O procedimento proposto por mim foi escolhido por três grupos de pesquisadores. Esse

1 “Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo [...] na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (Silva, 2007, p. 15).

2 A metodologia da pesquisa é descrita no capítulo introdutório deste livro.

procedimento foi desenvolvido durante o processo de criação da obra cênica do grupo *Tatá*³, *Quando Você me Toca*⁴, por mim dirigida, e estreou um ano depois desse momento. Friso isso para apresentar a dimensão da implicação das minhas escolhas em todo o processo de pesquisa da Rede. Se pergunto quais corpos-sujeitos nós estamos produzindo, coloco-me de forma comprometida nesse nós.

Este texto propõe que nossas práticas buscam a formação de corpos-sujeitos cênicos/performers antifascistas. Chegar a essa constatação foi o resultado de uma viagem reflexiva, acionada pela leitura dos dossiês desta pesquisa, na busca do entendimento das condições de massificação de condutas fascistas no Brasil. Numa época de realidade virtual, entender tais condições passou pelo entendimento daquilo que, na perspectiva dos estudos foucaultianos, vem sendo chamado de *governamentalidade algorítmica* (Rouvroy; Berns, 2015). O caminho dessa reflexão foi tortuoso e é ele que descrevo a seguir, pois ajuda a compreender o modo como nosso fazer cênico (aqui considero essa reflexão como parte desse fazer) se conecta com nossa atualidade. Esse caminho também pode ser denominado metodologia de pesquisa.

E por que essa denominação complicada, que soa antipática: corpo-sujeito ator/performer? Ela é efeito da dificuldade de nominar aquilo que é escorregadio e impreciso. Também é um sintoma deste nosso tempo, sobre o qual este texto trata, em que as palavras se desconectam do referente. Denomino o objeto da pesquisa assim, pois tenho a sensação de que o termo composto ajuda a colar o referente na palavra. A escolha por usar corpo-sujeito se refere ao entendimento da pessoa como corpo e como produto de tecnologias de subjetivação. O duplo termo cênico/performer se refere à tentativa de localizar esse corpo-sujeito na realização de práticas que têm a característica de produzir espaços cênicos provisórios – por vezes localizados apenas no corpo do artista, ou no espaço de encontro entre espectadores e atores – que tendem, assim, a ser denominadas performances.

A viagem que conecta práticas cênicas com governamentalidade algorítmica

A constatação de que escolhemos procedimentos para a formação de um corpo-sujeito cênico/performer antifascista é resultado de

3 O grupo *Tatá* é um grupo de criação artística, principal ação do Projeto de Extensão *Tatá – Núcleo de Dança-Teatro*, da Universidade Federal de Pelotas. Tem como foco a criação de obras cênicas para apresentação em escolas e espaços da comunidade de Pelotas e região, principalmente escolas públicas.

4 *Quando Você me Toca* estreou em 13 de outubro de 2018. Informações sobre a obra são encontradas no endereço eletrônico: grupotata.blogspot.com.

meu olhar sobre o campo empírico, num momento de ruptura, de profunda sensação de estranhamento no próprio País (Koutzii; Weissheimer, 2019).

O campo empírico ao qual este texto se refere é constituído de uma prática cênica (procedimento realizado pelo grupo *Tatá* no dia 9 de abril de 2018), por mim conduzida, e o Dossiê 2 (2018) e Dossiê 3 (2019) desta pesquisa em *Rede*. Considero esses dois dossiês como campo empírico porque eles são extensão das práticas cênicas realizadas pelos diferentes grupos da *Rede Internacional de Estudos da Presença*. Assim, tenho como objeto de análise: A) minha experiência corporal no procedimento realizado pelo grupo *Tatá*; B) descrição, dos diferentes participantes da *Rede*, do procedimento realizado em seu grupo de trabalho, e análise da prática em articulação com as categorias formação, criação e técnica (Dossiê 2); C) processo de teorização a partir da articulação entre todos os procedimentos (Dossiê 3). Um processo, portanto, esmiuçado na escrita, construído por corpos-sujeitos imersos nas práticas cênicas. Considero que, neste contexto de pesquisa, no qual somos artistas-pesquisadores-professores, em que formamos e somos formados, a descrição e análise da prática é também parte da prática. Que essa descrição e análise não estão separadas do corpo que se forma; são extensão do corpo.

A leitura do Dossiê 2 (2018) me proporcionou o deleite de viver os procedimentos descritos, reconhecíveis, familiares e instigantes, de participar do compartilhamento das dúvidas e das intuições dos pesquisadores. Porém, o gozo de experienciar processos criativos era interrompido pela *vértebra da realidade*, noção que emerge do relato de Gabriela Cubas sobre o *Procedimento Vértebras*⁵. A *vértebra da realidade* é uma vértebra metafórica, tal como a *vértebra joelho* ou a *vértebra espaço*, que provoca a sensação, para quem pratica, de que o corpo é formado por uma grande coluna vertebral, constituído de vértebras (metafóricas ou não). Na descrição de Gabriela Cubas, a *vértebra da realidade* era uma manifestação de estudantes e professores, na greve de universidades, na Argentina. No meu processo de análise do campo empírico, a *vértebra da realidade* é constituída dos diversos eventos (fatos, notícias, ações) que, desde o início de 2019, estão produzindo o desmonte acelerado de vários espaços/lutas/práticas da arte e da educação, construídos ao longo de anos.

Diante desse contexto, a ideia de *desespaço*, presente no relato de Cibele Sastre, sobre o *Procedimento Carregador*, amplia a sensação de ruptura e necessidade de pensar na formação do corpo-sujeito cênico/performer desde essas perspectivas. Necessidade de encontrar, no reconhecível, traços/pistas para lidar com este momento de ruptura. Encontro, na re-

5 Denominação minha para o procedimento proposto por Ana Cristina Colla e Renato Ferracini, mais adiante descrito neste texto.

flexão de Matteo Bonfitto (Dossiê 3, 2019, p. 33), uma descrição próxima à sensação de estranhamento a que me refiro: “Quando penso sobre os processos descritos e ao mesmo tempo olho para os processos em curso a sensação é de uma quase vertigem, como se houvesse uma espécie de descolamento, de afasia, de percepção de pontos cegos”.

Assim, a pergunta – que tipo de corpos esses procedimentos que escolhemos estão produzindo? – é refeita com um olho nesses corpos e o outro olho nos eventos promovidos pelo atual governo do Brasil. Ou ainda: a pergunta é refeita considerando a *vértebra da realidade* na composição desse corpo. Como complementação a essa reelaboração, também pergunto: quais as condições de possibilidades para a construção desses corpos-sujeitos?

Enquanto estávamos engajados na realização dessas práticas, havia uma explosão da utilização do *fake* (aquilo que não é real, mas faz parecer real; aquilo que tem aparência falsa ou dissimulada) como ferramenta no jogo de poder nas eleições para presidente do Brasil. De modo recorrente, o *fake* foi e vem sendo utilizado, nesse jogo, como tática de destruição de duas áreas: a educação e a arte. Nesse jogo, professores e artistas (nós) são alvo de censura e difamação. Professores e artistas são corpos-sujeitos, formadores de corpos-sujeitos que vêm sendo atacados. Atacados por uma tática que lida com o *jogo de verdade*⁶ – jogo de fundamental importância tanto para a educação como para a arte.

As relações entre o real, o ficcional, o virtual e o vivo, já renderam reflexões (Caballero, 2010; Fernandes, 2013), já produziram e seguem produzindo arte, obras que problematizam a produção da subjetividade, do corpo-sujeito.

A questão da verdade cênica, da representação e teatralidade, vem sendo reformulada desde Stanislavski e desconstruída e reinventada como resultante de inúmeras práticas. Entra nesse jogo de problematizações a relativização da verdade e a desconstrução do sujeito. Neste momento (do *fake*), mais uma vez se apresenta a questão, de um outro jeito.

Em um dado momento, por volta da virada deste século, foi importante pensar no corpo do performer a partir da espetacularização, em função de uma exacerbação do espetacular em inúmeros campos da sociedade (Debord, 2004). A pergunta que se fazia: se tudo na vida é espetacular, o que resta para o espetáculo cênico? Agora, há a reincidência da

6 Para situar essa noção, cito parte do verbete *Verdade, Jogo de Verdade, Vontade de Verdade*, do *Vocabulário de Foucault*, em que Edgardo Castro recorta textos de Foucault de diversas obras: “[...] Uma história da verdade, da vontade de verdade ou das políticas de verdade, para utilizar outras expressões de Foucault, é uma história dos jogos de verdade. ‘Entendo por verdade o conjunto dos procedimentos que permitem pronunciar, a cada instante e a cada um, enunciados que serão considerados como verdadeiros. Não há absolutamente, uma instância suprema’ [...]. Quando digo jogo, digo um conjunto de regras de produção da verdade’ [...]” (Castro, 2009, p. 421-423).

formulação *luta de narrativas*. Dada a pluralidade de saberes, de modos de perceber, as narrativas dos fatos podem ser muitas. E, nesse campo de luta, entra em jogo a narrativa *fake* e o corpo dessa narrativa. O corpo que se sacode e grita: “menina é rosa e menino é azul”⁷. O corpo construído por anabolizantes, ultrassexualizado e objetificado, que se apresenta como porta-voz de um projeto contra a “ideologização marxista” nas escolas. Comparativamente, faço a pergunta: diante do *fake*, o que resta aos performers?

Em uma primeira leitura das descrições e reflexões dos Dossiê 2 (2018) e Dossiê 3 (2019), encontrei algumas pistas sobre os corpos-sujeitos que buscamos formar: a recorrente menção do *outro* e da busca pela abertura ao *outro*; a *incerteza*; a *criação no coletivo*.

Assim, dando um passo atrás, pergunto: haveria alguma conexão entre as condições de possibilidade das nossas práticas e as condições de possibilidade da disseminação do *fake*? A partir dessa pergunta, encontrei as reflexões sobre *pós-verdade* e me deparei com a ideia de *governamentalidade algorítmica*, como uma tecnologia de controle – tecnologia de subjetivação – própria de nossa época.

Nos meus estudos sobre produção do corpo-sujeito em práticas de dança no currículo escolar, já havia considerado

[...] três diferentes tecnologias de subjetivação estudadas e descritas por Foucault: 1) as tecnologias disciplinares, que regulam os corpos a partir da composição do espaço e do tempo; 2) as tecnologias biopolíticas, que atuam sobre a população, sobre a vida e a morte; 3) as tecnologias de si, como modos de nos subjetivarmos a nós mesmos, relacionadas ao cuidado consigo e com os outros, às práticas éticas (Falkembach; Icicle, 2016, p. 632).

Agora, ao olhar para as práticas propostas e realizadas por este grupo de pesquisa, levando em conta o contexto que vivemos, sou conduzida a acrescentar uma quarta categoria de tecnologias de subjetivação, que se desenvolvem na lógica da *governamentalidade algorítmica*.

Porém, antes de desenvolver essa ideia, que implica em expor alguns conceitos dos estudos de Foucault, reescrevo, abaixo, algumas descrições dos procedimentos desta pesquisa, para que o objeto de análise não se distancie das elucubrações teóricas aqui apresentadas. Vale lembrar que este texto estuda tais procedimentos e suas práticas buscando

7 Um dia após sua posse como ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, dia 3 de janeiro de 2019, circulou pelo País um vídeo no qual Damara Alves comemora com seus apoiadores: “Atenção, atenção, é uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa!” (Quinalha, 2019).

identificar elementos que caracterizam os corpos-sujeitos que formamos, ou que almejamos formar. Para isso, também procura indícios das condutas implicadas nas práticas.

Descrição dos Procedimentos

Após a leitura completa dos dossiês, escolhi deter-me nos apontamentos resultantes de três dos procedimentos: 1) *Procedimento Vértebra*, proposto por Ana Cristina Colla e Renato Ferracini; 2) *Procedimento Toque*, proposto por mim; 3) *Procedimento Carregador*, proposto por Carminda André. Os procedimentos *Vértebra* e *Toque* foram escolhidos para serem realizados por três grupos de pesquisadores cada. O *Procedimento Carregador* foi escolhido por quatro grupos, sendo que um deles escolheu também o *Procedimento Toque*.

1) *Procedimento Vértebra*⁸

Trabalho em três etapas, denominadas: preparação e ampliação de percepção; campo com percepção ampliada; corporificação de afetos. A preparação do trabalho compõe-se de uma “[...] sequência de desaceleração e aceleração e vice-versa buscando compor entre os integrantes um único corpo coletivo no qual qualquer mudança aconteceria de maneira grupal e em uníssono” (Dossiê 2, 2018, p. 29-30). Após a preparação, inicia-se uma prática que combina olhos fechados e foco inicial na respiração, e trabalha o enraizamento dos pés no chão concomitantemente à exploração das sensações, da memória e da imaginação, a partir da expansão do movimento das vértebras. Após incluir todas as vértebras da coluna, começam a ser acrescentadas vértebras metafóricas, como por exemplo a vértebra do joelho e outras partes do corpo, a vértebra do olhar, do olfato e do tato, ou a vértebra do espaço e do tempo, buscando a imagem de que todas as vértebras estão ligadas em uma grande coluna e se expandem. A segunda etapa consiste na observação atenta de um elemento encontrado durante uma caminhada fora da sala de trabalho (da etapa anterior). Na última etapa, cada pessoa busca corporificar a dinâmica do elemento observado.

8 As descrições aqui apresentadas são resumos dos procedimentos originais, os quais compõem o Dossiê 1 (2017) da presente pesquisa.

2) *Procedimento Toque*

Conjunto de seis tarefas que exploram o toque entre duas pessoas: toque entre as mãos, mãos e pés, mãos nas costas e abraços com todo o corpo. As tarefas propõem improvisação, criação e compartilhamento de seqüências de movimentos (*motifs*), além de desenvolvimento do material corporal por via da variação da dinâmica e do espaço.

3) *Procedimento Carregador*

A tarefa consiste em caminhar pela cidade; solicitar a um transeunte que conte uma dor e escolher uma pedra que tenha características dessa dor; colocar a dor em uma sacola; e seguir caminhando, carregando a sacola e interpelando outras pessoas. O final do procedimento é o compartilhamento de narrativas e escrita da experiência.

Categorias na descrição das práticas

Como relatei anteriormente, em uma primeira leitura do campo empírico, a recorrente menção sobre a relação com o outro, sobre a incerteza e sobre a criação no coletivo, indicaram-me um caminho de análise. Assim, por meio da leitura cuidadosa das descrições das práticas dos grupos (Dossiê 2, 2018), ao buscar detalhar indícios sobre características do corpo-sujeito que almejamos, defini cinco categorias que agregam reincidências de ideias configuradas em texto, assim denominadas: *Escuta; Entre; o Outro; Corpo coletivo; Incerteza*. Essas palavras sintetizam elementos considerados importantes pelo grupo de pessoas que, neste momento, propôs-se a investigar as relações entre formação, técnica e criação em suas práticas cênicas/performativas – um grupo de pessoas composto por formadores/as (aqueles, aquelas que formam o/a outro/a).

É necessário levar em conta que as escolhas por tratar desses elementos, que iniciam na escolha pelo procedimento a ser compartilhado e a ser realizado, são constituídas, também, de intensas experiências anteriores a elas, de saberes corporificados em vidas de preparação do corpo para a experiência poético-cênica.

Uma das questões presente no grupo de pesquisa é compreender diferenças entre aquele/a que propõe os procedimentos (os/as formadores/as) e aquele/a que o pratica (os/as que se formam). Então, cabe perguntar: essas categorias, que definem os corpos-sujeitos que se almejam formar, também são consideradas na nossa formação como professores/as-artistas-pesquisadores/as? Na composição dessas categorias não

fiz separação entre essas dimensões, agrupei momentos de texto que mencionam elementos que revelam tanto os corpos-sujeitos que se almeja como as condutas que produzem esses corpos.

1) *Escuta*

A escuta, aqui, refere-se à conduta de um corpo que se propõe ser menos propositivo e mais receptivo. Andréa Lobo observa, na sua própria ação de condutora do *Procedimento Toque*, sua busca por encontrar o silêncio necessário para escutar os participantes:

[...] me interessa afinar uma escuta que leve em consideração não só a percepção do que o grupo pretende me dizer durante o desenvolvimento das proposições, como também o quanto essas produções se caracterizam como produção de um outro me afetam e desencadeiam também em mim uma possibilidade de uma outra escuta, num campo próprio de criação docente (Dossiê 3, 2019, p. 4).

Além de sua escuta como propositora, ela identifica a escuta dos participantes: “[...] quando a escuta do grupo está mais acentuada, o corpo engaja-se mais no movimento, sem largar as mãos [...]; memória dos movimentos coletivos” (Dossiê 2, 2018, p. 5)

A escuta também é um estado, uma condição alcançada na prática, no empenho em realizar o que é proposto. Ao mesmo tempo, o que se propõe só se realiza se há escuta. Gisela Biancalana (Dossiê 2, 2018, p. 35) propõe que essas práticas são “maneiras de integrar o ser que as realiza enquanto exercício técnico da dimensão sensível”. A capacidade de escuta é construída no corpo que trabalha para ampliar suas possibilidades de percepção do entorno e do outro, sem privilegiar a visão em relação aos outros sentidos. Gabriela Cubas relata que, ao realizar o *Procedimento Vértebra*, “[...] nosso estado de percepção estava tão permeável que se tornou impossível negar o que estava nos atravessando” (Dossiê 2, 2018, p. 30). Ela localiza a proposta dentro do campo da Educação Somática⁹.

Cibele Sastre (Dossiê 2, 2018, p. 22), ao escrever sobre o *Procedimento Carregador*, indaga “como buscar um estado corporal sensível para interagir com alguém que é campo de nossa investigação em sua subjetividade”, e confessa que “usava de uma sintonia somática para se aproximar dos transeuntes”.

9 Ao realizar uma pesquisa sobre as práticas de dança no currículo escolar, discuto de modo detalhado a atitude somática como uma atitude de escuta (Falkembach, 2017).

Considero importante notar que, ao se referirem ao somático, tanto Cibele Sastre quanto Gabriela Cubas apontam para a relação com o outro, com aquilo que nos atravessa – diferente de uma ideia de técnica somática na qual o corpo-sujeito, no caso, o soma, volta-se apenas para ele mesmo.

2) *Entre*

Um corpo-sujeito que se constitui do entre que é composto entre ele e as coisas.

A noção de *Entre* se refere àquilo que não se localiza nem num corpo nem no outro, mas que se produz na reciprocidade desses corpos em presença. Assim, o *Entre* também remete à constituição do corpo em estado de conexão, sendo que o foco do que acontece está na conexão e não nos corpos conectados.

Tanto na prática do *Procedimento Vértebra*, quanto na do *Procedimento Toque*, a questão da conexão era central: no primeiro, com a metáfora da vértebra; no segundo, com o fundamento do toque.

Conforme relatam Ana Cristina Colla e Renato Ferracini, o *Procedimento Toque* remeteu-os a uma dinâmica de butô que implica um desafio: “[...] ampliar a escuta, esvaziar as expectativas, para que a dança ocorra ‘entre’ os corpos e a partir daí possa evoluir no espaço, variando ritmos e intensidades” (Dossiê 2, 2018, p. 53). Vale observar que aqui o entre está relacionado com a escuta, como característica a ser alcançada, sobre a qual tratei acima.

Para que algo ocorra *Entre* é necessário um despojamento para permitir-se deslocar-se. Por isso, “a reciprocidade produz desvios nos padrões individuais” (Dossiê 2, 2018, p. 47). Ao fazer a descrição da prática do *Procedimento Vértebra*, realizada pelo Tatá, fiz uma compilação de relatos dos participantes. Nesses relatos, a palavra conexão apareceu diversas vezes. Identificamos uma relação entre a ampliação da percepção e a constituição do corpo em estado de conexão.

O *Entre* também pode ganhar os contornos de um encontro. Matteo Bonfitto se mostra interessado pelo “encontro que pode ultrapassar a representação vista como simulação de experiências” (Dossiê 2, 2018, p. 51).

O *Entre* ainda pode ganhar o nome de *desespaço*. O *desespaço* é invocado por Cibele Sastre, no seu relato do *Procedimento Carregador*. Posteriormente, outros pesquisadores tomam esse termo para pensar.

Percebo o *desespaço* como aquilo que está entre:

abertura para o *Outro*, para aquele que não se conhece, como Andréa Lobo descreve o seu processo de escuta: “[...] eu tentava entre discursos e silêncios, admiração e constrangimento, tentativas e erros, experimentar [...] minha imensa ignorância sobre cada um deles” (Dossiê 2, 2018, p. 6).

Ana Cristina Colla e Renato Ferracini trazem a hipótese de que o *Procedimento Carregador* foi o mais escolhido do Dossiê 1 “[...] por ser um procedimento que vaza o espaço confortável da sala de trabalho e nos conecta diretamente ao outro” (Dossiê 3, 2019, p. 36). Cibele Sastre (Dossiê 2, 2018, p. 16) exalta, nessa prática desenvolvida, os “exercícios interativos de alteridade”. Conta ainda que “[...] tentei me colocar no lugar do outro, me aproximar da dor alheia, ser solidária sem ser invasiva” (Dossiê 2, 2018, p. 21).

Assim, a presença do *Outro* se torna fundamental para a criação. Na descrição do *Procedimento Vértebra*, por exemplo, há os relatos dos integrantes do Tatá, que dizem que “o desconhecido dá lugar à empatia e ao desejo de criação”; que o procedimento incita a construção da “dinâmica do elemento, do Outro, no corpo”; a construção de “um estado que leva em conta a dimensão da presença: o impacto de um corpo sobre o outro” (Dossiê 2, 2018, p. 47), produzindo a “possibilidade de ser outro ser” (Dossiê 2, 2018, p. 48). Interessante que, tanto nesses relatos, quanto na descrição de Tatiana Cardoso (Dossiê 2, 2018, p. 60), há a constatação de que a relação com o outro se dá “sem julgamento”.

No *Procedimento Toque*, Véronique Muscianisi enfatiza a sustentação do efeito do outro no corpo. Ela solicita que seja ativada a “[...] memória das sensações de toque associada a dois papéis: o toque do outro em seu rosto e a memória de rosto do outro em seus dedos” (Dossiê 2, 2018, p. 78). Entendo que buscar essa memória é produzir, na relação consigo, a presença do *Outro*. Portanto, é enfatizar que, aquilo que percebo (e sei) de mim (meu rosto, meus dedos), é efeito da relação com o *Outro*.

Em sua reflexão sobre as descrições das práticas, Matteo Bonfitto pergunta “em que medida a alteridade é realmente praticada no fazer teatral e artístico” e acusa a criação de “[...] uma BOLHA que circunscreve pares que se autolegitimam e produzem mitos que se potencializam reciprocamente, correndo o risco de permanecer em um exercício de pura auto-indulgência higienizada e idealizada” (Dossiê 3, 2019, p. 33).

Matteo Bonfitto usa o termo *bolha*, o mesmo que é utilizado por aqueles que estão estudando os algoritmos e sua tecnologia de controle do social.

4) *Corpo coletivo*

O *Corpo coletivo* também pode ser entendido como um efeito do *Entre*. Em diferentes relatos é possível perceber que a construção do coletivo, da dependência entre os corpos, é almejada. Gabriela Cubas (Dossiê 2, 2018, p. 31) relata como o *Procedimento Vértebras* “gerou o corpo coletivo e confluíu num estado ampliado de percepção e comunicação”:

[...] meus estudantes se transformaram expandindo sua gestualidade e seu campo perceptivo. Começaram com algumas dificuldades para comportar-se como um corpo único e foram alcançando um estado de percepção e comunicação que chegou a constituir um coro de sujeitos dançando sua própria dança (Dossiê 2, 2018, p. 30).

A partir da prática do *Tatá* sobre esse procedimento, escrevi que:

O fazer coletivo, ou o fazer do coletivo, como uma técnica que somente se realiza no coletivo. Coletivo que no instante que fazia inventava o modo de fazer, porque articulava e reelaborava as técnicas individuais. A conexão entre todos os indivíduos do grupo é definitiva na exploração dos modos de fazer (Dossiê 2, 2018, p. 47).

Ana Cristina Colla e Renato Ferracini também observam que a noção do coletivo era recorrente na descrição das práticas. Em sua análise, criam a categoria Coletivo e assim a descrevem:

Estado corporal de percepção ampliada. Conexão com o outro(s). Sair de si e negociar com o entorno. Adaptações. Desvios dos padrões individuais. Composição. O coletivo que provoca e inventa enquanto faz e faz enquanto inventa. Poesia coletiva (Dossiê 3, 2019, p. 36).

Cabe frisar que as práticas foram realizadas em grupo, nenhuma individualmente.

5) *Incerteza*

Matteo Bonfitto relata que, na prática realizada por seu grupo, iniciaram o trabalho “[...] com conversas que tiveram como eixo o tensionamento entre convicção e incerteza” (Dossiê 2, 2018, p. 50). Nesse caso, a incerteza adentra no trabalho como temática, porém percebo que essa

categoria está presente nas práticas dos grupos, como conduta. A conduta de um corpo-sujeito que é constituído do *Outro* e do *Entre*, preza a incerteza e a imprecisão. A *Incerteza* se refere a esse modo de fazer que se alimenta do risco e da insegurança e, por isso, escapa do que é certo, exato, preciso.

Uma das formas físicas da *Incerteza* é o desequilíbrio. Na descrição do exercício de preparação para o *Procedimento Carregador*, Cibele Sastre relata a busca por um desequilíbrio compartilhado: “alcança estabilidades sempre negociadas, sempre sutis e móveis” (Dossiê 2, 2018, p. 12). Essa prática alimenta a conduta que escapa das convicções, “[...] numa tentativa de desestabilização, que promova essa mobilidade contínua, desdobramento e confronto de nossas habilidades, para talvez nos comportarmos, agirmos, sabermos ver e conduzir de novas maneiras” (Dossiê 3, 2019, p. 12). Na sua leitura do Dossiê 2, Ana Cristina Colla e Renato Ferracini destacam a confiança “em si, no outro, no desequilíbrio compartilhado” e acrescentam: “O corpo cria na instabilidade” (Dossiê 3, 2019, p. 36).

Uma das características dessa conduta é saber lidar com o imprevisível. As inúmeras escolhas do processo criativo tornam-se imprevisíveis, pois a relação com o outro implica a negociação em cada mínima escolha. Em sua análise sobre o Dossiê 2, Andréa Lobo destaca que

[...] a imprevisibilidade como categoria é desejada tanto pelo docente quanto pelo artista em formação, pois caracteriza de certa forma o sucesso na realização de ações que não foram previstas, portanto, menos artificiais, desprovidas de dissimulação e distantes de um mimetismo que poderia as aproximar de caricaturas sobre o que seja atuar (Dossiê 3, 2019, p. 3).

O previsível é relacionado à realização da tarefa de maneira exata, que leva ao artificial e à dissimulação. Gisela Biancalana se interessa pela preocupação de Andrea Lobo, a qual busca escapar do “modo correto de se fazer, enfim, [das] sombras de posturas impositivas de técnicas tidas como habilidades indispensáveis aos aspirantes a arte performativa” (Dossiê 3, 2019, p. 24). Na crítica ao “modo correto”, há uma crítica “ao modo de operar do sujeito moderno, eurocêntrico e dominador”, e às proposições filosóficas que “orientaram inúmeras práticas performativas nas artes das quais somos herdeiros, críticos ou não” (Dossiê 3, 2019, p. 24).

Ana Cristina Colla e Renato Ferracini enfatizam que

Experiências em nossa área toca um não-saber exaustivo e instigante. Tentativas. Tentativas e erro. Tentativas e talvez acertos. Tentativas e enganos. Trabalhar com o invisível a partir de

corpos concretos, mas corpos, como já dizia Espinosa no século XVII, que ninguém sabe o que pode (Dossiê 3, 2019, p. 37).

As categorias aqui elencadas – *Escuta, Entre, o Outro, Corpo coletivo e Incerteza* – foram trabalhadas nas práticas de formação do corpo-sujeito cênico/performer. Essas categorias são elementos que constituem esse corpo-sujeito específico, o qual assim se conforma enquanto está em prática. Os corpos foram produzidos em decorrência de um processo de criação, e a criação foi possível porque os elementos que constituem esses corpos estavam presentes.

Há centralidade do corpo, da mobilidade do corpo, na realização dessas práticas.

São práticas coletivas, nas quais cada corpo, na relação com os outros, operacionaliza de modo diferente as propostas. Assim, cada formação é singular, pois cada coletivo é singular.

Ocorre, portanto, uma formação (do corpo-sujeito) que é efeito da prática, da obra cênica/performance que se almeja formar. Os saberes que são incorporados nessas práticas não estão relacionados apenas a conteúdos ou temáticas. Por intermédio das categorias elencadas, identifico que há uma expectativa de formação de uma conduta: saber escutar, saber construir abertura para o outro e para o entorno, saber ampliar a percepção, saber ser impactado pelo outro, saber observar o entre, saber lidar com a incerteza – inventando o modo de fazer isso acontecer.

Aqui ficam evidentes, então, as condutas como elementos de um currículo: de um conjunto de escolhas de uma formação. Um currículo que produz saberes sobre os corpos, os quais dependem de saber o jeito de olhar para os corpos, a partir de operações específicas.

A seguir, o texto expõe a noção de conduta como modo de governo, desde a perspectiva foucaultiana. O currículo é entendido, em síntese, como dispositivo de subjetivação. É nessa perspectiva que entendemos a relação entre o governo de si e dos outros e a *governamentalidade* (de Estado).

Posteriormente, o capítulo vai detalhar o que se entende por *governamentalidade algorítmica* e seus efeitos, os quais me levaram a denominar o currículo que constitui as práticas aqui pesquisadas de antifascista.

Produção do sujeito, produção de relações e governamentalidade algorítmica

A perspectiva dos estudos foucaultianos nos possibilita entender as práticas de formação de artistas cênicos/performers como tecnologias de subjetivação, isto é, como um conjunto de operações que produzem

corpos-sujeitos e modos de ser de determinadas formas (Falkembach; Icle, 2016). Compreende-se essas tecnologias por via das noções de governo e de conduta, de Michel Foucault. Um modo de governo é a

[...] maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos, [...] modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos [...]. [A conduta é] ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros [...] e a maneira de se comportar em um campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade (Foucault, 2010, p. 288).

A noção de governo engloba também a autoconstituição do sujeito, logo, o governo de si. Aquilo que somos está vinculado ao modo como governamos e somos governados.

Há, nessa noção de governo, o entendimento de que o governo do Estado é uma ação da mesma ordem do governo de uma pessoa sobre a outra ou do governo de si. Há, assim, uma extensão entre o macro e micro, entre a governamentalidade do Estado e a produção de subjetividade (Falkembach; Icle, 2016, p. 632).

Interessa aqui a ideia de *governamentalidade* (Foucault, 1990; Veiga-Neto; Saraiva, 2011), justamente porque ele usa este termo para estudar o modo de governar do Estado, considerando “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (Foucault apud Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 954). Interessa, também, porque nessa noção está implícito que, ao governar, o Estado produz os sujeitos que governa – ou, antes, torna os sujeitos governáveis.

Em outro momento, para estudar práticas de ensino de dança na escola, consideramos três diferentes tecnologias de subjetivação estudadas e descritas por Foucault:

1) as tecnologias disciplinares, que regulam os corpos a partir da composição do espaço e do tempo; 2) as tecnologias biopolíticas, que atuam sobre a população, sobre as condutas no fazer viver; 3) as tecnologias de si, como modos de nos subjetivarmos a nós mesmos, relacionadas ao cuidado consigo e com os outros, às práticas éticas. Compreendemos que esses três tipos de tecnologias se arranjam no modo como governamos os outros, como nos governamos a nós mesmos, como também nos modos de governo a que somos submetidos/conduzidos/persuadidos (Falkembach; Icle, 2016, p. 632).

Sinto-me desafiada, portanto, quando sou apresentada a uma nova *governamentalidade*, denominada algorítmica, que busca dar conta de novas relações de governo, de nossa época, a compreender como isso se soma aos nossos modos de nos tornarmos sujeitos.

José Venera (2019) propõe que os algoritmos são um novo modo de controle e vigilância. Ao intuir que há uma relação entre nossa necessidade da *Escuta* (e de ultrapassar as bolhas) e a resistência a esse novo modo de controle, busco entender como os algoritmos poderiam estar nos subjetivando.

Em nossa época, “[...] cada vez mais somos incitados a opinar. A revelar como nosso pensamento se organiza. Nossa liberdade de expressão é o caminho, no mundo digital, para o exercício da vigilância e do poder sobre nós” (Venera, 2019, s. p.). Um novo modo de controle social emerge da produção de quantidade muito elevada de dados digitais sobre as pessoas, e da possibilidade de coleta e tratamento desses. Os dados são produzidos em inúmeros dispositivos, com as mais diferentes funções, e dispersos na rede. A partir da criação das redes sociais digitais, a criação de conteúdo pelas próprias pessoas e as relações derivadas desse novo âmbito (os movimentos na rede, a navegação), surgiu o que é denominado *big data* (coleta de quantidade massiva de dados).

Por meio de diferentes algoritmos é possível o tratamento automatizado dos *big data*, de modo a fazer emergir correlações entre eles, operação denominada *datamining*. Antoinette Rouvroy e Thomas Berns descrevem a tecnologia de controle algorítmico, que passa por três etapas: 1) produção dos *big data*; 2) *datamining*; 3) elaboração algorítmica dos perfis: a ação sobre os comportamentos. Essa ação é a antecipação das “preferências, intenções e propensões, que não seriam, de outra forma, manifestas” (Otterlo apud Rouvroy; Berns, 2015, p. 41). Os autores designam esse tipo de racionalidade – (a)normativa ou (a)política – por *governamentalidade algorítmica*.

As tecnologias disciplinares e biopolíticas governam a população a partir da norma e da média, usam da estatística para identificar e produzir o (a)normal e criar estratégias de controle (Gadelha, 2013). Nas tecnologias algorítmicas “[...] não se trata mais de excluir o que sai da média, mas de evitar o imprevisível de tal modo que cada um seja verdadeiramente si mesmo” (Rouvroy; Berns, 2015, p. 41). Tecnologias que compõem modos de governo que se prestam ao controle da *multidão*¹⁰ (Negri, 2009).

10 *Multidão*, definida por Toni Negri, como o coletivo governado, como sujeito de produção e objeto de exploração: “Lá onde o nome da multidão é definido em contraste ao conceito de povo, onde se assinala que a multidão é um conjunto de singularidades, há que renomear a multidão na perspectiva do corpo [...]. Quando prestamos atenção aos corpos percebemos que não nos defrontamos simplesmente com uma multidão de cor-

Importante entender que os *big data* não se situam no sujeito, pois este está disperso nos “[...] múltiplos perfis que lhe são atribuídos frequentemente de maneira automática com base nos traços digitais de sua existência e de suas trajetórias cotidianas” (Rouvroy; Berns, 2015, p.43). O modo de operação desse novo controle não se dá diretamente sobre os corpos, como no caso da tecnologia disciplinar, ou sobre a vida, conforme as biopolíticas, mas sobre as relações. Estamos vivendo o governo das *relações*. “Os dados transmitidos são relações e apenas subsistem enquanto relações; os conhecimentos gerados são relações de relações; e as ações normativas que daí decorrem são ações sobre as relações (ou ambientes) referidas às relações de relações” (Rouvroy; Berns, 2015, p. 49).

É neste momento que faço a pergunta que me move a pensar “de outro jeito” sobre nossas práticas: não seriam as *relações*, esse objeto do governo, de uma mesma ordem do objeto que nossas práticas cênicas almejam formar, o qual tem como característica, por exemplo, o *Entre*?

Entre, Relações, Incerteza e Fake News

Retomo aqui a pergunta que me leva a escrever este texto: por que escolhemos essas práticas cênicas/performativas? Queremos dar visibilidade a quê? Nessas questões está implícito que estou me referindo ao currículo, aos saberes que estamos escolhendo na formação dos artistas cênicos/performers. Na perspectiva por meio da qual construo esta reflexão, há o entendimento de que existem condições de possibilidade, das quais emergem os objetos e as tecnologias de olhar para esses objetos.

Por exemplo, nenhum dos procedimentos discutidos no Dossiê 2 (2018) era composto de práticas corporais codificadas¹¹. As práticas codificadas estão implicadas em um modo de olhar para o corpo, formam um corpo que é visto a partir de sua habilidade (precisão, destreza) na realização do código. Então, se não é o corpo composto por habilidades definidas e codificadas, qual objeto, que corpo é visto por quem vê essas práticas? Ainda: qual o modo de ver essas práticas?

pos, mas que todo o corpo é uma multidão. Entrecruzando-se na multidão, cruzando multidão com multidão, os corpos se mesclam, mestiçam-se hibridizam-se e se transformam; [...] em perpétua transformação recíproca” (Negri, 2009, p. 20-21).

11 Denominamos como práticas corporais codificadas aquelas práticas constituídas de conjuntos específicos de movimentos ou posições corporais.

Por via das categorias apresentadas acima – *Escuta, Entre, o Outro, Corpo coletivo e Incerteza* –, busco uma aproximação do objeto ao qual queremos dar visibilidade¹².

Perguntar o porquê de termos escolhido essas práticas e não outras, é buscar entender as condições de possibilidade de onde emergem o objeto e a tecnologia de olhá-lo. Um pouco acima escrevi sobre minha hipótese, quase uma intuição, de que há vínculo entre as condições de possibilidade de emergência do *Entre* (objeto das nossas práticas) e das *relações* (objeto da *governamentalidade algorítmica*).

Formamos o modo de olhar para o *Entre* enquanto criamos a existência do *Entre*. Também, enquanto constrói um modo de análise das *relações*, a tecnologia algorítmica cria a existência das *relações*. Dois objetos que, ao mesmo tempo, se assemelham e são completamente opostos em sua materialidade. O *Entre* é construído pela presença, pelo impacto de um corpo sobre outro, ao compartilhar um mesmo espaço real; a *relação* é construída pela trajetória do *perfil* no ciberespaço.

Dois modos de ver, os quais emergem das mesmas condições de possibilidade, traços da nossa época: dos sujeitos dispersos, da relativização da verdade, da valorização das sensações.

Sigo criando conexões entre nossas práticas e as novas tecnologias de governo quando leio Lorena Alves (2018, p. 212) discorrer sobre “[...] como se instaurou nas redes sociais a pós-verdade decorrente das relações guiadas por empatia e *governamentalidade algorítmica*”¹³. Questiono se as mesmas condições que nos fazem buscar a *Incerteza* em nossas práticas de formação/transformação – a relativização das grandes certezas, a desconfiança das narrativas oficiais, a suspeita da lógica do opressor – são as condições que, ao inverso, associadas à *governamentalidade algorítmica*, possibilitam a existência da pós-verdade e do fenômeno das *fake news*.

Alice Lopes, ao pensar sobre como conceber um currículo, neste tempo do fim das certezas, descreve-o a partir do que entendo como as condições de possibilidade:

Um tempo [...] de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. [...] não controlamos plenamente o sentido do que dizemos e muito menos sabemos o que somos,

12 Jorge Larrosa (2002) dá exemplos de como Foucault analisa diferentes modos de ver relacionados ao objeto que é visto. Podemos compreender que as práticas realizadas e descritas no Dossiê 2 (2018) determinam, “em um mesmo movimento, o que é visível e o olho que vê, o sujeito e o objeto do olhar” (Larrosa, 2002, p. 61).

13 “Em inglês, ‘post-truth’ é um adjetivo que ‘qualifica em ambiente em que os fatos objetivos têm menos peso do que apelos emocionais ou crenças pessoais em formar a opinião pública’, conforme explica Bucci (2018, p. 22) a partir da definição do *Dicionário Oxford*.

pois o que somos depende do outro, do contexto. Nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades a priori. O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada (Lopes, 2013, p. 8).

Neste mundo, os *perfis* se descolam dos sujeitos. Criam-se relações sociais com ausência da experiência. Assim, “[...] sem experiência, a verdade perde sua função. O falso e o verdadeiro são reduzidos a disputas pelo poder. Já não há mais mundo real nem mundo digital” (Venera, 2019, s. p.).

É o mundo em que os significados se descolam do referente¹⁴. É o mundo da pós-verdade, no qual há uma desvalorização da verdade factual – uma notícia “[...] só se difunde à medida que corresponde a emoções [...], ‘positivas’ ou ‘negativas’. Sobre o factual, predomina o sensacional – daí o sensacionalismo. Sobre o argumento, o sentimento ou o sentimentalismo” (Bucci, 2018, p. 28).

Entra no jogo do poder, no jogo de verdade, a disputa de narrativas e a disputa pelas palavras. Nesse jogo, as técnicas de governo se utilizam do simulacro. Venera (2019, s. p.) nos lembra que, “na sociedade disciplinar, o falso é integrante do controle”, por via de dispositivos que atuavam no corpo. O autor observa que o jornalismo moderno se desenvolveu como parte da maquinaria disciplinar, portanto, como tecnologia que disciplina o olhar da sociedade e que usa, para isso, da *manipulação*. Agora, o falso é utilizado como tática de governo da multidão. Em nossa época, “[...] para produzir o falso como efeito de verdade, seria preciso estar implicado num dispositivo que daria as condições de possibilidade para chegar às massas” (Venera, 2019, s. p.). As redes sociais, os *big data* e os *datamining* são esses dispositivos.

No terreno propício, construído pelo sensacionalismo, brotam as “[...] *fake news* como materialidades para a construção da pós-verdade, ou melhor dizendo, para a produção social das fantasias coletivas”¹⁵ (Venera,

14 José Venera apresenta, como exemplo da falta de referente para as palavras, uma frase do discurso de posse do presidente Jair Bolsonaro: “Este é o dia em que o povo se libertou do socialismo”. É evidente como “o significante socialismo está totalmente deslocado de suas ideias” (Venera, 2019, s. p.). Essa mesma percepção, de que o mesmo vocabulário apresenta semânticas diferentes em diferentes discursos, é exposta por Sandra Corazza (2001), ao discutir currículo.

15 José Venera adverte que o próprio termo *fake news*, no senso comum, como também no tratamento pela imprensa, não faz diferenças entre notícias falsas (conteúdos falsos com aparência de notícia) e comentários de Facebook ou WhatsApp. “Isso nos leva à afirmação de Baudrillard de que não há mais a dicotomia entre falso e verdadeiro, já não se refere mais a uma falsidade construída sobre um evento, mas à criação do próprio evento” (Venera, 2019, s. p.).

2019, s. p.). O autor ainda lembra a *Tese 12* de Guy Debord sobre a sociedade do espetáculo: “O que aparece é bom, o que é bom aparece”. Se constatamos que hoje o *verdadeiro* é regido pelas emoções, depreendemos que o senso comum considera *verdadeiro* aquilo que é “bom”. Assim, posso acrescentar à tese de Debord: o que aparece é *verdade*, o que é *verdade* aparece.

O que determina aquilo que aparece – portanto, o que é *verdade* – são os algoritmos. Como escreve Venera (2019, s. p.), “os algoritmos compreendem-nos tanto quanto gostaríamos que nossos melhores afetos nos compreendessem”.

Temos, assim, a produção das *bolhas*,

[...] cujo traço definidor é a impermeabilidade ao dissenso, a ponto de uma comunidade de uma determinada bolha mal tomar conhecimento da outra. Os algoritmos das redes sociais estimulam e fortificam as bolhas, espessando as muralhas que separam umas das outras – com a agravante de que esses algoritmos são fechados em códigos proprietários, de tal maneira que os sistemas que regulam na prática o fluxo de informações não são públicos (Bucci, 2018, p. 28).

Diferente da ideia que se tem, de que nas redes sociais digitais haveria liberdade (modo alternativo aos hegemônicos de difundir as perspectivas das minorias, por exemplo), o que ocorre é a privatização das relações.

Entre outros efeitos, as *bolhas* produzem a ausência da alteridade e, assim, condição propícia para a disseminação do fascismo. Como ressalta Lorena Alves, a indiferença com o outro

[...] encontra na pós-verdade um lugar no discurso de ódio, onde são instigadas as convicções de moral, preconceito e violência, de modo a se levantar uma postura autoritária da negação do outro que não se deixa moldar pelas convicções impostas, este que não deve de forma alguma existir (Alves, 2018, p. 215).

Nesse caso, no ambiente digital, percebe-se a construção de uma tecnologia de olhar para o outro. Um modo de olhar construído pela fabricação do ódio (Tiburi, 2015).

Nossas práticas antifascistas

O grupo que venceu as eleições presidenciais em 2018, no Brasil, tem as características de conduta fascista, conforme as características

descritas por Marcia Tiburi (2015), tais como o autoritarismo e a falta de diálogo. Esse grupo se elegeu sem participação em qualquer debate, com o uso de tecnologias de controle algorítmicas para a disseminação de *fake news*¹⁶.

Esse grupo, agora em situação de governo, promove ataques sucessivos a professores e artistas, por via de declarações mentirosas¹⁷, *fake news*¹⁸ e censura¹⁹, propagando um discurso falso e pejorativo sobre suas condutas, incentivando o ódio a esses. Vivemos, atualmente, o caso em que as *fake news* fazem parte de uma racionalidade de governo que está comprometida com o *neoliberalismo* e usa de seu novo modo de controle – a *governamentalidade algorítmica* –, que justamente é condição de possibilidade das *fake news*.

Ao identificar a conduta fascista desse governo, fica evidente que o desmonte das atuais estruturas de produção de educação e de arte se relaciona com a necessidade de eliminação de condutas que não se submetem ao seu autoritarismo. Chamo a atenção, portanto, para o lugar do artista²⁰ e do professor²¹ como o Outro do fascista.

Conforme Tiburi (2015, p. 24), “[...] o fascista não consegue relacionar-se com outras dimensões que ultrapassem as verdades absolutas nas quais ele firmou seu modo de ser”. Segundo a filósofa, para o fascista, o Outro não existe ou deve ser eliminado, pois “[...] o outro negado sustenta o fascista em suas certezas. O círculo é vicioso. A função da certeza é negar o outro” (Tiburi, 2015, p. 24).

16 Uma cartografia, realizada por Máira Vitorino e David Renault para compreender a irrupção da expressão *fake news* no Brasil, localiza-a no período pré-eleitoral e eleitoral brasileiro, e também indica Jair Bolsonaro como “o principal personagem que contribuiu para o movimento no Brasil” (Vitorino; Renault, 2020, p. 62).

17 “Sem apresentar provas, o ministro da Educação, Abraham Weintraub, disse em entrevista ao Jornal da Cidade Online que há ‘plantações extensivas de maconha’ nas universidades federais, ‘a ponto de precisar de borrifador de agrotóxico’” (Bermúdez, 2019). Reportagem da revista Exame desmente as acusações do ministro, o qual, ao ser “convocado pela Câmara, reiterou que universidades são usadas para produção de drogas” (Damasco, 2019).

18 Um caso conhecido foi o ataque criado pelo *Movimento Brasil Livre* ao performer Wagner Schwartz, falsamente acusado de pedofilia, em 2017 (Interação..., 2017).

19 Um mapeamento de casos de censura, desde 2017, está disponível no *Observatório de Censura à Arte*, com acesso em: <http://www.nonada.com.br/censura>.

20 Em vídeo divulgado pelas redes sociais, no qual usa de simbologia fascista e de citação de discurso de Joseph Goebbels, Roberto Alvim, então secretário Especial da Cultura, propõe reformular a arte brasileira, desvalidando o que então existe. Devido a tal pronunciamento, Alvim foi desligado do governo (Verdélío, 2020).

21 Alisson Santos (2019, p. 59), ao analisar os processos de subjetivação no discurso da Escola Sem Partido, identifica que, nesse discurso, a escola e o professor são inadequados, desobedientes, o professor é “compreendido como alguém que está à margem da lei e, portanto, precisa ser interdito”.

Então, o Outro desse governo – professores e artistas – são corpos-sujeitos que ameaçam a implantação de seu plano (a)político, fundado no autoritarismo. Estendo esse lugar a nós, professores e artistas, pesquisadores, integrantes desta pesquisa: somos corpos-sujeitos que ameaçamos a crença nas falas imitadas e repetidas. Mais do que isso, somos formadores de corpos-sujeitos antifascistas – é o que identifico na análise de nossas práticas ao longo desta pesquisa.

Na descrição que Marcia Tiburi (2015, p. 27) faz do fascista, encontro a antítese das categorias que identifiquei como elementos constitutivos do corpo-sujeito cênico/performer que almejamos em nossas práticas: “Alguém que não se dispõe a escutar”, logo, o oposto do que buscamos quando evidenciamos a *Escuta*. “Alguém que não fala para dialogar, mas apenas para mandar e dominar”, portanto, o oposto do que buscamos quando damos foco para o *Entre* ou quando propomos um *Corpo Coletivo*. “Alguém que se tornou o sacerdote das verdades de sua vida e das vidas alheias”, ou seja, o oposto do que buscamos ao construir processos na *Incerteza*. “Alguém que sabe tudo e está fechado para ao outro”, absolutamente o oposto do que almejamos quando enfatizamos a abertura ao *Outro*.

Assim, é na oposição ao fascismo que entendo que, quando formamos e somos formados, também fugimos do *fake*.

Se, por um lado, é o controle das *relações* digitais desprovidas de experiência, pela *governamentalidade algorítmica*, que possibilita a produção das *bolhas* e disseminação das *fake news*; por outro lado, é o foco nas *relações* construídas na experiência, no *Entre*, que nos afasta do *corpo fake*. Observa-se, assim, a centralidade do corpo nessas práticas, a importância da presença e do que se produz no espaço entre dois corpos – sem mediação²².

Existem diferenças sutis que são, paradoxalmente, abissais. No lugar de táticas de dissimulação, de utilização do falso, a conduta antifascista usa estratégias que se apoiam na imaginação compartilhada, criada na reciprocidade – que, no lugar de dissimular, inventa junto a partir de cumplicidade (Pais, 2010). Retomo, então, o termo *desespaço*, de Cibele Sastre, para pensar esse espaço feito do *Entre*, que só é dado a ver àqueles que sofrem a experiência: o *desespaço* como antítese do ciberespaço controlado pelos algoritmos.

O que nos faz escolher esses procedimentos é o currículo ao qual seguimos. Vale lembrar que este texto aborda o currículo como tecnologia de subjetivação e, no caso de nossas práticas, tecnologia que produz o

22 Gilberto Icle (2013) propõe observarmos as artes da cena brasileira contemporânea a partir da noção de vontade de presença, isto é, estar em presença do outro.

corpo-sujeito cênico/performer antifascista. Trata-se de currículo como processo de formação.

Esse currículo não pode ser fixo, justamente porque ele almeja produzir um sujeito (corpo-sujeito cênico/performer antifascista) e um objeto (visível na prática desse sujeito) composto de elementos que implicam constante mobilidade: *Escuta, Entre, o Outro, Corpo coletivo e Incerteza*. O objeto produzido pelo currículo é efeito do processo de formação. Proponho ampliar para o currículo esses elementos daquilo que ele forma. De fato, as categorias elencadas foram identificadas na prática, no momento do currículo em ação. Em nossas práticas, seguimos e produzimos um currículo constituído de *Escuta, Entre, o Outro, Corpo coletivo e Incerteza*.

Não é coincidência a proximidade desta reflexão com a concepção de *formatividade* de Pareyson (1993, p. 12), que se refere, na criação de obra artística, à “união inseparável de produção e invenção”. Para o autor, formar “significa ‘fazer’, mas um fazer tal que, ao fazer ao mesmo tempo *inventa o modo de fazer*” (p. 59) ou seja, “realizar só procedendo por ensaio em direção ao resultado e produzindo deste modo obras que são formas” (Pareyson, 1993, p. 13), ou ainda, matéria formada.

No caso dos procedimentos que escolhemos realizar nesta pesquisa, há uma sobreposição entre o processo de formar a obra e formar o corpo-sujeito. Há uma sobreposição entre formar a obra e o currículo. Nossos procedimentos são parte de um currículo que realizamos enquanto o inventamos.

Esse currículo que se inventa produz, hoje, formas antifascistas. Provavelmente seja a vértebra da realidade que nos convoca a essa conduta.

Referências

ALVES, Lorena Ferreira. Fake News: contra-ataque à pós-verdade. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ARTE E TECNOLOGIA, 17., 2018, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2018. p. 212-219.

BERMÚDEZ, Ana Carla. Sem provas, Weintraub diz que federais têm plantações extensivas de maconha. **UOL**, São Paulo, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/11/22/weintraub-ha-plantacoes-extensivas-de-maconha-em-universidades-federais.htm>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BUCCI, Eugênio. Pós-política e corrosão da verdade. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 19-30, 2018.

CABALLERO, Ileana Dieguez. Cenários expandidos. (Re) apresentações, teatralidades e performatividades. **Urdimento**, Florianópolis, UDESC, v. 2, n. 15, p. 135-148, out. 2010.

CASTRO, Eduardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, Sandra. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 17, p. 100-114, 2001.

DAMASCENO, Victória. Weintraub repete acusações contra universidades com base em reportagens. **Exame**, São Paulo, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-repete-que-ha-plantacoes-de-maconha-nas-universidades/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

DEBORD, Guy. **A sociedade do Espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

DOSSIÊ 1. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2017. Texto não publicado. 41 p.

DOSSIÊ 2. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2018. Texto não publicado. 90 p.

DOSSIÊ 3. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2019. Texto não publicado. 48 p.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Corpo, disciplina e subjetivação nas práticas de dança: um estudo com professoras da rede pública no sul do Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FALKEMBACH, Maria; ICLE, Gilberto. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, UNICAMP, v. 18, n. 3, p. 628-650, jul./set. 2016.

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ICLE, Gilberto. Vontade de presença, vontade de corpo: para pensar o teatro brasileiro contemporâneo. **Sala Preta**, São Paulo, USP, v. 13, n. 2, p. 180-192, dez. 2013.

INTERAÇÃO de criança com artista nu em museu de São Paulo gera polêmica. **G1**, São Paulo, Globo, 29 set. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/interacao-de-crianca-com-artista-nu-em-museu-de-sp-gera-polemica.ghtml>. Acesso em: 12 jan. 2019.

KOUTZII, Flávio; WEISSHEIMER, Marco. A democracia acabou. Eu me sinto hoje um exilado no Brasil. **Sul 21**, 2019. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/areazero/2019/01/flavio-koutzii-a-democracia-acabou-eu-me-sinto-hoje-um-exilado-no-brasil/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LOPES, Alice Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

NEGRI, Antonio. Para uma definição ontológica da multidão. **Lugar Comum**, n. 19-20, p. 15-26, 2009.

PAIS, Ana. O crime compensa ou o poder da dramaturgia. In: NORA, Sigrid (Org.). **Temas para a dança brasileira**. São Paulo: SESC SP, 2010. p. 78-100.

PAREYSON, Luigi. **Estética: teoria da formatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

QUINALHA, Renan. “Menino veste azul, menina veste rosa”: uma polêmica inútil? **Cult**, 04 jan. 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/menino-veste-azul-meni-na-veste-rosa/>. Acesso em: 04 ago. 2020.

ROUVROY, Antoinette; BERNIS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individualização pela relação? **Revista EcoPós**, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 18, n. 2, 2015.

SANTOS, Alisson França. PL no 867/2015: uma breve análise dos processos de subjetivação no discurso da escola sem partido. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 30, n. 59, p. 49-62, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.

VENERA, José Isaías. O que há de verdade na produção dos conteúdos falsos? **Observatório da Imprensa**, edição n. 1026, 26 fev. 2019.

VERDÉLIO, Andreia. Bolsonaro exonera secretário especial da Cultura, Roberto Alvim. **Agência Brasil**, 17 jan. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2020-01/bolsonaro-exonera-se-cretario-especial-da-cultura-roberto-alvim>. Acesso em: 04 ago. 2020.

VITORINO, Maíra Moraes; RENAULT, David. A irrupção da fake news no Brasil: uma cartografia da expressão. In: TOURAL, Carlos; CORONEL, Gabriela; FERRARI, Pollyana (Org.). **Big data e fake news na sociedade do (des)conhecimento**. 2. ed. Aveiro: Ría Editorial, 2020. p. 41-69.

Tempo e Tempos na Formação em Teatro

Andréa Maria Favilla Lobo

Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco/AC – Brasil

O tema tratado neste texto se refere à problematização sobre o *tempo* nos processos de formação do artista e do docente de teatro. O objetivo deste estudo é refletir sobre: tempo fictício, tempo real e tempo ancestral nos processos de formação em teatro na universidade, analisando e discutindo as relações entre técnica e criação na formação do artista e do docente de teatro, presentes no Dossiê 3 (2019) produzido por pesquisadores da Rede Internacional de Estudos da Presença. Tais inquietações emergiram durante o desenvolvimento das diversas etapas dessa pesquisa em rede. A urgência do tempo, devido aos horários institucionais na universidade e a disponibilidade dos estudantes para a realização dos procedimentos propostos durante a segunda etapa da pesquisa (Dossiê 1, 2017), apresentou-se como inquietação inicial que, num certo sentido, norteou nossos olhares para a continuidade das análises e discussões desenvolvidas durante as etapas do trabalho e destacadas neste texto.

Assim, no primeiro momento, discutimos as concepções teóricas sobre a *duração* em Henri Bergson como ponto de partida para pensarmos sobre nossas práticas formativas.

No segundo momento, discorremos sobre o tempo cíclico e o tempo ancestral, que marcam os rituais do candomblé na cultura afro-brasileira, lançando outros olhares sobre o tempo nos espaços institucionais de formação.

Por fim, consideramos as discussões inseridas no dossiê número três, para destacarmos e analisarmos o discurso sobre o tempo na formação em teatro. Iniciamos com as reflexões desenvolvidas por Cibele Sastre (UFRGS) e Tatiana Cardoso (UERGS)¹, intitulada: *Entre Propor e Atuar*. As pesquisadoras problematizam as duas posições ocupadas durante a realização dos exercícios, a do proponente e a do participante/atuante, discutindo as diversas nuances que atravessam tal perspectiva. Já no título do trabalho, as autoras apresentam a possibilidade de deslocamento entre

1 Pesquisadoras da Rede Internacional de Estudos da Presença.

essas posições. No entanto, embora a questão central apresentada no título se refira, a princípio, ao âmbito espacial, isto é, ao trânsito entre lugares de produção de saber, para a finalidade deste trabalho destacamos justamente o aspecto do discurso sobre o tempo nos processos de formação em teatro na universidade.

Tempo Fictício e Tempo Real nos Processos de Formação em Teatro na Universidade

Iniciamos nossas reflexões sobre o tempo nos processos de formação do ator e do docente em teatro na universidade destacando as concepções discutidas por Henri Bergson sobre o tempo. Esse autor considera em seus ensaios as diferenças entre o tempo real e o tempo do que ele denomina de: tempo abstrato e fictício definido por cientistas e filósofos. O autor argumenta que:

Os sistemas filosóficos não são talhados na medida da realidade em que vivemos. São largos demais para ela. Examinem um dentre eles, convenientemente escolhido: verão que se aplicaria com igual propriedade a um mundo no qual não houvesse plantas nem animais, mas apenas homens; no qual os homens deixariam de beber e de comer; no qual não dormiriam, não sonhariam nem divagariam; no qual nasceriam decrépitos para terminar bebês; no qual a energia subiria a encosta da degradação; no qual tudo iria a contrapelo e estaria às avessas. É que, um verdadeiro sistema é um conjunto de concepções tão abstratas e, por conseguinte, tão vastas, que nele caberia todo o possível, e mesmo o impossível, ao lado do real (Bergson, 2006a, p. 3).

Bergson se refere ao tempo real como algo relacionado aos acontecimentos físicos e psicológicos da vida que se vive, das experiências das subjetividades na vida cotidiana. Além disso, na perspectiva bergsoniana, a *duração* se configura como relevante em si mesma, muito mais do que a medida dessa duração: “[...] comumente, quando falamos do tempo, pensamos na medida da duração, e não na própria duração. Mas essa duração, que a ciência elimina que é difícil de ser concebida e expressa, senti-mo-la e vivemo-la” (Bergson, 2006a, p. 6).

Em outras palavras, Bergson interessa-se pelo tempo real, ou seja, a duração em seus fluxos de sucessão do que é vivido pelas subjetividades em sua relação com os acontecimentos físicos e psicológicos.

Para compreendermos o tempo real na perspectiva bergsoniana, é necessário considerarmos ainda os acontecimentos. Tanto o que aconte-

tece interiormente ou externamente ocorrem sucessivamente, ou seja, um após o outro, a sucessão diz respeito à história que se vive e que se relaciona com a duração do ocorrido, nessa história não importa se os acontecimentos são físicos ou psíquicos, eles são sucessivos, contínuos e também inseparáveis (Coelho, 2004). Não é possível no tempo real separar passado, presente e futuro. Devido a essa continuidade, o que agora é presente num mesmo instante se torna passado e o futuro num instante já é presente. É nesse sentido que se configura a duração.

Não é possível a mensuração desse tempo real, pois não se separam os acontecimentos, mesmo que sejam sucessivos, e para se medir algo é necessário marcar um ponto inicial e um ponto que limita o fim. Todavia, não há um fim no tempo real devido à continuidade dos acontecimentos que incluem o passado, o presente e o futuro.

Dessa forma, infere-se que a previsibilidade, no tempo real, de se vivenciar determinados acontecimentos é limitada. Podemos até prever as ações exteriores a serem realizadas num futuro próximo. No entanto, no que tange à vida interior, não é possível prever nosso estado de espírito no futuro, tendo em vista a carga de vivências internas que teremos no intervalo entre hoje e amanhã.

Por exemplo, em nossos planejamentos conseguimos de certa forma prever os procedimentos a serem executados num laboratório ou aula de teatro no futuro, mas dificilmente conseguimos prever o que vivenciaremos em termos de pensamentos, emoções e percepções, pois não há uma estabilidade no tempo real. A mobilidade dos acontecimentos e as mudanças contínuas na maneira como as subjetividades lidam com esses acontecimentos favorecem processos que se pautam, não nas estabilidades de um tempo fictício, mas sim nas instabilidades dos fluxos contínuos e criadores que constituem o tempo real. Como nos diz Bergson (2006a, p. 13):

De fato, procurem representar-se hoje a ação que vocês realizarão amanhã, mesmo que saibam o que irão fazer. Sua imaginação talvez lhes evoque o movimento a ser executado; mas acerca daquilo que pensarão e experimentarão ao executá-lo, vocês nada podem saber hoje, uma vez que seu estado de alma conterá amanhã toda a vida que vocês terão até então vivido com, além disso, aquilo que lhe será acrescentado por esse momento particular. Para preencher esse estado, antecipadamente, com o conteúdo que ele irá ter, ser-lhes-ia preciso o tempo que separa hoje de amanhã, nem mais nem menos, pois vocês não poderiam diminuir nem de um único instante a vida psicológica sem lhe modificar o conteúdo. Acaso se pode, sem desnaturá-la, encurtar a duração de uma melodia? A vida interior é exatamente essa melodia. Portanto, supondo que saibam o que farão

amanhã, de sua ação vocês só preveem a configuração exterior; qualquer esforço para imaginar antecipadamente seu interior irá ocupar uma duração que, de prolongamento em prolongamento, irá conduzi-los até o momento em que a ação se exerce e no qual já não se pode mais tratar de prevê-la.

A mensuração do tempo do desenvolvimento de atividades nos espaços institucionais de formação, como salas de ensaio ou laboratórios de montagem cênica, estabelece-se como ato intelectual, exterior e artificial. Nesse movimento, a perspectiva do sujeito que vive os acontecimentos no tempo sofre um reducionismo existencial que muitas vezes obstrui os processos de criação e de aprendizagem do teatro. Por exemplo, isso ocorre quando se considera exclusivamente a medida do tempo de realização das aulas, como uma sucessão de procedimentos numa linha fixa, numa sequência de acontecimentos previsíveis e fixos, como comenta Coelho (2004, p. 235) sobre a concepção abstrata do tempo:

Trata-se de um tempo no qual a mesma causa sempre produz o mesmo efeito e é isso que torna possível o estabelecimento de leis que permitem a previsão, o cálculo antecipado dos fenômenos futuros que preexistiriam de certa forma a sua realização.

A concepção de um tempo fixo e passível de mensuração dada pela ciência está relacionada à ideia de espaço, pois apreendemos o tempo nessa perspectiva abstrata, no espaço fixo capaz de contê-lo. Assim, organizamos ficionalmente os seguintes procedimentos didáticos: Planos de Curso em horas/aulas, Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos de Graduação em carga horária etc. Dessa maneira, o tempo é organizado num espaço em que é possível medir a duração de cada componente curricular de forma a integrar homogeneamente um tempo ideal de formação. Nesse contexto, deixa-se de lado os fluxos dos acontecimentos interiores e imprevisíveis que atravessam os estudantes durante o desenvolvimento dos exercícios. Esses fluxos certamente não são visíveis ou capturáveis, nem mesmo se limitam ao próprio tempo relógio de aula. Entretanto, são potências presentes nos espaços de formação. Assim, a apreensão desses processos, vivenciados pelos estudantes, não se dá certamente pelo intelecto. Isto é, não se dá por meio de modelos de abstração. Tais modelos deveriam permitir, ao coordenador das atividades, conectar-se com os fluxos de criação que atravessam os acontecimentos vividos durante as aulas ou oficinas. Eis aí o grande desafio: olhar de uma outra maneira para o tempo vivido durante os processos de formação da atriz, do ator, da professora e do professor de teatro na universidade.

Repetição, Memória e Criação

Bergson define dois tipos de memória: uma memória adquirida quase de forma inconsciente pela repetição, semelhante a hábitos adquiridos, e outra memória consciente, formada por lembranças por meio de imagens. Essas lembranças são constituídas por situações vividas internamente e que, embora habitem o passado, retornam ao presente. Para o autor, os dois tipos de memória constituem o ser e possuem um caráter de mobilidade entre passado e presente, ou seja, uma maneira do passado habitar o presente (Coelho, 2004). Tais aspectos se referem à repetição de acontecimentos que, mesmo possuindo uma parcela de imprevisibilidade, são guardados pelos indivíduos na forma de memória.

Como exemplo, podemos citar a realização dos exercícios cênicos no campo da atuação e mesmo das práticas de montagens de espetáculo; práticas presentes na maioria dos cursos de formação de atores e de docentes de teatro. Nessas ações, a repetição, muitas vezes, faz parte dos procedimentos de ensaio e da apresentação de cenas. Mesmo nas práticas corporais, a repetição de exercícios também é utilizada em muitas situações na sala de aula. Refletir sobre essas práticas à luz das concepções de Bergson aqui expostas nos remete a problematizações sobre a repetição e a memória. Neste trabalho, apenas destacamos alguns aspectos referentes aos estudos de Bergson sobre a memória como propósito para auxiliar nossas reflexões sobre o tempo e a formação em teatro. Sendo assim, elencamos uma problematização temporária, à guisa de exercício, para discutirmos nossas possibilidades, a saber: de que forma poderíamos potencializar os processos vivenciados por nossos estudantes de teatro que ocorrem nesse tempo real? Como essa memória, inclusive a do coordenador das oficinas, estaria atuando durante a realização dos exercícios?

Citamos como exemplo a realização de exercícios de teatro por nossos discentes do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre (UFAC), no componente curricular Interpretação Teatral I. Num procedimento de improvisação teatral proposto para duplas de estudantes de teatro em sala de aula, utilizamos como ponto de partida para a atividade a escolha de um objeto pessoal trazido por cada participante. A história desse objeto é elaborada anteriormente à realização dessa cena improvisada, os participantes não possuem conhecimento sobre as histórias criadas por sua dupla. A imaginação é acessada e os aspectos intangíveis da cena se revelam durante os diálogos e as ações. No entanto, o que se opera interiormente, as conexões estabelecidas entre a história criada pelo estudante, as suas próprias histórias e as emoções experienciadas ao longo do processo de realização do exercício, são aspectos parcialmente apreendidos, por meio da palavra falada, no decorrer do processo de avaliação final do procedimento. A carga das imagens

trazidas por cada indivíduo no desenvolvimento da realização das improvisações e a riqueza desses materiais, oriundos da vida interior dos participantes, são acessados constantemente durante os processos de realização dos exercícios. Todavia, acessar e favorecer essas possibilidades intangíveis, produzidas por cada participante, torna-se um desafio constante para o docente.

A possibilidade de refletir sobre a constituição desse tempo interior e da riqueza de materiais que o compõem, durante a realização dos exercícios, posiciona-nos num lugar pouco confortável. Isto é, de que maneira se conectar com esses processos intangíveis, tendo em vista a pouca efetividade de, por meio de nosso intelecto e racionalidade, apreendermos os fluxos que atravessam essa duração. Não nos interessa, então, quantificar essa duração, mas sim intuir sobre sua qualidade num tempo real vivido. Essa duração em si mesma é imperceptível para as subjetividades, na medida em que se mantêm em um contínuo fluxo de acontecimentos, porém, possuem um caráter repetitivo no que tange ao ciclo constante entre passado, presente e futuro. Tais estados são percebidos no senso comum como a passagem do tempo. Assim, Bergson nos convida a um outro tipo de pensamento, argumentando que:

Há, no entanto, um sentido fundamental: pensar intuitivamente é pensar em duração. A inteligência parte ordinariamente do imóvel e reconstrói como pode o movimento com imobilidades justapostas. A intuição parte do movimento, põe-no, ou antes, percebe-o como a própria realidade e não vê na imobilidade mais que um momento abstrato, instantâneo que nosso espírito tomou de uma mobilidade. A inteligência brinda-se ordinariamente com coisas, entendendo com isso algo estável, e faz da mudança um acidente que lhe viria por acréscimo. Para a intuição, o essencial é a mudança: quanto à coisa, tal como a inteligência a entende, ela é um corte praticado no meio do devir e erigido por nosso espírito em substituto do conjunto. O pensamento representa-se ordinariamente o novo como um novo arranjo de elementos preexistentes; para ele, nada se perde, nada se cria. A intuição, vinculada a uma duração que é crescimento, nela percebe uma continuidade ininterrupta de imprevisível novidade; ela vê, ela sabe que o espírito retira de si mesmo mais do que possui, que a espiritualidade consiste justamente nisso e que a realidade, impregnada de espírito, é criação (Bergson, 2006a, p. 32).

Em síntese, o tempo real comentado por Bergson se contrapõe a um tempo fictício. Tudo o que é vivido pela subjetividade de forma significativa faz parte de um tempo real e, nesse tempo real, não cabe um

tempo abstrato, imóvel e contínuo no sentido de uma sequência de acontecimentos, como um rolo de filme, em que poderia ser rebobinado e tudo estaria no mesmo lugar. O aspecto da imprevisibilidade discutido pelo autor nos remete a pensar o tempo real como um fluxo de continuidade, de mudança.

O que acontece é que, frequentemente, em função das necessidades de nossa existência e da ação, do caráter seletivo de nossa percepção, privilegiamos os aspectos superficiais dos fenômenos observados, as repetições. O que significa afirmar diante do espelho que sou a mesma pessoa de dez anos atrás, ou de ontem ou mesmo de há dez minutos? Segundo Bergson, estamos fechando os olhos à incessante variação constitutiva do real (Coelho, 2004, p. 240).

Além disso, a duração desse tempo, percebida pelo indivíduo, possui duas faces opostas. Melhor dizendo, tanto caracteriza a permanência quanto a mudança. O que Coelho, comentando Bergson, apresenta-nos é justamente o pouco que notamos de nossas próprias transformações no cotidiano. Esse aspecto se dilui no passar de nossas vidas, imprimindo um caráter superficial de imobilidade. Contudo, o tempo passa, independente de, em algumas ocasiões de felicidade ou fatura, desejarmos que ele permaneça. E são justamente essas ocasiões de felicidade e fatura que geralmente passam mais rápido na percepção de quem as vive.

Assim, durante as aulas de teatro verifica-se que as repetições também possuem ambiguidades em relação à percepção da duração daquilo que se vive. No decorrer da realização das práticas realizadas, na primeira etapa desta pesquisa (Dossiê, 2017), as transformações são contínuas e muitas vezes imperceptíveis, tanto para quem coordena as atividades, quanto para quem as realiza. Em alguns momentos, somos atravessados por uma *falsa* percepção de que nada acontece ou de que muito pouco se avança na realização de determinados procedimentos práticos inerentes aos processos de formação teatral. Essa constatação é um dos efeitos do nível de conhecimento de si mesmo juntamente com a capacidade de concentração individual dos participantes desse processo, docentes e discentes. Durante a realização dos exercícios propostos, no desenvolvimento da pesquisa (Dossiê, 2018), ocorreram transformações que nos exigiram outros olhares. Referindo-se a Bergson, talvez necessitemos de um outro tipo de pensamento, ou seja, de um *pensar intuitivamente*. Nessa perspectiva, utilizamos o pensamento de Bergson para ensaiarmos diálogos e possibilidades de uma prática de formação em que a sensibilidade se instale sobre as práticas formativas em teatro. Esse pensamento intuitivo vai ao encontro de uma compreensão dos indivíduos atravessados por forças psíquicas, biológicas e espirituais que caracterizam sua

forma de estar no mundo e de se relacionar com o passado e construir sua história numa relação produtiva e criadora no presente.

A percepção da duração é intuitiva e não racional, já a concepção do tempo como medida da duração se dá por um exercício matemático e racional da inteligência (Bergson, 2006a). Esse tempo fictício, criticado por Bergson, distancia-nos de como percebemos de fato os acontecimentos da vida concreta e se opõe à concepção de duração. Trata-se de se privilegiar aspectos qualitativos da forma como lidamos com o que se passa no cotidiano e não na mensuração artificial da duração do que ocorre por meio de uma medida numérica de tempo. “Nesse sentido que Bergson define a duração psicológica como memória. O que vivenciamos desde o nascimento é preservado sob a forma de lembranças e de características adquiridas” (Coelho, 2004, p. 243).

Dessa maneira, o presente apresenta pontos do passado em sua constituição, no entanto, isso não define um presente determinado por tais pontos ou mesmo a previsibilidade do futuro. Devido ao fluxo constante de sucessão de acontecimentos, da relação do indivíduo com os elementos da vida prática, manifesta-se as possibilidades da criação do novo. Essa dinâmica se configura como carga incessante que acompanha nossa vida psíquica. Em outras palavras, essa carga do passado não nos determina obrigatoriamente num padrão de comportamento fixo, pelo contrário, é justamente essa dinâmica, entre as marcas do passado no presente e o caráter de imprevisibilidade na forma de lidar com os acontecimentos nesse presente, que caracteriza o caráter criador do tempo real (Coelho, 2004). Nessa perspectiva, infere-se que, quanto mais experiência o indivíduo possuir na sua bagagem do passado, maior sua possibilidade de criar coisas novas.

Ancestralidade e Tempo Vital

Neste ponto, tomamos de empréstimo da cultura *yòrubá* a concepção de um tempo cíclico e ancestral. O termo *Yòrubá* diz respeito a um grupo linguístico de indivíduos de várias regiões do continente africano que fazem parte da mesma cultura e crenças originárias (Verger, 1981). Por meio desses saberes tradicionais africanos, que perpassam práticas religiosas afro-brasileiras, como o candomblé, incluímos em nossas reflexões outros olhares que problematizam o tempo abstrato e artificial de nossos relógios, aproximando-nos de outras maneiras de compreensão sobre o tempo na formação em teatro, como comenta Prandi (2001, p. 44):

As noções de tempo, saber, aprendizagem e autoridade, que são as bases do poder sacerdotal no candomblé, de caráter iniciático, podem ser lidas em uma mesma chave, capaz de dar conta das contradições em que uma religião que é parte constitutiva de uma cultura mítica, isto é a-histórica, se envolve ao se reconstituir como religião numa sociedade de cultura predominantemente ocidental, na América, onde tempo e saber têm outros significados.

Embora o aspecto da tradição inerente a essa concepção nos remeta, a princípio, a aspectos de permanência e repetição, principalmente no que tange à atualização do mito ancestral dos orixás nas festas e rituais dos santos, consideramos sobretudo a possibilidade transformadora e significativa dessas manifestações. Nessa concepção cíclica do tempo, os acontecimentos diários são diretamente relacionados à natureza e ao sentido das ações cotidianas dos indivíduos que fazem parte dessa tradição não ocidental, pois:

Nas palavras de Wole Soyinka, ‘o pensamento tradicional opera não uma sucessão linear de tempo, mas uma realidade cíclica’. O tempo escalar, que se mede matematicamente, podendo ser somado, subtraído, dividido etc., não faz nenhum sentido para o pensamento africano tradicional (Prandi, 2001, p. 48).

A religiosidade de matriz africana, conhecida como candomblé e cultuada de forma diferenciada no Brasil e nas Américas, tem suas principais características pautadas no culto aos orixás e em rituais específicos. A maneira como esses rituais são realizados depende inclusive da região do Brasil em que são praticados e da forma como as tradições africanas foram apropriadas no período da diáspora negra, conforme comenta Santos (2002, p. 16):

Em termos de reconstituição da religião, a originalidade, no contexto brasileiro consistiu no fato de serem agrupados no mesmo espaço sagrado, indivíduos de várias procedências, formando uma teia de solidariedade grupal e de relações espirituais a família de santo, chefiada por um sacerdote ou sacerdotisa, o babalorixá e a Ialorixá (termos com o significado, respectivamente, de pai ou a mãe – que – tem orixá), e onde se exerce, simultaneamente, o culto a várias divindades (cerca de vinte e um) [...] O devoto, no Brasil, consagra-se a um orixá considerado o ‘dono’ de sua cabeça e tal concepção nada tem a ver com laços familiares. O local de culto e a religião como um

todo é conhecido como *candomblé*, o que não deixa de ser um vocábulo de origem bantu, com o significado de ‘reunião’.

Interessa-nos sobretudo neste trabalho destacar e discutir aspectos inerentes à concepção da vivência do tempo encontrada nessas práticas de espiritualidade e que vão ao encontro do pensamento tradicional africano.

Nesse tipo de pensamento, e mesmo nos terreiros de *candomblé*, a noção desse tempo/consumo/tempo/relógio não faz o menor sentido na medida em que há de se disponibilizar todo o tempo necessário para a realização do trabalho ritual, conforme descreve Verger (1981, p. 36):

Nos dias de cerimônia pública, chamada de *xiré* dos Orixás – a festa, a distração dos orixás –, o barracão é decorado com guirlandas de papel, nas cores do deus festejado, o chão é cuidadosamente varrido, salpicado de perfumadas folhas de pitanga, e grandes palmas atadas com fitas decoram as paredes. O pai ou a mãe-de-santo, cercados por seus ajudantes, fica sentado próximo dos atabaques, que são colocados sobre um pequeno estrado enquadrado por palmas trançadas. Os *ogãs* são instalados em cadeira ornamentadas e marcadas com seus nomes, onde só eles têm o direito de se sentarem; os visitantes importantes sentam em bancos e cadeiras e o resto do público fica dividido em dois grupos, homens de um lado e mulheres do outro, todos separados da parte central do barracão, onde dançam os filhos e filhas-de-santo. Antigamente, o piso do barracão devia ser de terra batida, e os *iaôs* dançavam descalços a fim de que o contato com a terra e o mundo do além, onde residem os orixás, fosse mais direto. Por razões de prestígio, o piso do barracão é atualmente de cimento e, algumas vezes, recoberto com assoalho de madeira. No início da festa, três atabaques de tamanhos diferentes, denominados *run*, *rumpi* e *lé*, acompanhados por um sino de percussão, o *agogô*, tocam apelos ritmados às diversas divindades. Esses atabaques apresentam uma forma cônica e são feitos com uma única pele, fixada e esticada por um sistema de cravelhos para os *nagôs* e os *gêges*, e por cunhas de madeira para os tambores *ngomas*, de origem congoleza e angolana.

A pressa, a velocidade de um tempo modernidade não cabem no cotidiano daqueles que se conectam com outras referências da natureza e da ancestralidade. O próprio tempo de relação com os orixás se configura como o compartilhamento de tempos distintos entre o tempo da entidade, o tempo da eternidade, da permanência, concomitante com a repetição. A atualização desse ritual se dá por meio daquele que faz a interme-

dição entre o tempo da eternidade do orixá e o tempo do presente compartilhado por aqueles que assistem e participam do ritual. Nessa atualização, a possibilidade transformadora da manifestação se realiza através dos encontros e conexões estabelecidas entre os dois tempos distintos e interligados que compõem o ritual no instante das manifestações. Pois, como argumenta Prandi (2001, p. 49):

O tempo do mito e o tempo da memória descrevem um mesmo movimento de reposição: sai do presente, vai para o passado e volta ao presente – não há futuro. A religião é a ritualização dessa memória, desse tempo cíclico, ou seja, a representação no presente, através de símbolos e encenações ritualizadas, desse passado que garante a identidade do grupo – quem somos, de onde viemos, para onde vamos? É o tempo da tradição, da não-mudança, tempo da religião, a religião como fonte de identidade que reitera no cotidiano a memória ancestral. No candomblé, emblematicamente, quando o filho-de-santo entra em transe e incorpora um orixá, assumindo sua identidade representada pela dança característica que lembra as aventuras míticas dessa divindade, é o passado remoto, coletivo, que aflora no presente para se mostrar vivo, o transe ritual repetindo o passado no presente, numa representação em carne e osso da memória coletiva (Prandi, 2001, p. 49).

Denominamos temporariamente a esse tempo de *tempo vital*, principalmente por se tratar de um tempo em que a qualidade das ações é mais importante do que a quantidade de tempo relógio em que elas são realizadas. Essa perspectiva nos remete não só para a valorização dos ciclos da natureza, como o amanhecer, o entardecer e o anoitecer como referências para a realização das tarefas da vida, mas principalmente a um tempo ocupado por práticas cotidianas significativas que não se pautam numa lógica de um tempo a ser consumido, um tempo capital, em que a mensuração se faz necessária para garantir a capacidade máxima de produção num tempo mínimo, assim:

Para o pensador africano John Mbiti, enquanto nas sociedades ocidentais o tempo pode ser concebido como algo a ser consumido, podendo ser vendido e comprado como se fosse mercadoria ou serviço potenciais – tempo é dinheiro –, nas sociedades africanas tradicionais o tempo tem que ser criado ou produzido. Mbiti afirma que ‘o homem africano não é escravo do tempo, mas, em vez disso, ele faz tanto tempo quanto queira’. Comenta que, por não conhecerem essa concepção, muitos estrangeiros ocidentais não raro julgam que os africanos estão

sempre atrasados naquilo que fazem, enquanto outros dizem: ‘Ah! Esses africanos ficam aí sentados desperdiçando seu tempo na ociosidade’ (Mbiti apud Prandi, 2001, p. 46).

Trata-se aqui da validação de aspectos qualitativos e produtivos do tempo no que tange à vida cotidiana; na relação com a natureza e com o outro. Podemos deslocar essa lógica para pensarmos a respeito da qualidade do tempo vivido nos espaços de formação. Refletir sobre esse tempo significa considerar um tempo que não é gasto ou jogado fora com o outro, um tempo que não é visto como coisa ou mercadoria. Para tanto, faz-se necessário manter certa desconfiança na exclusividade da mensuração dos tempos que nos são impostos nos espaços institucionais. Nessa perspectiva, importa pensar um tempo ocupado pelo outro e com o outro, com seus afetos e processos, que, em muitos momentos de criação e aprendizagem do teatro, se figuram externamente, como: a não realização do que se foi pedido no tempo determinado pelo relógio. Dessa forma, consideramos a importância do tempo também na qualidade transformadora do encontro, entre aqueles que se responsabilizam pelos processos formativos (Dossiê 1, 2017), no caso, os pesquisadores propositores dos procedimentos realizados nesta pesquisa e aqueles que vivenciam esses mesmos processos como discentes nos espaços de formação, seja nas salas de aula ou nos laboratórios de ensaio.

Os Discursos do Tempo nas Práticas de Formação

Permanecemos no instante como se ele fosse eterno, e decerto em nossas percepções individuais, dependendo da situação que se revela, nosso percurso de existência nos parece, por vezes, eterno, mesmo que se passem apenas dez minutos no relógio. Aprisionamo-nos na medida de um tempo que não só escraviza nossas avaliações sobre o cotidiano, como também engessa nosso discurso, que se constrói como efeito da maneira segundo a qual escolhemos estar no mundo e realizar nosso trabalho, seja como artista ou docente. Se para nossa inteligência o tempo se configura como medida da duração do que nos acontece, a percepção subjetiva da duração só se realiza por meio da intuição.

Embora a definição do que é o tempo possa nos deslocar, quase sempre, para o campo da abstração, os efeitos desse mesmo tempo, em nossas vidas, provocam situações tão concretas a ponto de afetar nossas condições físicas e mentais e mesmo nossa saúde e capacidade de transformar a realidade que nos cerca criando outras maneiras de existir. Tais aspectos definem o estilo de vida que levamos e o nível de investimento de nossos desejos no campo social. A velocidade com que realizamos

nossas atividades como formadores no campo do teatro, por exemplo, se relaciona diretamente com a utilização do tempo como um produto que se consome produzindo excessos ou faltas daquilo que não conseguimos realizar no presente e que talvez pudéssemos realizar no futuro, caso possuíssemos mais deste produto: o tempo. Nessa perspectiva, destacamos aspectos que fazem parte dos discursos produzidos no dossiê número três por pesquisadores da rede de estudos da presença e que tratam sobre a análise dos exercícios de teatro propostos na fase anterior desta pesquisa.

Sendo assim, interessa-nos justamente a encruzilhada do *tempo ausente*, que emerge nos discursos de Cibele Sastre (UFRGS) e Tatiana Cardoso (UERGS). De como essa ausência produz efeitos, tanto nas decisões pedagógicas dos docentes, quanto nos discursos que definem o perfil do formador de teatro na universidade. Assim, constatando a falta de tempo como uma das justificativas observadas para a modificação dos exercícios propostos na fase anterior da pesquisa, comentam Sastre & Cardoso (Dossiê 3, 2019): “[...] a falta de tempo (de podermos abrir nas nossas agendas de professores, espaço para sermos atuadores)”.

Nesse caso, o tempo se coloca como carrasco de uma situação na qual a possibilidade de criação artística de professores por meio da atuação é sacrificada em detrimento do exercício docente. Além disso, em se tratando de professores no âmbito das artes da cena, essa escolha, determinada pela espada do tempo, produz muito mais do que a dificuldade em se construir espaços como artistas na universidade, pois dicotomiza o perfil do professor de teatro e o desloca para encruzilhadas em que é preciso escolher; como se, nesse caso, uma atividade profissional não estivesse intimamente atrelada à outra. Trata-se de discursos no âmbito acadêmico que definem o tipo de profissional pesquisador de teatro desejável para a universidade. Nessa perspectiva, delinea-se não só a questão: como se constitui o docente/pesquisador/artista (não necessariamente nessa mesma ordem) nos tempos possíveis da universidade? Mas, principalmente: ser docente/pesquisador ou ser artista? Atuar ou propor? Tais questões possuem um caráter excludente, uma vez que nos posicionam no: ou isso ou aquilo. A eterna dualidade entre as duas caixas possíveis a serem ocupadas. Dito de outra maneira, em qual caixa o tempo nos impõe permanecer?

Em outro trecho do dossiê, Cibele Sastre e Tatiana Cardoso argumentam:

Nem sempre estamos conscientes de como operam as técnicas ao longo de uma prática, e somos todos aprendizes delas, mas a conexão que delas emerge, nos faz perceber constantemente novas relações espaço – temporais, quando quem deveria estar

onde, inclusive *eu que proponho*, determinando novas soluções e arranjos no desdobramento do exercício e sua condução. [...] Deixar nosso corpo sensível permear o olhar e a razão, numa tentativa de desestabilização, que promova essa mobilidade contínua, desdobramento e confronto de nossas habilidades, para talvez nos comportarmos, agirmos, sabermos ver e conduzir de novas maneiras (Dossiê 3, 2019).

Talvez o que não esteja dito nessa argumentação das autoras seja justamente a questão que nos move nesta investigação: quanto tempo? Quantas sucessões de exercícios ou repetições seriam necessárias para que pudéssemos instalar em nossos corpos e nos de nossos estudantes disposições para a mudança, para o aprendizado de novas possibilidades de movimento, gestos, emoções que desembocassem no ato criativo, isto é, na finalidade tão perseguida em nossas práticas? Em outras palavras, o tempo também revela nossa limitação em determinar quantidades para alcançarmos qualidades, em situações tão subjetivas como as vivenciadas nos exercícios e nas técnicas que fazem parte de nosso ofício de propositores e de atores.

Para além de refletirmos sobre a administração de uma categoria conceitual e abstrata de tempo, compartimentado em calendários e horas, é interessante aceitar o desafio de navegar em águas profundas do imprevisível e do sensível. Desse modo, a busca tem início no trabalho de nossa própria existência, o trabalho em si. O sentido do encontro consigo e com o outro, na realização de nossos processos formativos, necessita ser impregnado de outros saberes. Práticas que consideram os aspectos qualitativos do tempo, de um tempo repleto de sentido do que se vive no processo. Trata-se principalmente de um estado de espírito em que não mais consideramos o tempo como espada cortante de nossos processos criativos. Nosso olhar aponta para a duração daquilo que efetivamente vivenciamos no decorrer dos processos que compartilhamos como seres humanos, artistas, docentes e pesquisadores, povoados por fluxos constantes que nos atravessam e que também fazem parte de nossos processos artísticos/pedagógicos.

Trata-se de trabalhar sobre si mesmo, produzir saber sobre si, ter a percepção quase que material dos efeitos que o mundo exterior provoca em nós, tornar-se a fonte mais certa de conhecimento, assim:

A existência de que estamos mais certos e que melhor conhecemos é incontestavelmente a nossa, pois de todos os outros objetos temos noções que podem ser julgadas exteriores e superficiais, ao passo que percebemos a nós mesmos interiormente, profundamente. Que constatamos então? Qual é, nesse

caso privilegiado, o sentido preciso da palavra ‘existir’? (Bergson, 2006b, p. 1).

Tomando como referência a perspectiva de Bergson, inferimos que as constatações que produzimos daquilo que se apresenta exterior a nossa própria existência podem se tornar menos precisas do que as percepções do que vivenciamos em nosso mundo interior. Nesse sentido, o que para o campo de uma ciência mais objetiva pode caracterizar espaços de equívocos em relação à produção daquilo que conhecemos ou do que pretendemos conhecer, para a investigação de nossa própria existência: nossas emoções, afetos, isto é, de certa forma um certo saber sobre nós, torna-se um rico campo de produção de saberes a respeito do que nos é caro no âmbito da aprendizagem do teatro, isto é, a nossa própria existência e nossa profunda investigação de nosso mundo interior nos processos de formação e de criação.

Nos discursos sobre a falta de tempo para garantir a realização de nossas atividades como atuantes e não só como propositores de exercícios de teatro, desconsideramos, nesse momento, as possíveis problematizações sobre o caráter dicotômico desse olhar e optamos por discutir os efeitos dos discursos sobre o tempo fictício nos processos de formação em teatro.

A concepção de tempo nos processos de formação transita entre as marcas de um tempo ainda abstrato, atrelado ao espaço e um tempo/qualidade do sensível, que só pode ser percebido por meio da intuição, tendo em vista o caráter intangível dos processos que se constroem durante as práticas dos exercícios teatrais, conforme citado anteriormente no exemplo sobre os exercícios de improvisação.

Nesse sentido, o que ocorre em cinquenta minutos é percebido pelos indivíduos em diferentes tempos psíquicos. Assim como o desenrolar de certos procedimentos, muitas vezes, não cabem no tempo/relógio que nos é ofertado por parte da instituição acadêmica. São desafios constantes a serem superados na realização de nossas práticas como docentes e para os estudantes. O encerramento de um exercício, a ruptura de um processo com a finalização/relógio de uma aula, exemplificam bem nossas reflexões. Nessa concepção, o tempo se destaca impreterivelmente atrelado à medida e, portanto, ao espaço em que mensuramos sua duração. Tais abstrações determinam nossas relações com o mundo do trabalho e promovem discursos sobre a maneira pela qual cumprimos efetivamente um cronograma de ensino. Em outras palavras, as condições de emergência dos discursos de produtividade acadêmica se conectam intimamente com a concepção aprisionante de um tempo fictício, o tempo do relógio.

No entanto, o desafio se dispõe sobretudo na capacidade de realizarmos a ponte para que os fluxos dos processos de sensibilização, descoberta e trabalho sobre si se transformem em processos poéticos em que a criação do artista encontre o outro, a sociedade. É o que destacamos nos argumentos de *Gabriela Pérez Cubas* (UNCPBA – Argentina – Dossiê 3):

No me preocupa el descubrimiento de la sensibilidad, está ahí, al alcance de la mano, cada vez más las personas buscamos ámbitos donde volver a conectarnos con nuestra sensibilidad, con nuestra existencia intangible. La cuestión es que esas experiencias pueden permanecer en ámbitos aislados, íntimos, necesarios para la indagación pero insuficientes para la creación de poéticas escénicas...

Em seu discurso percebemos o temor ao possível isolamento inerente às buscas dos processos sensíveis do trabalho do ator ou da atriz, a preocupação da pesquisadora se refere à possibilidade de transposição desses processos, que muitas vezes desenvolvemos em espaços de laboratório e formação, em objetivos artísticos compartilhados por meio do encontro com o outro. Assim, trata-se das buscas que envolvem a formação do artista cênico entre o mergulho em sua própria existência e a emersão de sua poesia.

Considerações Finais

Tendo em vista os relatos e discussões presentes nos dossiês, nada nos parece exato nessa paisagem que envolve a proposição de práticas formativas em teatro por meio de exercícios específicos, pois tais práticas se referem ao trabalho com a existência humana em suas complexas manifestações.

Ao término desta etapa da pesquisa algumas questões ainda permanecem sem respostas, a saber: como tratar pedagogicamente a duração do que o estudante artista vive durante a realização dos procedimentos teatrais propostos? Quais os caminhos possíveis para se considerar o tempo vivido como fator relevante no desenvolvimento do processo criativo em teatro?

Nesse sentido, consideramos que muitas lacunas se revelam em nossas análises nos impulsionando a dar continuidade a estudos futuros sobre as questões emergentes neste trabalho.

Neste estudo discutimos sobre o tempo como categoria presente, não só nos discursos de pesquisadores sobre os processos de formação e

criação em teatro, mas também sobre a possibilidade de lançarmos outros olhares sobre o tempo. Olhares que nos permitam desconstruir e problematizar nossas práticas como artistas formadores em nossas instituições. Além disso, é importante considerarmos as histórias de nossos estudantes/artistas nas práticas formativas que nos propomos a realizar, pois essas histórias se misturam nos interiores das salas de aula e nos laboratórios de aprendizagem do teatro, em que vida e arte se entrelaçam de maneira tão contínua que, em muitos momentos, dificilmente nós, professores, coordenadores de oficina, estudantes ou oficineiros, conseguimos separar com precisão cirúrgica em que momento termina a vida que se vive e se inicia a arte.

Nessa perspectiva, durante o tempo de aula de teatro, em que as proposições são realizadas, ocorrem processos internos com os indivíduos que, independentemente do tempo/relógio, desencadearão outras situações para além desse tempo pedagógico de sala de laboratório ou espaços de ensaio. Quer dizer, tal olhar desmonta, no que tange à formação do sujeito em teatro, as ditas cargas horárias artificiais de disciplinas. Isso porque, no caso específico da formação do ator/docente de teatro, no que se refere aos procedimentos e exercícios para a aprendizagem da atuação, as propostas e tempos para a realização dos exercícios se limitam ao tempo das aulas, mas, todavia, se esparramam ou se comprimem para além desses tempos, tendo em vista o aspecto da duração de determinadas experiências para essas pessoas. Nessa perspectiva, consideramos relevantes as possíveis diferenças dos tempos vividos por estudantes/artistas e docentes/artistas durante os processos de proposição, aprendizagem e criação no teatro.

Além dos aspectos da vida biopsíquica, os aspectos espirituais que dizem respeito às crenças dos indivíduos também atravessam nossos tempos de formação. Esses fatores se referem a conexões que se apresentam para além do biológico e psíquico e tratam sobre as crenças e convicções que atravessam os processos de percepção do cotidiano e interferem nas práticas criativas nos espaços de formação. Consideramos a relevância dessa temática, pois nos aproxima dos fluxos de crenças e compreensão da vida a partir das relações com o divino e com a natureza. São referências de um tempo da ancestralidade, um tempo com matrizes afro-brasileiras e indígenas que nos revela um outro tipo de pensamento, como a dimensão cíclica do tempo nos processos formativos e as considerações das forças da natureza nas práticas e experiências dos estudantes de teatro, principalmente na Amazônia Ocidental.

Por fim, evocamos a imagem do tempo como algo que nos falta, nos condiciona e oprime. Imprime em nossas práticas, como artistas e docentes, escolhas entre dois caminhos que deveriam ser complementares. A invenção de táticas para burlar essa ausência do tempo, garantindo

aos docentes de teatro na universidade a possibilidade de propor e atuar, parece-nos urgente. Tais discursos também são complementares de outros discursos que dispõem na mesa concepções meritocráticas na realização de atividades artísticas, além de outras atividades consideradas legitimamente científicas. São parâmetros acadêmicos aos quais o campo da investigação teatral parece sempre necessitar se adaptar. Nos discursos da falta de tempo das professoras revelam-se as estruturas perversas que a todo o momento se instalam em nossas práticas como artistas/docentes, pesquisadoras e mulheres na universidade.

Referências

- BERGSON, Henri. **O pensamento e o movimento**: ensaios e conferências. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- BERGSON, Henri. **Memória e vida**: Henri Bergson. Textos escolhidos por Gilles Deleuze. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- COELHO, Jonas Gonçalves. Ser do tempo em Bergson. **Interface**: Comunicação; Saúde; Educação, Santos, v. 8, n. 15, p. 233-246, mar./ago. 2004.
- DOSSIÊ 1. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2017. Texto não publicado. 41 p.
- DOSSIÊ 2. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2018. Texto não publicado. 90 p.
- DOSSIÊ 3. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2019. Texto não publicado. 48 p.
- PRANDI, Reginaldo. O Candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 43-58, out. 2001.
- SANTOS, Orlando Costa. **De bem com a natureza**. Vitória: Multiplicidade, 2002.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**: deuses iorubás na África e no novo mundo. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

Formação do Artista: técnica e criação na arte da dança

Marcelo de Andrade Pereira¹

Marcia Gonzalez Feijó

Tatiana Wonsik Recompensa Joseph

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

Introdução

Este trabalho consiste numa reflexão sobre a formação do artista no Ensino Superior, especificamente do artista da dança, que é nossa área de atuação na Universidade Federal de Santa Maria, tanto dentro de cursos da graduação quanto da pós-graduação. Ao vivermos o cotidiano da aula para acadêmicas/os dos Cursos de Dança, e de termos em nossos objetos de pesquisa o estudo de processos criativos em dança, passamos a discutir as relações entre teoria e prática da dança, que podem ser traduzidas, de certa forma, pelas tensões, discussões e imbricamentos dialéticos da técnica-criação em dança e em diálogo com a pesquisa em rede da Rede Internacional de Estudos da Presença. A Rede Internacional de Estudos da Presença tem se dedicado às questões do corpo relacionadas com a performance e aos processos de criação, problematizando os discursos sobre técnica e poética que atravessam toda a formação do artista da dança, seja do ponto de vista curricular ou extracurricular. Em nossa abordagem, a fim de acolher amplamente as singularidades e subjetividades no processo de transmissão de conhecimento e trocas de saberes, as narrativas entram praticamente como uma categoria do pensamento na formação do entendimento formal das relações técnico-poéticas, que são compreendidas como memória coletiva em intersecção com a memória individual.

Levaremos em consideração aqui nossa experiência como artistas/professores de artistas em formação, acerca da docência, produção em dança, envolvimento nas produções de trabalhos cênicos de nossos alunos de curso ou grupos de pesquisa. Cada um de nós, de diferentes

1 Pesquisador CNPq

maneiras, busca compreender o fazer do artista (ser artista) como um *metier* que vai muito além dos limites da universidade (dos “muros” da universidade). Com efeito, o fazer-pensar artístico adentrou o campo acadêmico como expressão de conquista social, de ocupação de espaço e de inequívoca demanda no conjunto das necessidades de saberes a serem contemplados como áreas legítimas de conhecimento, e que ao mesmo tempo se insurge dentro do território universitário, mantendo-se questionador e introduzindo novos desafios para a interpretação das realidades sociais.

Com o intuito de organizar nossas ideias e os lugares para os quais elas nos levaram, bem como nossos pontos em comum, tomamos a palavra *narrativa* como uma chave fundamental para penetrarmos os espaços comuns de nossos diferentes e limítrofes saberes. Narrativa não é uma palavra que vem “sozinha”. Para falar de narrativa, falamos de “experiência” e “memória”. Recorremos assim às preciosas contribuições de Walter Benjamin (1936), especificamente aquelas propostas em *O narrador – considerações da obra de Nikolai Leskov* (Benjamin, 1985), para analisarmos a prática desenvolvida em nosso laboratório em relação às discussões de técnica e poética na formação do artista. Chegamos à reflexão segundo a qual podemos transformar a arte do movimento em uma espécie de arte da narrativa. Dividimos este capítulo em quatro subitens. No primeiro, intitulado *Narrativa e experiência*, retoma-se o texto de Walter Benjamin, desde sua estrutura até passagens referentes à narrativa, suas qualidades, ao narrador e à experiência para relacioná-las com o processo de transmissão de saberes na formação do artista. O segundo, intitulado *Saberes específicos da dança e autonomia na formação do artista*, apresenta uma discussão sobre o contexto dos saberes da dança dentro dos Cursos de Dança da Universidade Federal de Santa Maria, cujas disciplinas refletem uma divisão entre prática e teoria que entendemos poder ser reintegrada quando se recupera o sentido da técnica como saber teórico-prático. O terceiro, intitulado *Habitar a cena/Passos para se transformar em documento vivo*, é a descrição e análise do laboratório prático em que se articulam as questões previamente discutidas, redimensionando-as sob a perspectiva da formação do artista. O quarto subitem, intitulado *Produção (de narrativas) em rede – alguns apontamentos*, dedica-se à retomada da experiência da leitura do Dossiê 3, em que há uma elaboração teórica sobre as questões práticas, a partir da qual tecemos alguns apontamentos. Finalizamos nosso capítulo propondo que poderemos acolher, futuramente, o *dever* de novas epistemes².

2 Para o leitor não iniciado, recorremos ao dicionário segundo o qual o conhecimento verdadeiro, de natureza científica, opõe-se à opinião infundada ou irrefletida. Nas discussões da área entendemos, de modo geral, o paradigma geral segundo o qual se estruturam, em uma determinada época, os múltiplos saberes científicos, que por esta razão comparti-

Narrativa e Experiência

Para que possamos nos utilizar da noção de narrativa de Walter Benjamin, suscitada em seu texto *O Narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, fazemos aqui uma breve retomada de seus raciocínios e argumentos. O texto é estruturado em dezenove (19) subdivisões ao longo das quais Benjamin articula suas considerações específicas sobre a obra de Leskov às suas reflexões sobre aquilo que seria “o” narrador e a narrativa. Benjamin começa seu texto afirmando que “[...] a arte de narrar está em vias de extinção” o que, por sua vez, era observável na sua própria experiência do cotidiano, pois que, segundo Benjamin, “raras pessoas sabem narrar devidamente” (Benjamin, 1985, p. 197). Segundo ele, isso se dava por uma privação da faculdade de intercambiar experiências. Aparecem, assim, essas duas ideias: a arte de narrar e a experiência. Como veremos, uma depende da outra – a arte de narrar depende da condição de se contar com uma experiência, seja a experiência própria, adquirida ao longo de uma trajetória de vida, seja a experiência de outras pessoas que são incorporadas à experiência de quem narra (o narrador): “a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (Benjamin, 1985, p. 199). O autor destaca dois “tipos” de narradores: de um lado, aquele que viaja – e tem muito a contar – e, de outro, o que ficou em seu país e que conhece suas histórias e tradições. Para cada um desses narradores, Benjamin oferece uma representação arquetípica: o que viaja seria o marinheiro comerciante e, o que fica, seria o camponês sedentário. A arte de narrar se dá pela interpenetração desses dois tipos arcaicos. Em seu texto, Walter Benjamin refere-se ao sistema corporativo medieval como um tempo do passado que teria contribuído para tal interpenetração, já que o mestre sedentário e o aprendiz migrante trabalhavam juntos na mesma oficina.

Um pouco mais adiante em seu texto, Walter Benjamin coloca algumas qualidades que conferem ao narrador a sua arte de narrar. São elas: o senso prático de uma dimensão utilitária da narrativa de modo que “o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (Benjamin, 1985, p. 200); “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (Benjamin, 1985, p. 201), em seguida, Benjamin opõe a narrativa ao texto de informação, uma vez que “a arte da narrativa está em evitar explicações” deixando o leitor livre para interpretar a história como quiser. No meio de seu texto, Benjamin afirma que “a narrativa é [...] num certo sentido uma forma artesanal de comunicação”.

lham, a despeito de suas especificidades e diferentes objetos, determinadas formas ou características gerais.

E, finalmente, que “ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (Benjamin, 1985, p. 205).

A fim de pensarmos a relação entre técnica e criação em dança, retomemos essa reflexão de Walter Benjamin que articula a arte de narrar à condição de se transmitir uma experiência. Com Benjamin nos perguntamos: como podemos atuar junto a nossos discentes de modo que sejamos, cada um a seu turno, narrador/a/es das nossas experiências sem perdermos de vista que, assim como nas corporações medievais trabalhavam mestre (sedentário) e aprendiz migrante na mesma oficina (como sugerido na imagem de Benjamin, citada anteriormente), nós nos encontramos, na formação do artista no ensino superior, docente e discente, “na mesma oficina”? Ou seja, como compreender que a dimensão da experiência se dá tanto para quem ocupa o lugar do docente quanto para quem ocupa o lugar de discente? Nossa questão consiste de fato em saber como transformar a arte do movimento em arte narrativa. O nosso desafio se encontra em não reduzir o processo de transmissão de conhecimento ao meramente “informativo”, embora não se possa subestimar as questões específicas na arte de execução do movimento (ou na compreensão de que executar um movimento também é materialidade dessa arte da dança). Nossa intenção é pensar como nós, como docentes, podemos (ou não) preparar o lugar em que se dá a experiência do discente, de modo a que emergam, ali, as suas narrativas. É preciso, porém, diferenciar a figura do narrador da substância da narrativa. Benjamin coloca que “a arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (Benjamin, 1985, p. 200) e que “a narrativa é [...] num certo sentido uma forma artesanal de comunicação” (Benjamin, 1985, p. 206). Entendemos, pois, que uma coisa é suscitar e acolher a experiência do discente, por meio de suas narrativas, e outra é inferir que isso seja o suficiente para transformá-lo/a em narrador – pelo menos no sentido benjaminiano. Acreditamos que esse seja o ponto nevrálgico das tensões pertinentes à extensa discussão entre técnica e criação.

Do ponto de vista da formação do artista da dança, a experiência do movimento é um percurso extenso como objeto de reflexão. Exige, de quem o experiencia, constância, comparação, um desacomodar-se de “zonas de conforto”, um reconhecer padrões de movimento para desconstruí-los, e de gestar novas maneiras de, literalmente, sentir. Tornar-se ou não narrador em seu processo de formação artística, ao elaborar a própria experiência do percurso, depende, em grande medida, das escutas que se abrem durante a formação em dança. É assim que a técnica, muitas vezes mal compreendida nessa palavra, pode deixar de ser colocada em *oposição* à criação e ser investida pelo seu sentido primeiro, de conhecimento e *práxis*, como aquele aspecto artesanal da narrativa, em que “(a narrativa) mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la

dele” (Benjamin, 1985, p. 205). Benjamin sugere a imagem da mão do oleiro na argila do vaso como metáfora para a arte da narrativa; nós entendemos que essa imagem da mão do oleiro é uma metáfora para o sentido que damos para a palavra ‘técnica’. Essa “mão, esses dedos e mãos”: são a qualidade do movimento que se estuda durante a modelação desse vaso, e as relações de engajamento do corpo e suas partes, em sua totalidade, na manufatura de um vaso de argila. A criação é o que acontece (o que seria o vaso), e não o que se imagina que acontece. A criação se dá necessariamente em conjunto com a técnica.

Saberes Específicos da Dança e Autonomia na Formação do Artista

Os cursos de dança da Universidade Federal de Santa Maria, Bacharelado e Licenciatura, abertos em 2013, apresentam disciplinas que podem ser divididas entre aulas práticas, aulas teóricas e teórico-práticas. Poderíamos interpretar que essas subdivisões correspondem a uma noção, do ponto de vista do sistema generalizado pela Instituição através do chamado portal do professor, segundo a qual o conhecimento divide-se em categorias aparentemente dicotômicas. No entanto, para dissolver essa polaridade, deve-se chamar a atenção para a diferença entre técnica e tecnicismo. Tecnicismo é um modo de transmissão que valoriza a organização racional dos meios visando resultados. A técnica em dança, de outro lado, pode ser entendida como um saber a ser desvelado no corpo em movimento decorrente de um longo processo de transmissão. A técnica, como consabido, tem sido um importante tema desde o advento da dança moderna. No século XX, a dança moderna rompe com a estética do balé clássico, provocando, por conseguinte, uma ruptura política da subjugação do corpo, cujo tecnicismo de então priorizava o virtuosismo. Nesse período, o estudo do movimento a partir dos fatores propostos por Laban (1978; 1985) abriu, portanto, campo para novas abordagens para pensar a exploração do corpo na dança. Desde então, a obra de Laban tem sido referência fundamental para se pensar a dança na formação do artista. Com efeito, foi a primeira vez em que se olhou para o bailarino levando-se em consideração a sua autonomia. Ao pensarmos sobre a formação do artista no ensino superior continuamos tomando como referência as contribuições desse teórico da dança, e de outras linhas de pensamento da dança moderna.

No projeto Pedagógico dos Cursos de Dança Bacharelado e Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, o desenvolvimento da autonomia do artista é um objetivo presente em todas as disciplinas, consiste numa condição de seu processo de formação. Desse modo, quando olhamos para as disciplinas de técnicas corporais, vinculadas por sua vez

a determinadas escolas de pensamento (na dança moderna), entendemos a importância de não se cair em um ensino tecnicista que limite a subjetividade do artista em formação aos conteúdos almejados, mas que expanda a compreensão de aprendizagem como processo dinâmico, em que se implicam tanto o discente quanto o docente. No passado, o tecnicismo, ainda presente em contextos outros de transmissão das técnicas de dança, era às vezes transmitido por uma modulação de voz imperativa que gera um efeito autoritário, o que de um certo modo deu margem à constituição de uma noção traumática de técnica, associada sempre com repressão e opressão. Além disso, tornou-se recorrente a confusão entre a técnica aplicada a códigos específicos na execução da dança, como se o estudo do movimento se limitasse a uma escolha estética exclusiva – quando o entendimento que se propõe é o de que a técnica seja a consciência viva do movimento; aquilo que chamamos comumente de “sentir”.

A ênfase que se dá a uma disciplina prática quanto a noções técnicas no estudo do movimento não exclui a noção de unidade psicofísica nas esferas do corpo como memória e autodescoberta. Essa memória e autodescoberta se estabelece por intermédio da experiência do movimento e das reflexões desenvolvidas a partir da mesma. Ao utilizarmos alguns princípios de organização corporal, podemos trabalhar processos criativos em dança ampliando as possibilidades do mover-se, sem causar prejuízos ao corpo. Não se trata, portanto, de julgamento de senso arbitrário de opinião, mas de conhecer percursos que economizem gasto desnecessário de energia, bloqueio de fluxo de movimento e evitem lesões físicas.

Percebemos, pela experiência em sala de aula, que os enunciados pronunciados pelas professoras interferem na execução de um movimento durante a exploração e descoberta de sentidos por parte do discente. O movimento, desse modo, “conta uma história”. Nesse sentido de técnica, o movimento se narra; narra-se a si mesmo, independente da forma que ele assuma – incluindo-se as formas conhecidas da dança, chamadas de codificadas. A maneira como as/os professoras/professores falam em sala de aula, sua entonação, as ênfases para este ou aquele aspecto, pode potencializar ou dificultar a escuta do discente por parte do docente. Muitas vezes, para surtir um efeito na qualidade do movimento, nós, como docentes, utilizamos imagens poéticas como “deixar a cabeça cair como uma maçã na ponta do galho”, ou “flutuar como uma bexiga de gás hélio”, e vamos tecendo, com essas imagens, uma espécie de narrativa lúdica que interfere e até mesmo conduz à formação de um imaginário que se materializa no movimento para o artista em formação. Assim, a palavra narrativa passa a se fazer presente em nossa prática de diferentes formas.

Em seguida, apresentamos como nos inspiramos na palavra narrativa a partir da filosofia de Walter Benjamin.

Habitar a Cena/Passos para se Transformar em Documento Vivo

No trabalho de pesquisa realizado pela Rede Internacional de Estudos da Presença realizamos, no primeiro semestre de 2018, um procedimento prático que foi proposto e esmiuçado no Dossiê 1 da Rede Internacional de Estudos da Presença pela artista e pesquisadora Gabriela Pérez Cubas, da *Universidad Nacional del Centro de la Provincia* de Buenos Aires, com integrantes de nossos grupos de pesquisa e outros acadêmicos dos Cursos de Dança Bacharelado e Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Isto aconteceu em uma sala de aula, de forma integrada à atividade docente como atividade da disciplina Ateliê de Criação. Compreendemos esta experimentação como uma mostra qualitativa, a partir da qual irradiaremos questões que nos pareçam pertinentes para relacionar com as demais experiências relatadas na nossa produção em rede. Seguimos os seguintes procedimentos: tínhamos uma proposição de encaminhamento que seguia princípios explicitamente corporais e uma fisiologia implícita (lógica/físio/lógica): a proposta (de Gabriela Peres Cubas) era abordar a noção de presença na cena estabelecendo dois eixos de análise que a constituem: um, o aprofundamento dos diferentes sistemas vitais do corpo humano e sua relação com os estados emocionais, gestualidade e motricidade, e outro, que aborda os modos de habitar a cena, atendendo a criação de gestos, as intenções que os impulsionam e o sentido que eles carregam. Para isso, partia-se de dois enfoques conceituais fundamentais para o trabalho. O primeiro era a noção de corporeidade, entendida como

[...] a materialização identificadora da presença corporal do ser humano no mundo a qual constantemente se vê inserida em um trabalho com símbolos [...] A corporeidade como espaço sobre o qual se desenvolve a capacidade de relação humana constitui uma complexidade harmônica de tempo e espaço, de reflexão e de ação, de paixão e de emoção, de interesses diversos e de responsabilidade (Dossiê 1, 2017, p. 10, tradução nossa).

O segundo enfoque dizia respeito à noção de território, entendido como posterior à expressividade que o cria. A territorialização seria uma consequência dos atos e ritmos expressivos que o constituem. Na intenção de Cubas, essa noção corresponderia a um dispositivo para “habitar a cena”. Ou seja, ela faz uma aproximação teórica entre a corporeidade e o conceito de território extraído por ela. Nós, como pesquisadores, ao aplicarmos o procedimento oferecido por Gabriela Perez Cubas, não nos preocupamos ou observamos essa relação teórico-prática; detivemos nossa atenção, contudo ao estado de presença cênica a que ela se

refere. Com ela concordamos ser esse estado de presença o sentir o tempo presente em cena (e no espaço), e que este sentido do presente gera redes emocionais com o espaço físico e os outros (as outras pessoas). No Dossiê 1 (2017), a pesquisadora Gabriela Perez Cubas desenvolve uma reflexão acerca do conhecimento sobre a atuação quando se aprende a tornar um lugar, o espaço em que se está quando se o habita. Diz ela que a cena não é um lugar preexistente (que existe previamente), mas que se constitui com a presença do ator-atriz. Assim continua a pesquisadora argumentando sobre a qualidade deste habitar a cena, vinculando corporeidade e contexto, reorganização e ressignificação segundo os critérios próprios de cada criador/a. Nós, na condição de grupo de experimentação, escolhemos trabalhar com o enfoque no que a proposta oferece para a observação dos sistemas vitais, entendidos e abordados em seus aspectos físicos, emocionais e intelectuais, concordando que são imprescindíveis para o estado de presença. O objetivo específico era abordar a corporeidade como registro sensível do ser/estar presente do ator/atriz.

Reconhecer os modos pessoais presentes de sentir, pensar e agir como elementos básicos para potencializar a criação. Reconhecer as intensidades sensíveis como desejos que impulsionam a expressão. Reconhecer a energia como o fundamento da existência na cena (Cubas, Dossiê 1, 2017, p. 12, tradução nossa).

Para passarmos à descrição e análise da proposta, conforme o fizemos no Dossiê 2 (2018), agora ampliando nossas considerações para um raio estendido ao conjunto de experiências relatadas e reunidas pela rede, mesclaremos a relação de pressupostos do procedimento de Gabriela P. Cubas e a observação com as seis mulheres que participaram do processo. Vale expor que o motivo pela escolha dessa proposta, em específico, deveu-se ao conhecimento prévio, por parte dos pesquisadores, de metodologias capazes de oferecer correlações inequívocas com outras propostas, como a maneira de trabalhar e explorar o movimento disposta na sistematização técnica de Klauss Vianna, de Jussara Müller (2007) e as escalas progressivas nas fases do treinamento energético para o ator propostas pelo trabalho de Luís Otávio Burnier (2001). Na proposta de Gabriela P. Cubas, subdividiram-se os conteúdos em três chaves de condução corporal: a) bases orgânicas na respiração com progressão de gesto respiratório, b) bases técnicas de relação entre respiração e emoção, e c) bases teatrais: desejo, pulsão, motivação. Para cada uma dessas chaves, havia um descritor detalhado como em: (a) setores da respiração, tonicidade que resulta da atenção no movimento da respiração e a partir daí a sensação e percepção do uso do peso, desde o centro, eixos de postura,

relações espaciais, apoios, distribuições do peso e elementos do espaço com as dimensões, vetores, intenções espaciais e, finalmente, tempo, velocidade, ritmo. Ainda nessa subdivisão estão os gestos posturais, respiratórios, tônicos e expressivos. Nós reconhecemos imediatamente uma familiaridade com as fases de treinamento energético do ator proposta por Burnier e a lógica do desenvolvimento motor, que também aparece refletida nas iniciativas da dança educativa moderna de Laban (1985). A estas referências fundimos, ainda, aspectos da sistematização técnica de Klauss Vianna (Müller, 2007). Em (b): estados emocionais e tonicidade muscular, respiração e tonicidade na administração da energia e nas relações com o espaço/técnicas cotidianas e extracotidianas, relacionamos com os pistões e alavancas junto às referências de treinamento energético e sistema de Klauss Vianna, e ainda somamos ao conceito do centro de força a partir do engajamento dos músculos que incluem os músculos abdominais e da parte posterior do tórax, parte dos músculos internos das pernas e assoalho pélvico. Em (c): como força propulsora da ação física e a dicção como princípios organizadores demos ênfase às ações físicas e não trabalhamos, nas horas dedicadas à observação, com o uso da voz e da sonoridade.

A metodologia proposta por Gabriela P. Cubas seguiria pelo menos três encontros em progressão de aprofundamento em que se realizariam improvisações em construção de uma performance, que seria o documento vivo – para o qual seriam disparadas as indagações sobre respiração, peso, espaço, etc. conforme exposto anteriormente.

A partir de agora passaremos a descrever a experiência realizada com as alunas, sob nossa observação, e como fomos tecendo a partir disso uma narrativa polifônica, introduzindo nesta prática e abstraindo dela, ao mesmo tempo, novas compreensões de possibilidades narrativas, como aspectos de uma nova episteme ao pensarmos nas esferas de produção de conhecimento por intermédio do processo criativo, aqui entendido como fenômeno do ato de narrar (de si e do outro, sempre). Começamos a prática da seguinte maneira: duas de nós ocupávamos o lugar da observação da experiência, naquele momento. Outras quatro participantes recebiam nossos atos de fala, nossos enunciados, escutavam. E, ao escutar, atendiam ao impulso gerador da experiência. Podemos entender que respondiam a nossos enunciados verbais, orais, com seus corpos, e, portanto, também dispunham, no espaço, seus enunciados corporais. Todavia, de maneira geral, os nossos atos de fala, como proponentes e condutores, consistiam em indicações segundo princípios orgânicos de progressão do corpo na conquista da verticalidade, o qual se iniciava no nível baixo e desenvolvia-se gradativamente até o nível alto, incluindo-se uma variação de tempo que se dava na condução de voz pela entonação e pelo ritmo da fala. É preciso dizer, no entanto, que, sem nos havermos

dado conta, como docentes, tínhamos uma expectativa de resposta no seu processo de elaboração corporal.

Tal expectativa era a de que, cognitivamente, nossas produções verbais oferecessem caminhos de conexões corporais. Essas conexões corporais a que nos referimos são sutis, mas extremamente eficientes, pois elas correspondem à escuta sensível e que entendemos como a dialética da escuta de si e do desacomodar-se das zonas de conforto nos padrões de movimento. Ou seja, utilizando nosso próprio instrumento teórico, notávamos que estávamos tentando “contar uma história” que, de certa forma, “não tinha enredo”. A ideia era que juntas, as seis, fôssemos ganhando o espaço pela prática do movimento, e que as nossas vozes, de condutoras, fossem um *start*, um impulso, mas que sobretudo referisse as vozes das bailarinas ali presentes, que começassem a aparecer pelos movimentos em si mesmos. Intuitivamente percebemos que “algo não estava acontecendo”. Era como se nossas falas caíssem em um vazio surdo; não surtiam os efeitos de diferenças qualitativas que esperávamos ver em ação decorrentes das nossas falas. Assim sendo, nossa primeira estratégia foi enfatizar nossa dicção e nossas entonações para, por exemplo, exercer uma pressão sobre as mudanças de tempo lento e contínuo para tempos e aceleração e desaceleração.

A resposta por parte das bailarinas aconteceu. Algo se modificou. Seus corpos ficaram mais atentos. A atenção ficou mais viva. Percebemos que, de algum modo, a maneira como íamos falando abria espaço para que “uma narrativa se introduzisse”. Despontasse. Era como se suas respostas dissessem; “calma lá, eu estou aqui. Eu tenho uma história”. Nesse processo, fomos fundindo os eixos propostos por Gabriela, no sentido de lhes oferecer possibilidades de percursos sensíveis, no corpo, para o estado de presença em cena. Ou seja, como chegar no estado de corpo disponível e sensibilidade aberta ao tempo presente de modo que a verdade “vida-ação” em cena ou dança viesse a ocorrer. Em outras palavras, trata-se daquele estado em que se estabelece e se constitui a dinâmica, o corpo vivo-vida da/o atriz/ator bailarina/o, espaço e espectador/a.

É importante dizer que havia uma condição colocada previamente: a de que, uma vez iniciado o processo de condução (do procedimento), não haveria interrupção. A condição de que não interromper a escuta em aprofundamento e verticalização, mesmo, de sua proposta, era necessária para que chegássemos onde queríamos: a transformação dos gestos, movimentos e ações em sentido de vivacidade, de existência pura no espaço ou, como disse Gabriela P. Cubas, de territorialização. Esse pressuposto estava fundamentado na experiência anterior com o treinamento energético do ator, com o qual vínhamos trabalhando gradativamente em outros contextos desde 2016. Assim, na relação entre o aprofundamento dos sistemas vitais do corpo e os estados emocionais, a “gestualidade e a

motricidade” (Dossiê 1, 2017, p. 14), que é o primeiro eixo, nós nos detivemos cerca de duas horas ininterruptas em movimento a iniciar desde a respiração para com isso ampliar a percepção dessa ação. Todas começaram deitadas no chão, entrando em contato com a sua respiração e percebendo como se encontrava o seu próprio corpo naquele momento. A condução se deu com o objetivo compartilhado pela proposta de Gabriela, de compreender os sistemas vitais em seus aspectos físicos, emocionais e intelectuais, tomados como indissociáveis do habitar a cena. As participantes iniciaram com as bases orgânicas na respiração, deitadas no chão e percebendo a relação entre a inspiração e o volume de ar que, em movimento, também movimentava as costelas e a coluna em contato com o solo. A partir da expiração e da percepção da abertura de espaços internos ao exalar o ar, vai-se permitindo que se gere um impulso a levar o corpo a se mover, se expandir e se contrair, até que, nessa dinâmica, aconteça também o deslocamento do corpo pelo espaço. Simultaneamente, a condução da voz sugere a percepção do peso que é projetado no espaço, no nível baixo, em movimentos de rolamento sucessivos e com mudanças de direção, como uma consequência espasmódica do expirar, inspirar, expandir, encolher, mover. Os apoios aparecem explicitados também na condução de voz que estimula a condução do corpo no espaço, levando à percepção das transferências de peso das partes do corpo e de como as partes do corpo jogam entre si nos processos de expiração e inspiração do ar, aquecendo o corpo todo, cuja respiração se altera e se intensifica ao mesmo tempo em que se vai conquistando a espiral que levará o corpo ao nível médio, seguindo as fases de desenvolvimento da criança que conquista a verticalidade após sair de quatro a dois apoios. Toda essa etapa, ao ser conduzida verbalmente por duas de nós e realizada por mais quatro foi sendo preenchida por duas faixas de informação: uma de natureza expositiva, com comentários a respeito das relações técnico-poéticas como indissociáveis na feitura da dança, de modo a proporcionar uma consciência da relação das partes com o todo, e outra, de natureza essencialmente poética.

Ao notarmos que as informações corporais verbalizadas por terminologia anatômica não eram o suficiente para a nossa satisfação de espectadoras, passamos a evocar imagens ao longo de nossas falas e a introjetar tais imagens na escuta sensível dos corpos das bailarinas, expandindo um imaginário que foi se estabelecendo em um coletivo. Por exemplo, ao chamarmos a atenção da coluna a ser movimentada como se fosse uma serpente, como vertebrada, como espiralização sinuosa no espaço. Com a coluna serpente, o espaço foi sendo ocupado em seus diferentes níveis e com diferentes dinâmicas, enfatizando a relação orgânica da respiração. Então se desenvolveu um fluxo intenso, renovando os impulsos que levavam, quase que de uma única vez, do nível baixo ao

nível alto, até que se fosse caminhando em pé, sobre os dois apoios. Uma vez conquistado o nível médio, a respiração podia se normalizar: com o corpo encharcado de suor, o pulso sanguíneo acelerado, as participantes voltaram às suas bases (orgânicas e técnicas), mas com o corpo atento. Aqui fazemos uma pausa na nossa narrativa para expor a nossos leitores/as o fato de que as quatro bailarinas já dispunham de um repertório de movimentos elaborados em encontros anteriores. Ou seja, cada uma delas dispunha de trechos de uma composição em dança-solo na qual vinha trabalhando antes de aplicarmos essa proposta da rede. Desse modo, na sequência de tal exercício, as bailarinas passaram a retomar as suas composições, agora compreendidas como suas narrativas pessoais e únicas, que foram, portanto, reencontradas em um estado de atenção e disposição, para então vivenciá-las “como se fosse a primeira vez”, como se fosse um campo novo de exploração. Cada uma faz seu percurso nesse contexto de corpo acordado e aberto. Seria o momento de observarmos o segundo eixo, em que Gabriela propõe abordar “os modos de habitar a cena, atendendo a criação de gestos, as intenções que os impulsionam e o sentido que eles postulam” (Dossiê 1, 2017, p. 12). Sem disporem de fala (verbal), a sua eloquência projeta-se no corpo em movimento, e na atenção redobrada aos gestos. No entanto, isso não se deu em silêncio, mas ao som da voz das condutoras que foram participando da ação com imagens proferidas entre imagens de corpo e, principalmente, imagens de sensações – como, por exemplo, a “serpente faminta” que gera o movimento; ou “onde estão os olhos da serpente coluna durante a ação? No esterno? No hálux?” e assim por diante. Desse modo, aproximamos nossa participação como narradoras do processo, como se fôssemos narradoras em terceira pessoa, mas essa voz narrativa se funde com a narrativa em primeira pessoa para cada uma das bailarinas, e a escuta, que num primeiro momento se dava por parte das bailarinas em ação, passa a ser introjetada por nós.

Nós passamos a escutar também as narrativas individuais, quando cada uma delas nos mostrou sua composição. Não havia uma história escolhida previamente a partir da qual teria sido criada a cena. A cena passava a existir a partir do momento em que, uma por vez, escolhia-se um ponto da sala onde iniciava-se sua “narrativa por dentro”, enquanto todas as outras pessoas observavam. Essas narrativas compreendiam as histórias contadas sem o uso da voz (aparelho vocal e linguagem verbal) por cada uma das bailarinas. Depois, cada bailarina se sentava e escutava o que as espectadoras tinham para contar sobre o que viram. Por exemplo: a primeira bailarina começa sua “história” de joelhos, abaixada, e vai entrando no espaço com os braços, que ondulam, e essa ondulação desce dos braços para a cintura e quadril; e, em um impulso, libera uma das pernas, que avança para frente; os olhos, que estavam no horizonte, mu-

dam para o foco direto e os braços voltam a ondular preparando uma espécie de “bote”: elemento surpresa que suspende o corpo para o nível médio e as pernas se entrelaçam para torcerem, em seguida, o tronco com várias ondulações ao longo do corpo. A composição terminava com a bailarina de costas para nós e o rosto de perfil, as pálpebras cerradas e os braços estancados em uma figura que recorda as ilustrações egípcias. Essa é uma narrativa possível para escrever a composição da bailarina. A bailarina, em si, descreveu a sua própria composição, depois que a comentamos, como uma reunião de movimentos ritmados a partir de uma música que ela trazia na memória, e que esperava que traduzisse aspectos de sua feminilidade e da terra. A segunda bailarina começou também no nível baixo, de costas para o público e com o quadril em retroversão, e passou a se deslocar pelo impulso do centro do corpo, parecendo sempre se colocar em máxima angulação de oposições para que músculos agônicos e antagonicos pudessem inverter suas respectivas funções e gerar um deslocamento imprevisível. Lá pelas tantas parecia que víamos uma concha na areia sendo levada pelas ondas do mar, na beira da praia, e por fim uma pipa que se soltava, pois a bailarina saiu do nível baixo – em que trabalhava o fator peso pesado – e passou ao nível médio e alto, trabalhando o fator peso leve como se tivesse recebido uma rajada de vento. Cada uma de nós apreciava apenas a narrativa do corpo no espaço, permitindo que o pensamento fosse instigado pelo que víamos. A bailarina, ao falar de sua composição, diz que estava colocando o corpo de modo a estabelecer um jogo de oposições e alavancas entre as partes, procurando se desembaraçar das situações inusitadas que “o corpo” lhe propunha. A terceira bailarina pareceu contar uma história sinalizada e gestual, conduzindo grande parte de suas ações pelos olhos, pelo olhar e por uma espécie de comentário sem fala, com os olhos, ao mexer os braços e o tronco, que pareciam “desobedecer” a sua vontade. Quando ela narrou sobre sua composição, havia uma motivação psicológica para as escolhas da sua composição: seus movimentos queriam dizer do que era colocado para dentro dela e que ela não queria mais receber e que estava a transformar em outra coisa. A quarta bailarina, por sua vez, demonstrou uma grande apatia e falta de desejo de se mover ao nos “narrar” sua composição. No seu caso, pedimos que ela retomasse a imagem da serpente que havíamos trabalhado para testarmos se aquele “resultado parcial” era o que ela queria dizer. Demos algumas opções, como: a serpente com fome, a serpente faminta, a serpente que come uma fruta ou algo, de modo que se instituiu uma narrativa de fora para dentro, nesse caso em particular, deixando-se depois que ela escolhesse qual variação ela preferia e, mesmo, se ela queria retomar a primeira versão. Ela escolheu uma das variações e depois nos contou que havia feito uma composição mecanicamente e que estava também de modo mecânico reagindo, naquele dia, a tudo o que vinha

fazendo, por estar com sérios problemas pessoais e não conseguir se entregar. Nesse dia, a atividade findou com a apresentação dos repertórios individuais para o grupo e os comentários do grupo para cada uma das participantes.

Na intenção do ateliê-solo, cada uma das participantes teve liberdade absoluta para escolher com o que trabalharia, procuramos deixá-las bem à vontade para que pudessemos trocar ideias e desejos ao longo dos outros encontros. Para nossa pesquisa em rede, refletimos, dentro do âmbito dos aspectos formativos do artista da dança, nas dinâmicas da relação técnico-poética, sobre como o espaço e o tempo de narrar as nossas experiências se faz imprescindível durante a caminhada coletiva. Certamente, no momento de levar esta narrativa a um público, ela se transforma e se amplia a partir das narrativas de quem a acompanha ou dela participa; neste ponto, a escuta passa a ser importante por parte do “narrador”, que é o artista, para que a história que ele conta de si possa transcender os aspectos de introspecção – aspectos esses que às vezes o isola ao invés de comunicar poeticamente, por exemplo, a essência do próprio isolamento.

Assim, sobre a relação nessa prática entre técnica e criação e sobre modelos pedagógicos (ou de formação) que estavam implicados nessas práticas, temos a dizer o seguinte: a nossa escolha por essa proposta foi motivada pelo fato de estarmos trabalhando com bailarinas dentro de um curso que se propõe a compreender as disciplinas como oportunidades de tempo-espaço e ação, no sentido de as pessoas voltarem sua atenção para si próprias, reconhecendo seus estados de corpo e observando como esses estados variam de acordo com as práticas corporais e poéticas a que nos propomos. O corpo passa a ser um campo de investigação contínuo e ininterrupto e a dança passa a ser entendida como uma articulação complexa dos sentidos, organismo, símbolo e memória no espaço.

Efetivamente, pôde-se notar uma diferença na qualidade de atenção e disposição prévias por parte de uma das participantes, ao passo que as demais demoraram um pouco para objetivarem no espaço as respostas à condução oral do exercício, que, por ser bastante pautada nas explicações de relações ósseas e mesmo orgânicas – e, portanto, técnicas – tinha por objetivo operar na bailarina/atriz uma disposição qualitativa e com foco objetivo, direto, em conexão com os estados internos, mais do que conduzir a uma experiência tão somente subjetiva. No início da observação, as pessoas pareciam amortecidas, anestesiadas e, mesmo, em um olhar mais superficial, poderiam dar a impressão de estarem desmotivadas. No entanto, quando foram se acrescentando imagens concretas, como a imagem da serpente, ou uma série de imagens que foram se somando a partir daí (desde uma concha no mar que é levada à beira da praia e é alçada pelas ondas para o alto, sendo depois arrastada pelo vento

e indo ao céu azul e límpido, com um sol brilhante e quente; ou como, em seguida, flutuar como uma asa delta para voltar a cair e ganhar velocidade), percebeu-se a necessidade do surgimento de movimentos corporais mais presentes, com mais presença. A experiência não se tratava de construir imagens concretas ou de mimetizar; tratava-se, isso sim, de buscar imagens que instigassem as bailarinas a se moverem.

Sentimos, não obstante, a necessidade de interferir com imagens que produzissem sensações de experiências de corpo, em texturas outras, para que o corpo também despertasse essas qualidades sensíveis. Percebemos que nem sempre os movimentos “limpos”, bem desenhados no espaço, com desenvoltura coordenada, comunicavam com o corpo na sua totalidade, sobretudo em relação ao foco e expressão facial. Interferimos, então, na execução de uma das bailarinas lhe pedindo que ela se utilizasse da imagem da serpente faminta enquanto nos dividia seu imaginário, e cada uma lhe deu o retorno de como foi olhar para o que ela fazia, de se sentir participando de sua ação.

Dessa maneira, se na primeira fase do procedimento a respiração em expansão e contração do volume da caixa torácica foi disparando os impulsos e estabelecendo no espaço a constituição da corporeidade fenomenológica – a qual expande o conceito de sujeito ao seu entorno como indissociável – na segunda, isso se deu pela relação de expansão e contração da cinesfera (Laban, 1978). Por outro lado, a territorialização de si mesmo – que era o que se propunha como resultante das bases teatrais –, acabou por resultar em um processo que se instaurou de modo diferente para cada uma das bailarinas/atrizes, de acordo com o grau de entrega ao procedimento conduzido e do que cada uma se permitiu oferecer. Em relação à condução de voz, percebemos que, com esse grupo, quando a condução se limitava aos enunciados especificamente mais orgânicos (fazendo-se referência às porções da coluna, por exemplo, ou assoalho pélvico, ou volume da caixa torácica no processo de respiração), a resposta no espaço era menos expressiva do que quando somávamos imagens mais concretas, à exceção da participação daquela que tem no teatro outras bases, que arriscamos dizer serem mais ontológicas no sentido das experiências do teatro antropológico, que vai às raízes, por exemplo, do ser sobre si.

Acreditamos, portanto, e em função dessas considerações, que algumas tradições, ou mesmo a ausência do reconhecimento da própria tradição na dança, levam tempos diferentes nas respostas de quem participa de novas propostas, pois as participantes trazem evidentemente bagagens distintas para o espaço comum da sala de aula; ademais, leva-se um tempo de convivência e de experiências conjuntas para que se possa constituir um grupo menos heterogêneo, segundo as necessidades de imersão em determinado procedimento. Colocamos isto porque iniciati-

vas na dança, que são já uma escola dentro da sua tradição na dança moderna, como o uso dos elementos do movimento proposto por Laban (1978) há cerca de cem anos, e mesmo as contribuições de Klauss Vianna (2005), na compreensão de uma dança enraizada no ser e em sua relação consigo próprio, são, ainda, pouco disseminadas em espaços não acadêmicos do ensino superior; como se não bastasse, não raramente geram estranhamento por parte de iniciantes na dança. Mas esse estranhamento não é um impeditivo da experiência, é apenas um aspecto da relação com o novo, por parte de quem está começando, ainda que para aqueles que conhecem a dança em suas raízes da tradição moderna remetam a procedimentos antigos. Antigos, mas não ultrapassados. Não “envelhecidos”. São esses procedimentos que recuperam o sentido primeiro da técnica em consonância com a criação, pois é a percepção viva do “como” se faz, no tempo presente daquilo que se está fazendo, que proporciona o acontecimento poético: o tempo presente em aberto, conduzido pela vida, na vida, entremeado de sangue, que circula no corpo quente em movimento. Essa é a ação que convida instintivamente o outro à participação, ainda em um grau mais primitivo e por isso mesmo mais legítimo na arte da ação. É a fronteira entre vida e arte que não necessita ser evidenciada em situações de risco na violência, por exemplo, como performances que chegam a uma agressão real do corpo; trata-se da fronteira na entrega absoluta do estar de corpo presente.

Do ponto de vista da formação pedagógica, no nosso caso, as referências de Klauss Vianna (2005), Rudolf Laban (1978) e a tese de doutorado de Luís Otávio Burnier (2001) compunham a voz de fundo a partir da qual nós nos debruçávamos, durante a condução de voz e após, durante as explicações teóricas sobre a prática, compreendendo que a fronteira entre a dança e o teatro é tênue e pode mesmo se apagar, em prol de uma formação em dança que preveja que a sua arte se amplia quando ganha maior extensão de corpo, incluindo a possibilidade de expressão facial, de abstrações pelo movimento e de expressão do desgaste físico, gerando novas emoções. Pois a bailarina, em verdade, é condicionada a velar seu desgaste e mesmo sua raiva, do ponto de vista de tradições mais antigas, não utilizando os desafios do corpo como componentes de autodescoberta expressiva. Desafiar os próprios limites consiste paradoxalmente em superá-los na medida em que são reconhecidos: trata-se do reconhecimento de que há, em nós, vozes outras que devemos atravessar até que cheguemos às nossas próprias vozes. Aparentemente, isso também marca o limite entre técnica e poética.

Produção (de narrativas) em Rede – alguns apontamentos

Dedicamos estas últimas linhas a uma reflexão sobre o apanhado dos relatos das experiências resumidas e compartilhadas pelo Dossiê 3 da Produção em Rede, do qual participamos. Recebemos o Dossiê em 2019, com 12 resumos a contar com nosso próprio trabalho. Acreditamos que seria importante fazer uma leitura um pouco mais detalhada desse registro quando chegássemos nas considerações finais para este capítulo, entendendo a própria rede como uma potencialidade privilegiada de escuta de novas narrativas a serem incorporadas às nossas reflexões. Nesse Dossiê, alguns não chegaram a encontrar títulos para nomearem seus resumos. De qualquer modo, levamos em consideração o que foi compartilhado, entendendo que a experiência daquele momento foi ganhando novos sentidos ao ser rememorada por cada um de nós.

Da somatória dos resumos e convergências, sentimos a necessidade de incorporar, para nossa análise de procedimentos e resultados do ponto de vista de pesquisadores, não apenas a questão da metodologia implícita a nossos fazeres, mas, além disso, as premissas epistemológicas que nos orientam. As questões que suscitamos como formadores de artistas não são questões novas para a nossa arte, nem para a história da arte. A nosso ver, elas apontam em grande medida para as questões epistemológicas que orientam nossos projetos pedagógicos de curso, e são reflexo de um contexto – e não há por que não dizer, uma conjuntura – na origem da pesquisa em arte, ocupando, como lugar social, as universidades ou Ensino Superior. Arriscamos dizer que muitas vezes nos comportamos segundo um imaginário que ainda está habituado a lidar com categorias generalizantes, como “arte”, “técnica” e mesmo “criação”. Mesmo os fatores da análise do movimento, “peso”, “espaço”, tempo” são praticamente categorias do pensamento (é o caso de espaço e tempo), tornando-se abstratos. O peso é uma condição do corpo extenso (seja qual for) e, portanto, os quatro fatores labanianos do movimento (sendo o fluxo o único que é manifestação da ação do ser humano ou sujeito da ação) são efeitos de uma dada história do pensamento moderno.

Com efeito, nós nos referimos aos nossos saberes específicos como “técnicas”, como se estivessem desarticulados de uma teoria, e isso é mais reflexo de uma necessidade salutar da liberdade de pensamento a que sempre devemos almejar, como artistas pensadores, por acreditamos que esse é um dos motivos pelos quais a experiência tem sido palavra-chave nos discursos de diferentes linhas teóricas. Como formadores de artistas da dança, nós optamos por expandir o entendimento da experiência do movimento multifacetada e inacabada a cada dia, porém sem descartar o conhecimento acumulado pelas tradições, especificamente no nosso caso, da dança moderna, explicitando verbalmente, sempre que

possível, as relações causais nos modos de mover. Assim, fizemos a diferença entre técnica e tecnicismo. Optamos por entender que narrativas são bem-vindas. Acreditamos que, ao pensarmos nossos projetos pedagógicos e nossos currículos, esse pensamento irá acolher as tensões inerentes à formação brasileira, que inclui conhecer as nossas histórias, como povo, e o confronto com as histórias oficiais, o que tem sido uma urgência que se apresenta cada vez com mais força.

Concluimos nosso capítulo, cujo objetivo era pensar a formação do artista, encontrando na narrativa um modo de acolher as experiências individuais compartilhadas. Nessas experiências, vemos o engajamento do corpo como um todo e sua percepção dilatada em processos de movimento, impulsos e variação de níveis em oposição a um outro estado de corpo. Ampliamos as discussões pertinentes à dicotomia técnica/poética ou às compreensões da unidade psicofísica do ator/bailarino a uma visão panorâmica dos conceitos implicados nas discussões sobre o corpo e a modernidade, incluindo para tanto as noções de corpo e cultura, linguagem, experiência e memória, que têm sido as nossas questões centrais ao pensar também a criação artística. As iniciativas poéticas da arte do ator/atriz-bailarino/bailarina como criadores demandam um estado de corpo sensibilizado, e essa sensibilização se dá no conjunto de diferentes práticas e propostas. Por meio das diferentes narrativas, os lugares de escuta também se deslocam, e em um lugar de instabilidade é preciso garantir, ao mesmo tempo, a flexibilidade das apreensões subjetivas e a força dos alicerces coletivos, em uma esperança ou *devenir* de novas epistemes – talvez nem tão novas assim.

Como, então, podemos atuar em conjunto a nossos discentes de modo que sejamos, cada um a seu turno, narrador/a/es das nossas experiências? Podemos fazê-lo, primeiro, ao tomarmos consciência de que o acúmulo de nossas experiências de vida e experiência acadêmica não substitui a experiência das/dos discentes, que chegam às práticas com as suas histórias de vida, histórias de classe, memórias familiares e memórias ainda não conscientes do que chamamos ancestralidade, por exemplo. Podemos abrir os espaços de fala de cada singularidade e entender que as diferenças são valiosas e são os desafios a serem vivenciados nas trocas sobre a experiência do movimento em si, e tecer os comentários sobre os modos de mover de maneira generosa, acolhedora e objetiva. Semelhante compreensão não implica fechar interpretações, mas abrir possibilidades de leituras e, na medida do possível, fazer menção às narrativas propriamente ditas, como dos cânones, das mitologias, lendas, contos, dentre outras naturezas de referências artísticas.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Neskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.

BURNIER, Luís Otávio. **A arte de ator: da técnica à representação**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

DOSSIÊ 1. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2017. Texto não publicado. 41 p.

DOSSIÊ 2. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2018. Texto não publicado. 90 p.

DOSSIÊ 3. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2019. Texto não publicado. 48 p.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Ana Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. Revisão técnica de Anna Maria Barros De Vecchi. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **Danza Eativa Moderna**. Cuba: Ed. Revolucionária, 1985.

MÜLLER, Jussara. **A escuta do corpo – sistematização da técnica Klauss Vianna**. São Paulo: Summus, 2007.

VIANNA, Klauss. **A dança** (em colaboração com Marco Antônio de Carvalho). 6. ed. São Paulo: Summus, 2005.

Uma Presença que Apele para o Quê?

Gabriela Pérez Cubas

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA),
Buenos Aires – Argentina

Introdução

As linhas deste artigo pretendem compor uma reflexão sobre alguns aspectos da proposta de treinamento cinestésico e expressivo que desenvolvo no meu trabalho como professora de corpo para atores e atrizes¹. Tal proposta se orienta a partir de duas questões que, há algum tempo, vêm se apresentando como desafios para minha própria prática docente e artística. A primeira questão diz respeito à possibilidade de relacionar o que é ensinado e aprendido no âmbito específico do treinamento corporal para a cena – técnicas e enfoques poéticos – com as experiências que cada sujeito traz consigo a partir de sua experiência real no mundo cotidiano; a segunda, interroga-se sobre os modos possíveis de reconhecer as experiências do dia a dia para transformá-las em opções poéticas capazes de criar presenças no território da cena. Trabalharei servindo-me de três conceitos que me permitem pensar na relação entre experiências cotidianas e experiências cênicas, atendendo às possibilidades de sensibilização e comunicação oferecidas por uma proposta para a formação dos artistas cênicos. O primeiro desses conceitos é o de “corpo vibrátil”, cunhado por Suely Rolnik. O segundo conceito provém da leitura dos dossiês produzidos dentro da Rede Internacional de Estudos da Presença: trata-se da noção de “vértebra da realidade”, compartilhada por seus autores, Ana Cristina Colla e Renato Ferracini, no Dossiê 1 da referida rede. O terceiro conceito que abordarei a seguir é relativo à noção de teatro como território da in-fância, proposto pelo pesquisador argentino Jorge Dubatti.

Além de descrever o indescritível, procura-se perceber o indescritível para lhe dar vazão em modos expressivos cênicos.

1 No âmbito do Curso de Teatro da Faculdade de Arte da Universidade Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), Tandil, Argentina.

In-Corporar

Quando apresentamos propostas pedagógicas para o treinamento do ator, pensamos em quais são as experiências, conteúdos, atividades que consideramos necessárias e imprescindíveis de serem in-corporadas (feitas corpo) para poder criar presenças cênicas. Sabemos que as presenças cênicas não são criadas *ex nihilo*, sendo presenças do dia a dia trasladadas e adaptadas ao tempo e espaço cênicos.

Além das poéticas com as quais possamos nos sentir à vontade no plano pessoal, nós, responsáveis por definir estratégias pedagógicas para a formação cênica, tentamos estabelecer, da forma mais objetiva possível, o quê e como um estudante deve aprender. Trata-se de definir quais são os conceitos e os procedimentos necessários para que o futuro profissional da cena possa trabalhar, transformando sua existência cotidiana em presença cênica.

Baseando-nos em nossa própria experiência artística e pedagógica, podemos reconhecer e deixar-nos conquistar pela presença de um artista da cena que é capaz de nos comover, pois, como artistas, já aprendemos a perceber quando nossa atuação na cena estabelece ligações significativas com os colegas e com o público e quando nossa tentativa fracassa. Seja em fragmentos de um espetáculo ou em retalhos de uma atuação, sabemos identificar os momentos em que nos comovemos. Esses momentos são significativos, porque nos permitem transcender o modo habitual de nos perceber e perceber o mundo e, assim, entrar num plano de consciência ampliada que nos oportuniza sentir, mesmo que seja apenas por alguns segundos, de uma maneira diferente. O veículo para a geração dessa outra forma de consciência é o artista, independentemente de estarmos no papel de espectadores ou de protagonistas da cena.

Além do aperfeiçoamento específico e permanente que, como docentes, artistas e pesquisadores, experimentamos em nosso *métier* profissional, acredito que seja graças a nossas próprias experiências sensíveis, atuando ou como espectadores, que conseguimos estabelecer certos parâmetros para delimitar o que uma proposta pedagógica deve conter e os objetivos para os quais deve se orientar.

A Proposta

Temos, então, um enfoque, o nosso, aquele que fomos construindo a partir da nossa própria formação, e temos também um objetivo: transformar as existências cotidianas em presenças cênicas.

Também sabemos que o objetivo do artista é comunicar uma visão de mundo. Mas essa visão não poderá ser comunicada se o público não conseguir se comover. De alguma maneira, comover é impregnar os

universos sensíveis, abordá-los e transmutar suas significações e sentidos. Mas a comoção também depende dos modos de comunicação: se o público não conseguir compartilhar com os artistas os mesmos códigos comunicativos, o fato de se comover, a ação de se mover-com, não irá acontecer. E, nesse contexto, os códigos não são apenas mensagens inteligíveis: falamos de estimulação sensorial, intelectual, afetiva. Nós nos propomos a agitar universos sensíveis.

Nesse sentido, o processo formativo ou de treinamento deve colocar o estudante num estado de sensibilização que lhe permita se reconhecer, observar suas condutas intelectuais, emocionais, motoras e expressivas, porque é baseando-se nessas condutas cotidianas que o sujeito irá elaborar formas próprias de presença cênica.

Qual seria, então, nossa responsabilidade pedagógica quando assumimos a incumbência de orientar um processo de treinamento para a cena? Podemos nos propor um conjunto de habilidades que o estudante deverá adquirir para considerar que o processo se desenvolveu positivamente. Podemos abordar a estimulação de habilidades físicas, sensório-motoras, emocionais, intelectuais para acompanharem a elaboração de uma presença cênica; podemos colaborar na definição de critérios poéticos e podemos acompanhar no reconhecimento das condutas que se configuram na experiência cotidiana do mundo. Mas podemos garantir que, após o trânsito pelo treinamento proposto para a atriz ou para o ator, ela ou ele será capaz de comover o público que for assistir a sua atuação?

Qual é a contribuição que, como pedagogos, somos capazes de realizar para conseguir que nossos estudantes criem modos de comunicação efetiva? Isto é, para nos assegurar de que, na experiência cênica, o futuro artista irá participar de um ato convivial junto com o público e de que esse convívio irá habilitar, a partir do estímulo que a cena propõe, uma experiência poética coletiva.

O que é que deve habitar essa presença cênica para que a peça e o convívio no que ela acontece construam um âmbito de comunicação e comoção? Vivemos num tempo em que a atuação é vista como uma potente reivindicação do presente, como uma superação e atualização da ideia de atuação como representação ou interpretação, própria da modernidade. É por isso que falamos de presenças e não de representações.

Às vezes, enfrentamo-nos à antinomia representação (como procedimento mimético do artista com a *poïese* da obra) *versus* apresentação (que implica o artista se apresentando a si mesmo como um corpo poético).

No entanto, podemos considerar essa antinomia como uma discussão superada se entendermos, como aponta Jorge Dubatti (2007, p. 158), que, no convívio poético, “[...] pode haver apresentação e represen-

tação, mas enquadradas numa ordem unificadora, amplificadora e transcendente: a zona de experiência”.

Vamos ao teatro não para assistirmos a representações ou apresentações, mas para intervirmos nessa zona de experiência que as incluem e as subsume como possibilidade. Zona que só pode ser experimentada em termos conviviais. Dali a necessidade de reconsiderar o teatro como cultura vivente e infância. Se a formulação de um ‘teatro de apresentação’ foi superada pelo antigo conceito de ‘teatro de representação’, acreditamos que promover a consideração de um *teatro de experiência* implique um questionamento e superação mais abrangentes e efetivos (Dubatti, 2007, p. 158).

Se nos referimos à “zona de experiência” que habilita a presença cênica, isso supõe colocar a ênfase na existência do/a artista e em seus comportamentos dentro do tempo e do espaço cênicos. A noção moderna de ator/atriz como intérprete pressupõe a disposição da subjetividade do artista em função da ideia geral do texto e da encenação, em função do drama. Acompanhando a pós-modernidade, o teatro pós-dramático coloca a subjetividade do artista em primeiro plano na cena teatral. A presença do artista cênico na “zona de experiência” é a de um fazedor: a presença constrói o teatro, não mais o interpreta apenas.

Então, além das formas e seus conteúdos, baseando-se nas técnicas possíveis, o que é que um artista cênico deveria treinar para que sua presença comunique, comova, arranje as condições para a zona de experiência acontecer? A presença do artista deve apelar para o quê para conseguir estimular essa zona? Para quais aspectos de si mesmo, para quais sentidos e saberes do público? Como esses aspectos são nomeados? É possível ensiná-los?

O Jogo de Restaurar Condutas a In-Fância

Já faz alguns anos, Richard Schechner denomina o processo pelo qual os comportamentos cotidianos se transformam em extracotidianos como “restauração da conduta”. Segundo Schechner, a conduta restaurada é “conduta viva manipulada da forma como um diretor de cinema trata uma película de filme” (Schechner, 2000, p. 105).

A conduta restaurada é simbólica e reflexiva: não é conduta vazia, mas cheia de significações que se espalham multivocamente. Esses termos difíceis expressam um único princípio: o eu pode atuar em outro ou como outro; o eu social ou transindi-

vidual é um papel ou conjunto de papéis (Schechner, 2000, p. 107).

Na conduta restaurada, o eu pode atuar como outro eu ou como vários outros eus: isto é o que, nas palavras de Stanislavski, é definido como “o grande jogo da atuação”. O prazer do jogo como algo que surge naturalmente na infância é desenvolvido de maneira consciente quando, como adultos, assumimos a atuação. Atuar instala o jogo numa zona de transição entre a subjetividade e o mundo externo, permitindo experiências capazes de subverter a ordem cotidiana das coisas.

É a essa zona de experiência que se refere Jorge Dubatti (2014) quando afirma que o vínculo que se constrói entre o/s artista/s e o público acontece no plano do inefável, aquilo que não se fala, o que não pode ser nomeado. O inefável se liga a outros planos de consciência e comunicação que deslocam, transgridem ou trasladam o universo do cotidiano para o território da cena. Nesse território, a restauração do comportamento acontece primeiro pela adaptação das condutas ao espaço-tempo da cena, ao cronotopo cênico: “O teatro é espaço e tempo compartilhados numa mesma zona de afetação, zona única criada uma única vez e de forma diferente em cada função” (Dubatti, 2014, p. 126).

O resto dos procedimentos que irão intervir na restauração do comportamento dependerá das opções técnicas, estéticas, poéticas dos criadores. Mas o vínculo convivial é ancestral, remete às origens da humanidade, à in-fância.

A cultura vivente possui uma espessura de acontecimentos que se embrenha entre as redes da linguagem e da qual a linguagem não chega a dar conta, revelando-a como figura sobre um fundo. Conforme Agamben², a cultura vivente possui uma *zona in-fante*, e, assim, uma vasta espessura do acontecimento teatral é in-fante (Dubatti, 2007, p. 156).

O inefável é, na verdade, infância, o território prévio à linguagem, no qual a experiência alimenta a subjetividade e o encontro de subjetividades se relaciona à troca de presenças auráticas, em que nem tudo é legível, tampouco verbalizável.

No entanto, a presença dos corpos em cena por si só, a coexistência num mesmo espaço de representação por si só não é suficiente para garantir que a comunicação percorra canais sensíveis que permitam construir o convívio no qual tanto os atores quanto o público possam criar um universo compartilhado, finito no espaço e no tempo. A compa-

2 Dubatti faz referência aqui a Giorgio Agamben e a seu livro *Infância e história: destruição da experiência e origem da história* (Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005).

nhia, o fato de estar em companhia de outros, implica entrar num estado de diálogo, atentos ao que acontece na “zona de experiência” prévia à semiotização, em um plano da experiência que é anterior à linguagem.

O indescritível, o que não pode ser expresso com palavras, o inefável, é a sustentação da experiência no convívio teatral, no qual o encontro se realiza.

Corpos Vibráteis

Para descrever o campo perceptivo, no qual o encontro com outros também transita pelos planos da inefabilidade, sem perder as características da experiência, a pesquisadora Suely Rolnik cunha o conceito de “corpo vibrátil”.

O corpo vibrátil permite reconhecer outros tipos de experiências que permeabilizam a “membrana” da experiência cotidiana. Na medida em que essa experiência também foi cooptada pelo “inconsciente colonial capitalístico”³ (Rolnik, 2019, p. 46), que manipula as subjetividades transformando-as em entes para o consumo, a autora define como “corpo vibrátil” o plano no qual as subjetividades podem transcender o imaginário imposto pelo capitalismo. Para ela, as potências sensíveis das subjetividades captadas pelo capitalismo ficaram restritas ao âmbito de um tipo de experiência baseada principalmente nas percepções (o sensorial) e nos sentimentos (a experiência da emoção psicológica). Esses modos de apreensão do mundo, ainda que subjetivos, evoluem em relação ao contexto no qual o sujeito está inserido, estabelecendo suas fronteiras em função dos limites que o sistema constrói e da possibilidade de acesso a bens simbólicos e materiais de cada pessoa. “Quando vemos, ouvimos, cheiramos ou tocamos alguma coisa, nossa percepção e nossos sentimentos já estão associados aos códigos e às representações de que dispomos e que projetamos sobre esse algo, que é o que nos permite atribuir a ele um sentido” (Rolnik, 2019, p. 46).

No entanto, existem muitas outras vias de apreensão do mundo que podem nutrir a experiência e ampliar seus domínios. Ao partir de fundamentos herdados de Deleuze e Guattari, Rolnik identifica como “perceptos” e “afetos” esses outros modos possíveis.

O percepto se diferencia da percepção no sentido de ser uma atmosfera que transcende as situações vividas e suas representações. Quanto ao afeto, não deve ser confundido com a afei-

3 Termos com os quais Rolnik identifica as forças políticas capitalistas e neoliberais que operam sobre as subjetividades.

ção, o carinho ou a ternura, que correspondem ao sentido habitual da palavra nas línguas latinas (Rolnik, 2019, p. 47).

Nem os perceptos nem os afetos referem-se a emoções ou percepções psicológicas, estando intimamente ligados às emoções vitais, a sensações orgânicas. Não existem palavras para nomear esses afetos, tampouco conceitos que expliquem o que acontece quando cada um de nós se deixa afetar, não dispomos de imagens prévias que nos permitam traduzi-los. No entanto, nós os sentimos e experimentamos. Esse é, ainda conforme Rolnik, o plano do “saber do corpo”, “o saber do vivo”.

Os perceptos e os afetos não têm imagens, nem palavras, nem gestos que correspondam a eles – em suma, não têm nada que os expresse –, mas, a despeito disso, são reais, pois se referem ao vivo em nós mesmos e fora de nós. Compõem uma experiência de apreciação do entorno mais sutil que funciona de um modo extracognoscitivo que poderíamos denominar intuição (Rolnik, 2019, p. 47).

Essa capacidade extracognoscitiva, extrapsicológica, relaciona-se com nossa subjetividade como seres vivos antes, ou depois, ou ao mesmo tempo que nos reconhecemos como seres humanos. Algo da imanência do ser vivente se manifesta no que Rolnik chama “corpo vibrátil” ou “corpo pulsional”.

Esse campo de forças que se mobiliza quando atuam os saberes do corpo, quando operamos a partir do corpo vibrátil, é o plano de ação no qual o teatro acontece. É ali que o ator e a atriz se apresentam, concretizando-se em presenças. Essa é a “zona de experiência” à que se refere Dubatti. É, também, o âmbito do inefável, do que não pode ser nomeado porque não existem palavras que o designem, nem imagens que o identifiquem; no entanto, nós o sentimos nas vísceras, na respiração, nas pulsações e em todos os outros aspectos sensíveis e orgânicos.

O inefável atua como corpo vibrátil, e é com os corpos vibráteis que o convívio teatral acontece.

A Vértebra da Realidade

A Rede Internacional de Estudos da Presença, que constitui o alicerce deste texto, vem permitindo o intercâmbio entre pesquisadores das artes cênicas. A riqueza de encontrar colegas de outros territórios e realizar trocas com eles me permitiu descobrir que, embora existam entre nós distâncias físicas significativas (a rede de pesquisa é integrada por pesquisadores do Brasil, da França e da Argentina), confluímos para um

mesmo plano de estudo, reflexão (ativa: reflexão-ação) que aborda a presença cênica e tenta pensá-la de diversas óticas.

A proposta de um dos intercâmbios dos integrantes dessa rede foi compartilhar experiências de oficinas e propostas práticas de treinamento com o objetivo de que fossem trabalhadas por outros participantes em seus próprios contextos.

Da extensa e riquíssima variedade de propostas, escolhi a apresentada por Ana Cristina Colla e Renato Ferracini⁴. Eles propuseram uma tarefa de sensibilização própria e exeroceptiva que começava com a mobilização da coluna e ia incorporando os outros membros do corpo e, depois, os sentidos, todos como vértebras, conformando uma coluna vertebral que fosse capaz de expandir-se em todos os planos espaciais. Por último, ambos os autores propunham incorporar a essa grande coluna expandida a vértebra da realidade.

Essa proposta de estender a indagação sensível para uma vértebra da realidade chamou muito a minha atenção, pois me pareceu uma proposta vital que permitia indagar nos “saberes do corpo”, nos “saberes do vivo”, nas palavras de Rolnik.

Trabalhei essa proposta com o grupo de pesquisa que dirijo⁵ na Faculdade de Arte de Tandil, Província de Buenos Aires, na Argentina. O resultado foi surpreendente pela mobilização sensorial que propunha e porque a proposta era continuar a atividade de sensibilização na rua, em contato com a realidade cotidiana.

Quando o grupo saiu às ruas, depois de ter trabalhado dentro de um espaço fechado, o primeiro impacto veio do que estava acontecendo fora de nós: as ruas estavam tomadas por uma manifestação contra as políticas de ajuste econômico do governo. O contraste entre o estado de bem-estar, alegria e abertura que o trabalho tinha provocado em nós e a realidade contundente com que nos deparamos aguçou ainda mais os nossos sentidos e fez com que acessássemos um plano de consciência alterada, sentindo-nos em outro tipo de consciência. Além da manifestação, a cidade penetrava os corpos pelo intenso frio que tomava conta dela. Essa experiência foi relatada aos colegas da rede e compartilhada junto com as outras experiências, conformando um corpo único de relatos e textos acadêmicos que denominamos Dossiê 2. Desse relato, resgato as palavras textuais com as quais me referi a esse acontecimento:

Quando nos propusemos sair, o prédio onde estávamos trabalhando foi ocupado por estudantes e professores da universi-

4 Pesquisadores do LUME, Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil.

5 GITCE. Grupo de Investigación en Técnicas de la Corporeidad para la Escena [Grupo de Pesquisa em Técnicas da Corporeidade para a Cena].

dade. Fomos tomados pelos cânticos e pela percussão de mais de duzentas pessoas que tinham ingressado no prédio. Tentei manter nosso objetivo de sairmos para a rua para andar, mas nosso estado de percepção estava tão permeável que foi impossível para nós negar o que estava nos atravessando. Compreendi que esse era o momento para trabalhar o contato com a realidade da maneira em que ela se apresentava a nós. Espalharmo-nos entre os manifestantes, cantamos e dançamos junto com eles e, depois, ficamos na rua, na intervenção dos estudantes e professores. Tínhamos deixado de ser cinco pessoas: éramos mais de duzentas pessoas no centro da cidade, manifestando-nos.

Foi impossível voltar a reunir o grupo no número original, o corpo grupal tinha se expandido⁶.

Ao retornarmos ao nosso lugar de trabalho, tentamos fazer um encerramento da atividade da maneira como costumávamos fazer: falando, compartilhando nossas experiências. No entanto, tivemos pouco a falar, não porque não tivéssemos uma experiência para transmitir, mas porque não tínhamos palavras. O trabalho prévio havia nos permeabilizado e o contato com o exterior nos colocou num lugar de participação do qual não podíamos nos abstrair para verbalizá-lo.

Toda essa experiência, à qual pudemos voltar alguns dias depois, expôs diante de nós, de forma contundente, o universo do inefável, que, no entanto, constitui a medula do que podemos transmitir em nossas existências cênicas para além das formas, aquém das técnicas, num caldo de cultura do qual surgem poéticas próprias.

O Saber do Vivo na Universidade

Trabalho há muitos anos na Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. A minha tarefa é formar futuros artistas cênicos, tendo como eixo de estudo a corporeidade e suas possibilidades expressivas, motoras e criativas.

A noção de corporeidade orienta o desenvolvimento das tarefas e sustenta as escolhas conceituais e metodológicas de todas as atividades. Aqui, *corporeidade* é entendida como a “[...] concretização *própria*, identificante e identificadora, da presença corporal do ser humano em seu mundo, a qual, constantemente, se vê coagida ao uso e ao ‘trabalho’ com símbolos” (Duch; Melich, 2005, p. 240). É por isso que o trabalho dos estu-

⁶ Crônica pessoal compartilhada com os integrantes da rede no Dossiê 2 (2018).

dantes implica se reconhecer como seu próprio objeto de estudo e orientar esse reconhecimento para a criação de presenças cênicas.

Essa tarefa é extremamente complexa, pois supõe um processo de descoberta das possibilidades motoras, expressivas e comunicativas baseadas na sensibilização sensorial e emocional de cada sujeito e a reorientação e adaptação das referidas descobertas dentro do território cênico. Retomo a definição de Schechner, treinar artistas cênicos envolve abordar a desconstrução das condutas cotidianas, indagar os variados aspectos que a compõem e restaurar essas condutas no espaço e no tempo criados para a cena.

Dessa forma, o artista se transforma num apresentador de sua própria presença, num expositor de seu próprio processo de restauração de condutas para a cena. E, nesse processo de aprendizagem, a maior aprendizagem é sobre si mesmo e a relação com o mundo. Essa aprendizagem envolve aspectos intangíveis, visto que se nutre dos “saberes do corpo”, dos “saberes vitais”, aqueles que não são possíveis de identificar mediante a palavra. Esses saberes inefáveis constituem a base do que Jorge Dubatti identifica como a in-fância do teatro, esse terreno comum para todos os seres humanos no qual a palavra está ausente, mas o jogo instaura os signos, os sentidos e os vínculos.

Tais saberes são os que dão sentido às presenças cênicas e, por sua vez, são os que permitem a construção do vínculo empático, o convívio, com o público. No entanto, esses saberes tão importantes para a formação do artista são os que entram em conflito com as lógicas de funcionamento da universidade.

Os saberes do corpo não são mensuráveis
 Os saberes do corpo não são quantificáveis
 Não podem
 Ser
 Ordenados
 Em compartimentos estanques
 Nem ser
 Sistematizados
 Para se planejar quando
 E em que momento serão abordados
 Mas eles podem, sim
 Ser transmitidos,
 pelo contato,
 pelo contágio,
 pela experiência compartilhada

A Nova Vértebra da Realidade

Enquanto me dirigia, neste texto, para a zona de confronto que mantenho com a universidade – um confronto paradoxal, por sinal, porque celebro a existência da educação superior universitária de acesso livre e gratuito para toda a população –, uma nova vértebra da realidade bateu à minha porta, aos meus sentidos e a tudo o que achava que conhecia até esse momento.

Março de 2020
Tandil. Província de Buenos Aires,
Argentina

O presidente da Argentina, o Doutor Alberto Fernández, decreta o isolamento social preventivo e obrigatório para toda a população nacional em virtude de ter sido declarada uma pandemia mundial decorrente de uma doença contra a qual o ser humano não tem defesas e para a qual ainda não se conhecem curas definitivas.

A única solução possível frente a essa conjuntura tem sido o isolamento. Ficamos sem contatos com o exterior, exceto para realizar as ações estritamente necessárias para a supervivência, como abastecer-se de alimentos ou comprar remédios.

Subitamente, todas as referências conhecidas mudaram a ordem e a localização.

Como docente de trabalho corporal para artistas cênicos, fui obrigada a ministrar aulas remotas.

Da noite para o dia, toda a proposta de sensibilização e indagação das possibilidades motoras, expressivas e comunicativas teve de ser trasladada para o “espaço” de uma sala virtual.

Uma sala sem lugar físico. Sem contato. Sem presenças próximas, nem cheiros, nem sons, nem temperatura. Uma sala habitada só por imagens. Por corpos planos. Por telas.

Do Ministério da Educação da Nação partiu a ordem de manter o vínculo pedagógico com cada um dos estudantes. A ordem foi precisa: sustentar a relação entre professores e alunos, sustentar os espaços de troca pedagógica, acompanhar nesse momento de isolamento cada um dos jovens que permaneciam isolados em suas casas.

Passado o primeiro tempo de choque e de adaptação aos requerimentos de uma sala/aula virtual, as grandes questões a resolver foram: como coordenar atividades de reconhecimento e sensibilização dos saberes do mundo, os saberes do corpo, sustentando-se num vínculo pedagógico mediado por uma tela? Como transmitir o inefável contando com a

imagem e a palavra, ambas virtuais? Como abordar o “corpo vibrátil” se a forma de me comunicar está mediada por uma tela?

A resposta a essas questões não tardou em chegar: é impossível.

Felizmente não cheguei a essa conclusão sozinha: todo o grupo de professores do Departamento de Teatro da Faculdade de Arte da UNCPBA se reuniu para pensar essas e outras perguntas. Nessa reunião concluímos que sustentar as aulas nos mesmos termos e condições que se aplicaríamos na situação de presencialidade era, no mínimo, uma falácia e um engodo para nossas inteligências.

O teatro é uma arte viva. O ensino do teatro é um processo necessariamente presencial, visto que, no vínculo pedagógico, reproduzem-se quase as mesmas condições que no convívio teatral, as presenças auráticas se confundem, se misturam e criam sentidos dentro do tempo e do espaço compartilhados. As presenças em companhias geram sua própria *poïese*, cujo sentido nasce do vínculo.

Só quando reconhecemos que era impossível ensinar a arte da atuação mediante aulas virtuais começaram a emergir novas possibilidades de relação pedagógica. Nunca antes – mais do que agora – o processo de ensino-aprendizagem foi experimentado tanto pelos estudantes quanto pelos professores.

O Desejo Provocado pela Ausência

No processo de aprendizagem acelerado e sem precedentes no qual me encontro, estou chegando a algumas conclusões em relação à presença da corporeidade como elemento irredutível para a existência das artes cênicas, para a formação de artistas e para a geração dessa zona de experiência na qual entram em jogo os saberes do vivo.

O isolamento provocou diferentes sentimentos de ausência:

Ausência dos rituais cotidianos,

Ausência dos espaços onde se desenvolvem os rituais cotidianos,

Ausência de contato físico com colegas e amigos,

Ausência de certezas em relação ao tempo que nos levará voltar à “normalidade” que conhecíamos,

Ausência de certezas sobre como será a “normalidade” de nossas vidas no pós-pandemia.

A ausência de tantos aspectos que, na vida cotidiana, nos sustentam e conferem sentido a nossas ações é tão potente que vem se transformando numa forte presença. Reclamar a presença desses aspectos ausentes pode ser uma atitude a assumir. O fato é que a existência da demanda por si só nos coloca numa posição inativa, dado que supõe que alguém ou alguma coisa alheia a nós mesmos tem a solução ou pode nos

devolver aquilo de que sentimos falta. Mas, por enquanto, não existe uma solução definitiva ante a emergência sanitária. Existem medidas graduais que irão ser implementadas à medida que for caindo o número de pessoas infectadas e de contágios e, também, não há uma previsão certa em relação a isso. Em contrapartida, atuar conforme o que necessitamos, permitir que o desejo de alguma coisa provoque ação pode nos levar a encontrar outras respostas em relação a nossas saudades, pode nos permitir descobrir outras presenças.

Em oposição às ausências, tornaram-se presentes outros tantos aspectos vitais que pareciam escondidos ou camuflados na correria da vida cotidiana antes da pandemia. Por exemplo:

Presenças de silêncio, nas ruas, nas noites, nas casas,

Presenças de pássaros nas árvores,

Presença de um ar mais limpo, mais respirável,

Presença de outros modos do tempo, para habitar de maneiras diferentes,

Presença de nós mesmos diante de nós mesmos, fora dos rituais da vida cotidiana.

Diz David Le Breton (1990, p. 122):

A proximidade da experiência corporal e dos signos que a manifestam para outros, o fato de compartilhar ritos ligados à sociabilidade, são as condições que fazem possível a comunicação, a constante transmissão dos sentidos dentro de uma sociedade determinada. Mas, paradoxalmente, pareceria que, no convívio que se estabelece com o corpo como espelho do outro, na familiaridade do sujeito com a simbolização dos próprios compromissos corporais durante a vida cotidiana, o corpo se apaga, desaparece do campo da consciência, diluído no quase automatismo dos rituais diários. No decorrer da vida de todos os dias, o corpo se desvanece. Infinitamente presente como suporte inevitável, a carne do ser-no-mundo do homem está também infinitamente ausente de sua consciência.

Presenças de nós mesmos, valorizando-nos em ações simples como respirar fundo e cheirar (sistema e sentido que o vírus pode atacar), tocar (o contágio do vírus pode se dar também pelo contato com pessoas ou superfícies infectadas).

O corpo só se torna transparente para a consciência do homem ocidental nos momentos de crise, de excessos: dor, cansaço, feridas, impossibilidade física de realizar tal ou qual ato ou, até, a ternura, a sexualidade, o prazer, ou, para a mulher, por exemplo, o momento da gestação, das menstruações, etc. [...] O cor-

po é o presente-ausente, ao mesmo tempo pivô da inserção do homem no tecido do mundo e suporte *sine qua non* de todas as práticas sociais; só existe, para a consciência do sujeito, nos momentos que deixa de cumprir suas funções habituais, quando desaparece a rotina da vida cotidiana ou quando se rompe ‘o silêncio dos órgãos’ (Le Bretón, 1990, p. 124).

A presença da corporeidade fora dos rituais do cotidiano e o risco de uma doença que pode resultar mortal exaltaram a necessidade da vitalidade e de repensar quais são os requerimentos mínimos para se ter uma vida plena e quais são as coisas que sobram, as que carregam, as que pesam.

Tais reflexões, que são ao mesmo tempo colocações pessoais e ponderações profissionais em torno de como poder dar aulas de treinamento da corporeidade por meio da virtualidade, levaram-me a reconhecer quais são os conteúdos mínimos que um estudante de artes cênicas deve aprender para considerar que o ano cursado é válido.

Com esse objetivo, programei um primeiro tempo de adaptação e diagnóstico do grupo de estudantes com o qual estava experimentando, pela primeira vez, a modalidade de ensino remoto. Se não podia ver os corpos, podia escutar o que sentiam e podia, por meio da empatia, compreender o estado dos estudantes, embora suas palavras não descrevessem com exatidão o que estavam sentindo.

Conforme manifestaram, o estado geral dos estudantes no início das aulas virtuais era de angústia. O desafio foi, então, mobilizar a angústia para produzir canais pelos quais ela pudesse circular e se transformar, evitando-se, ao mesmo tempo, a paralisia que os estados de angústia podem provocar.

Uma das formas de mobilizar a angústia foi propor que, em vez de falarmos do que faltava, das ausências, falássemos das presenças, do que existia, do que estava. Depois de um tempo de encontro no que conversamos sobre o estado de cada um de nós, o que apareceu como uma forte presença no grupo foi o desejo de atuar, o desejo de fazer teatro, o desejo de sentir o que se sente quando se está atuando.

Outro desejo explícito foi o do encontro com os outros, com aqueles com os quais é possível transitar processos de treinamento e criação. Assim, conseguimos avaliar a presença dos outros como potência que alavanca a troca, a sensibilização, o estado vibrátil dos corpos. Como afirma Rolnik, a presença dos outros gera em mim questionamentos que, ao procurar respostas, fundam a base do criativo. Rolnik não se refere à criatividade como uma abstração, mas ao criativo como o modo pelo qual emergem pensamentos, sentimentos e ações que até o momento não tinham aparecido, que se criam a partir do encontro com o outro ou os outros. A presença dos outros mobiliza em mim a busca de respostas até

então desconhecidas, e esse é o ato de criação. É na fragilidade que provoca em mim a ausência dos outros – nesse caso, o isolamento dos outros – que as referências do cotidiano começam a perder ou mudar seus sentidos; é o momento no qual começam a ser criados novos sentidos, recriando-se outras relações com o entorno e comigo mesmo.

Na cidade em que vivemos, com o desenvolvimento das tecnologias da comunicação a distância e a urbanização, cada um de nós é atravessado por uma infinidade de forças muito variáveis. Isso faz com que a subjetividade entre em crise muito mais frequentemente porque as referências se tornam precárias e voláteis. Dessa forma, cada um de nós se vê fragilizado. E essa fragilidade por si mesma não tem nada de ruim; pelo contrário, é o próprio cerne da criação de realidade subjetiva e objetiva. É quando se sente frágil e quando suas referências não fazem sentido algum que você é forçado a criar. Como diz Deleuze: a gente não cria porque é legal ou porque quer ser famoso, mas porque é forçado, porque não tem outra saída a não ser criar. Trata-se de criar sentido para o que já está em seu corpo e que não coincide com as referências existentes, de recriar suas relações com o entorno, seu modo de ser (Rolnik, 2006).

Abordamos e reconhecemos, então, nossas próprias fragilidades. O isolamento nos deixava frágeis e a ausência dos outros também. E, dado que a ausência ganhava força como presença de desejo, resolvemos transformar a angústia na projeção de desejos, desejando fortemente o encontro com os outros. Construimos, assim, uma presença, compartilhada pelo grupo todo, a presença do desejo do encontro. O desejo se fez potência e a potência tomou forma em breves cenas que foram filmadas com os telefones celulares de cada estudante e compartilhadas no grupo. E a corporeidade começou a aparecer como presença. Todos viram e analisaram os trabalhos dos colegas. E essa experiência também se revelou muito interessante, porque cada análise potencializava os modos pessoais e subjetivos de compreensão e análise na distância. Isso também surgiu como um novo aspecto pedagógico: quando se trabalha em grupo e em presença, o mesmo grupo constituído como sujeito de aprendizagem gera seus próprios conceitos partilhados. Ao trabalhar à distância e no isolamento, que reclusa cada um em sua casa, as referências conceituais e até lexicais de cada estudante se mantinham mais aderidas a suas experiências familiares e cotidianas do que a um processo de aprendizagem próprio de uma aula de teatro num âmbito universitário.

Isso exigiu um processo de compreensão do que cada estudante queria dizer quando observava o trabalho dos colegas; de compreensão do que cada palavra estava significando em relação ao que as presenças –

filmadas – dos outros provocavam neles. E, curiosamente, também ali apareceu o inefável. Toda a situação extraordinária que estávamos vivendo como grupo de aprendizagem, a extracotidianidade na qual se encontrava cada um dos membros do grupo, também provocava modos de percepção alternativos aos cotidianos, diferentes daqueles do convívio teatral, claro, mas igualmente inefáveis.

Descobri, então, que, além da presença do desejo, como motor, o inefável também se fazia presente e podia ser sinalizado como um estado no qual é possível se comunicar por outras vias que não as linguísticas. O inefável também existe, e, por ele não poder ser nomeado, a sua ausência se transformou numa presença, presença que se fez tangível na comunicação remota. Não se tratou de descrever o indescritível, o ausente, mas de perceber como essa ausência é sentida no corpo. E, se essa ausência é sentida, é possível abrir canais para encontrar modos de expressá-la.

Uma presença que apela para aquilo que não é nomeado, para aquilo que, pelo fato de não estar e por causa de sua falta, se deseja. Para cada pessoa, essa falta irá assumir diferentes significados, representará diferentes coisas, mas o impulso de buscar essa presença é o que o teatro provoca. E, se conseguirmos nos “distrair” e deixar de ser tão analíticos, quem sabe descobramos que essa ausência foi a origem do teatro. Ou não é verdade que os cultos aos deuses foram os que deram origem às teatralidades rituais?; o profundo desejo de que acontecesse alguma coisa capaz de mudar a ordem dada das coisas? Não é, de fato, a ausência a que provoca a imaginação e a ação? Como afirma Jorge Dubatti: “Conforme a espessura do corpo poético, o teatro é um acontecimento de ausências e de presenças. Mas fundamentalmente de presenças. Há ausência porque há presença (pode haver ausência porque há presença)” (Dubatti, 2014, p. 48).

Corolário

Até aqui chega nosso percurso, tão sinuoso quanto a realidade.

À apresentação inicial do texto, na qual colocamos a necessidade de definir para que coisa ou coisas deve apelar a presença do artista cênico para produzir comoção, fomos sobrepondo camadas de reflexão, citações de outros autores, dúvidas, referências à realidade, mais dúvidas e definimos, acredito, alguns conceitos interessantes.

O convívio do teatro constrói uma zona de experiência comum.

Essa zona de experiência é pré-linguística, pré-cognoscitiva, abre uma passagem direta para as origens ancestrais do teatro. A in-fância do teatro.

A zona in-fante do teatro é vivida e percebida nos corpos vibráteis que bebem nos saberes do corpo.

Os saberes do corpo permitem que nos aproximemos do mundo e que busquemos respostas ante a fragilidade que o desconhecido nos coloca.

A busca de respostas e adaptações, a partir dos saberes do corpo, é a base da criação.

A presença de outro ante mim é um convite ao ato criativo.

Para que coisa deve apelar a presença cênica?

Para a cocriação, para a criação em companhia, para a construção de zonas de experiência compartilhada.

Referências

DOSSIÊ 1. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2017. Texto não publicado. 41 p.

DOSSIÊ 2. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2018. Texto não publicado. 90 p.

DOSSIÊ 3. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2019. Texto não publicado. 48 p.

DUBATTI, Jorge. **Filosofía del Teatro I: Convivio, Experiencia, Subjetividad**. Buenos Aires: Atuel, 2007.

DUBATTI, Jorge. **Filosofía del Teatro III: El teatro de los muertos**. Buenos Aires: Atuel, 2014.

DUCH, Lluís; MELICH, Joan-Carles. **Escenarios de la Corporeidad: Antropología de la Vida Cotidiana 2/1**. Madrid: Trotta, 2005.

LE BRETÓN, David. **Antropología del Cuerpo y Modernidad**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

ROLNIK, Suely. **Entrevista a Suely Rolnik**. Entrevista de Lavaca. Buenos Aires, 2006. Disponível em: <https://www.lavaca.org/notas/entrevista-a-suely-rolnik/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

ROLNIK, Suely. **Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2019.

SCHECHNER, Richard. **Performance: Teoría y Práctica Interculturales**. Buenos Aires: Libros del Rojas, U.B.A. 2000.

Traduzido do original em espanhol por Adriana Carina Camacho Álvarez (Lectura Traducciones) e revisado por Gilberto Icle.

Se Ensina Teatro, Fazendo Teatro...

Micael Córtes

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão/SE – Brasil

A leitura do Dossiê 2, organizado por Gilberto Icle (2018), conectou-me com uma premissa que venho tentando elucidar desde 2016, segundo a qual “se ensina teatro, fazendo teatro”. Portanto, pensei sobre a formação do Professor, particularmente no Curso de Licenciatura em Teatro. Questões sobre a formação, ensino e aprendizagem, procedimentos artísticos, métodos, técnicas teatrais, estratégias de ensino e processos de criação cênica atravessam os relatos dos autores que esclarecem o contexto do dossiê, instigando-me a várias perguntas: o que é ensino de teatro? Qual é a imagem que eu tenho de professor de teatro? Quais os saberes teatrais que estou priorizando para seu processo formativo? Quais as estratégias didáticas em que estou ancorado para promover o ensino e aprendizagem dos licenciandos? Quais os procedimentos artísticos (modos de agir e fazer) que utilizo para promover o processo de criação cênica? Logo, vinham questões – questões essas sobre tentativas, acertos, erros e escolhas sobre a minha prática pedagógica em teatro como artista-docente-pesquisador.

Imediatamente essas indagações me fizeram pensar sobre o projeto do *Grupo de Investigação em Prática Teatral* (GIPT) que realizei (2012-2018) com os estudantes do Curso de Artes Cênicas: Teatro (Modalidade Licenciatura/UFAC) em Rio Branco/AC, particularmente o trabalho com quatro estudantes ligados ao GIPT entre janeiro de 2017 a abril de 2018. Esse projeto discutia, entre outras coisas, o que é um ensino de teatro e, a partir daí, as reflexões sobre “*Quem ensina? O Que ensina? Como ensina?*”. Para tanto, discutir sobre um processo de ensino e aprendizagem em teatro me levou a pensar sobre um ‘ensino’ a partir da Dimensão Laboratorial (Schino, 2012) com a intenção de problematizar o processo formativo de um professor-artista (Icle, 2012), especificamente um professor-artista de teatro.

Durante os encontros ocorridos com os estudantes de licenciatura em teatro da UFAC, chamava a atenção quando me expressava assim “*Sala preta, não! Laboratório teatral*”, já que, eventualmente, trazia comigo a noção de uma Dimensão Laboratorial, não só do fazer teatral, mas para

além desse fazer... Pensar nessa Dimensão em terras acreanas é necessário para compreender o imenso território brasileiro que temos, pois as particularidades, como, por exemplo, a vegetação, as condições climáticas, as festas, os valores, as tradições, a cultura, a culinária, as músicas, as danças, as religiosidades, as crenças, os hábitos e os costumes, devem ser levadas em conta, visto que são elementos que constituem as riquezas de cada região brasileira, plasmando sua diversidade. É necessário delimitar de onde estou narrando, pois as questões aqui postas podem não ser as mesmas para outras regiões brasileiras, mas revelam uma particularidade que outros (des)conhecem, por exemplo, a falta de professores com formação na área de teatro, artes visuais, dança e música em Rio Branco/AC, enfraquecendo, possivelmente, uma educação estética no ensino público dessa região. O ponto de partida para esta discussão tem uma história que precisa antes ser narrada para o entendimento da problematização colocada sobre o processo formativo do Professor de Teatro aqui explicitado.

Assim, as perguntas surgidas após a leitura desse Dossiê estavam, de certa forma, no Projeto do GIPI, particularmente em uma das estratégias adotadas nesse projeto, isto é, a *Pesquisa cênica* a partir do experimento cênico. A base teórica, as questões, o campo, os informantes, a observação participante e os dados do campo (observação, entrevistas e documentos produzidos – fotografia, diário de campo, filmagem e áudio) foram possíveis devido à escolha metodológica para esse projeto de cunho artístico-pedagógico, a saber: a pesquisa etnográfica. Segundo Angrosino (2009, p. 44) “[...] a pesquisa etnográfica pode ser realizada onde quer que haja pessoas interagindo em cenários naturalmente coletivos”. Para ele “[...] a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (Angrosino, 2009, p. 30), pois o método etnográfico é um método balizador para se contextualizar uma determinada sociedade, comunidade e um grupo de pessoas, já que nesse método o pesquisador deve inserir-se no cotidiano a ser investigado – cotidiano de um espaço laboratorial de cunho artístico-pedagógico em Teatro.

De certo, essa opção metodológica me auxiliou na organização dos registros durante o trabalho do GIPI, principalmente no processo de experimento cênico *Uma Lição Longe Demais* de Zeno Wilde (1986), sobretudo no que se refere às observações e anotações realizadas nesses encontros entre 2017 a 2018, intitulado por mim como Diário etnonarrativo de ensaio-investigativo no laboratório teatral – diário esse de cunho etnográfico sobre o processo de experimento cênico com um grupo de estudantes do Curso de Artes Cênicas: Teatro/Licenciatura/UFAC. A partir desse diário, foi possível refletir sobre as perguntas apresentadas acima e, também, entender o surgimento dessa discussão entre a Dimensão Labo-

ratorial como espaço de (Trans)Formação e, certamente, as pistas apreendidas no Laboratório Teatral como espaço do agir e fazer Teatro, como será discutido mais à frente.

Assim, utilizei-me de dois procedimentos etnográficos (Angrosino, 2009) para esse trabalho, a saber: a observação participante (formador, orientador, professor, artista...) como um “ato de perceber por meio dos cinco sentidos” e a entrevista como forma de “conversação para apreender as informações relevantes”, conforme esse mesmo autor. Por meio desses procedimentos, produzimos um diário etnonarrativo, que consistia em um diário etnográfico para registrar as observações, pensamentos, reações, sentimentos, atividades e comportamentos de cada dia, com o intuito de favorecer interpretações e compreensões do campo investigado. As questões que surgiam ao longo do processo eram anotadas no diário e discutidas em grupo, ao término de cada encontro. Portanto, as questões aqui refletidas advêm dessas observações durante esse processo de trabalho com o teatro.

Então, a discussão sobre o que é um ‘ensino de teatro’ nos levou, em meu entender, à necessidade de discutir a importância de uma Dimensão Laboratorial, que “[...] pode ser definida como implicando não somente caminhos de produção artística, mas também processos existenciais variados: caminhos de conhecimento, transmissão de conhecimento, pesquisa e estudo das estruturas mais profundas do teatro” (Schino, 2012, p. 206), portanto, para o processo formativo de um professor-artista de teatro tendo como pistas os modos de agir e fazer da prática teatral e, assim, de algum modo ampliar as reflexões sobre *‘Quem, O que e Como’* ensina o teatro.

A Dimensão Laboratorial como Espaço para o Processo Formativo em Teatro: espaço de (Trans)formação



Imagem 1 – Laboratório Teatral /UFAC Rio Branco, Brasil, 2014.

Fonte: Acervo do autor.

Entre Portas-abertas, conforme a Imagem1, pode-se observar a ideia de uma dimensão laboratorial como um lugar de investigação, experimentação, reflexão, discussão, a partir de um possível ‘esboço’ como Laboratório Teatral ressignificado (antes, Sala de aula) com teto, paredes e chão pintado de cor preta (esse chão depois ganharia um chão de madeira, conforme a Imagem 2) num primeiro momento, com um propósito de contribuir para o processo formativo em Teatro. Nesse sentido, a questão recaía sobre *‘Quem ensina? O que ensina? Como ensina?’* Teatro, portanto, a discussão de um ensino de teatro a partir do fazer da prática teatral, isto é, os modos de agir (conduzir) e fazer (criar) teatro, seja em Oficina, Laboratório, Demonstração, Experimento, Performance, Montagem. É a partir daqui que insiro o GIPT (2011-2018) com as minhas questões de ordem estético-pedagógico-didático e recaio sobre a Formação do Professor de Teatro, pois a minha indagação era como poderia

ensinar teatro se o espaço não possibilitava, em sua estrutura física, a prática teatral?

Para tanto, será necessário expor de forma esporádica alguns acontecimentos que antecedem a proposta da transformação da sala de aula tradicional para a ‘Sala Preta’ no Prédio do Curso de Artes Cênicas e Música da UFAC, a fim de explicitar o surgimento de um esboço de Laboratório Teatral como proposta artístico-pedagógico para o processo formativo em teatro, uma vez que não havia, em 2011, um espaço adequado para a prática teatral. Particularmente, refiro-me ao Curso de Licenciatura em Teatro, pois, como pude perceber – e ainda percebo –, para mim existe uma dicotomia da forma como se estabelece essa Formação do licenciado quando ainda escuto que o exercício do magistério (docência) é uma coisa e a prática artística (o artista teatral) é outra. De fato, existem diferenças, mas é preciso garantir que, nesse processo formativo, o licenciado tenha na sua trajetória o fazer artístico da prática teatral de fato – portanto a necessidade de investimento no espaço laboratorial –, já que evidentemente a Arte Teatral é a Arte do Fazer (fazer teatral), logo, se faz teatro para ensinar teatro.

Então, ingressei na Universidade Federal do Acre em 2011 como professor, artista e pesquisador no Curso de Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro, na área de ‘ensino de teatro’ em Rio Branco/AC, e permaneci até meados de 2018. Confesso que a cidade de Rio Branco foi um lugar desafiador, tanto para se pensar em uma prática teatral quanto na minha nova morada. Lembro de uma frase de um antigo professor da UFAC, que ouvi em meu primeiro dia de trabalho, enigmática ainda aos meus ouvidos: “O Acre é para os mais fortes”. Diria que eu fui forte, já que sobrevivi num curso de licenciatura com apenas cinco professores, sozinho, longe dos amigos e familiares em dias de um calor quase insuportável. Mas também foi um período de aprendizado, maturidade e fazer artístico-pedagógico como professor-artista-pesquisador do teatro, além das descobertas pessoais e de novos laços afetivos.

Assim, começo a construir a minha prática pedagógica em teatro mediante a tríade do ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal do Acre (UFAC). A partir daí, retomo um antigo projeto intitulado Grupo de Investigação em Prática Teatral (GIPT), que teve o seu embrião entre os anos de 2003 a 2005, quando lecionava na escola pública e que tempos depois foi estudo na minha dissertação de mestrado, defendida em 2007. Trazia-o agora com algumas modificações para a UFAC com o intuito de possibilitar aos estudantes de licenciatura em teatro um lugar para vivenciar, experimentar, investigar, criar e refletir sobre a prática teatral aliada ao saber artístico-pedagógico. Mas em qual espaço, já que o prédio não contemplava um espaço próprio para uma prática com o teatro? É então que surgirá a ressignificação de um espaço tradicional de sala

de aula para um possível esboço de laboratório teatral e onde o GIPT se instala e permanecerá durante sete anos (2011-2018).

Em meados de 2018, faço a redistribuição para a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e dou continuidade ao projeto em 2019, mas mudando a sigla do *GIPT* (2003-2018) para *LGIPT* – “Laboratório do Grupo de Investigação em Prática Teatral”, por entender que o espaço laboratorial está ligado a uma ‘Dimensão Laboratorial’, logo, possibilitando o pesquisar, o dialogar, o fazer perguntas, a produção do conhecimento, a transmissão dos saberes e saber-fazer, o autoconhecimento, as descobertas, a experiência estética, o experimento, o ensaio-investigativo, os procedimentos, o Corpo, o treinamento (corpo/voz), a criação artístico-pedagógica e a (trans)formação. E, por incrível que pareça, encontrei a mesma problemática da espacialidade nessas bandas de cá, mas já é outra narrativa, outro lugar, outra região, portanto, deixemos para outro momento...

Em outras palavras, a dimensão laboratorial, no que se refere aos laboratórios teatrais “[...] não são indubitavelmente um gênero ou uma categoria uniforme. Eles podem incluir teatros que enfocam disputas políticas ou questões sociais; outros que buscam pesquisar a arte do ator; outros ainda que procuram primariamente valores interiores ou formas diferentes de criação artística” (Schino, 2012, p. VII). Estou a crer que o Laboratório Teatral é o lugar para promover um amplo ensino (estético-pedagógico-didático) de teatro a partir do fazer da prática teatral e, evidentemente, corroborando no processo formativo em teatro, principalmente de um professor-artista de teatro. Nesse sentido, reflito o ensino de teatro por meio da dimensão estética a partir das reflexões da arte teatral no que se refere ao processo artístico do fazer, do conhecer e do exprimir numa perspectiva histórica do teatro; o pedagógico relacionado ao processo de desenvolvimento da pessoa numa dimensão biopsicossociocultural e, por fim, didática, que problematiza sobre os processos de ensino e aprendizagem consoante a prática teatral.

Tempo, tempo, tempo... É a partir desse tempo que irei compreender que o antigo GIPT (2003-2005) se aproximava dos princípios de um ‘espaço existente entre a arte e a vida, entre a técnica e a pessoa’, portanto, numa Dimensão Laboratorial, por isso a justificativa de mudar a sigla GIPT para LGIPT, a fim de contribuir para uma efetiva prática teatral com os envolvidos, nesse caso, os estudantes do Curso de Teatro. Estes que, ao assumir esse elo, dedicam-se a participar das atividades que envolvem três procedimentos de cunho artístico-pedagógico, a saber: 1) Grupo de Estudo (Teatro e Pedagogia); 2) Laboratório Brincar Com Teatro (Corpo/voz Treinamento/técnicas, e Jogos de Improvisação) e a 3) Pesquisa Cênica (Experimento Cênico: estético-pedagógico-didático) para ampliar as discussões sobre os modos de agir e fazer da prática tea-

tral. Esses procedimentos nos levam a refletir sobre o exercício da docência e o debate, para que não haja a dissociação entre o fazer da prática teatral e o ensino de teatro nos vários níveis de ensino. Para tanto, essa dicotomização deve ser evitada na medida do possível na formação dos professores de teatro.

Certamente, o LGIPT tem como um dos seus objetivos discutir sobre a formação do professor de teatro, especialmente a noção de um professor-artista (Icle, 2012), ou melhor, um Professor-Artista de Teatro. Logo, examina-se como esse processo formativo pode ser construído e problematizado acompanhado das perguntas sobre quem, o que e como ensina, e levanto a todos, inclusive eu, ao debate sobre os elementos da formação de professor-artista. Parto então da premissa de que só posso promover o ensino de teatro se privilegiar o fazer da prática teatral de fato, para que assim eu possa conduzir um ensino e, a partir daí, refletir sobre *‘Quem, O que e Como?’* pode conduzir o ensino de teatro nos diversos contextos educativos. Mas um ensinar pautado no fazer artístico aliado ao saber pedagógico.

Nessa perspectiva, vamos identificando as características de um professor-artista de teatro e a sua importância para contemplar uma experiência estética do fazer teatral – experiência essa aliada aos saberes da sua especificidade (encenação, dramaturgia, cenografia, iluminação, indumentária, atuação, sonoplastia, maquiagem, música), portanto, um fazer artístico-pedagógico no intuito de promover um ensino significativo, que fomente a capacidade de reflexão crítico-sensível dos envolvidos.

Talvez, o processo formativo do licenciando em teatro deva estar centralizado numa dimensão laboratorial do fazer da prática teatral, de maneira que, nesse ‘fazer’, elementos essenciais possam ser contemplados, tais como: o trabalho coletivo, a inspiração, a intuição, a imaginação, a afetividade, a curiosidade, a pedagogia, o estar-junto, a responsabilidade, a autonomia, a ética, o Corpo/Voz, o treinamento, o comprometimento, a pesquisa, a diversão e a criação, por consequência, a necessidade de um espaço como dimensão laboratorial para ampliar discussões sobre *‘Quem’* é esse professor, educador, pedagogo e artista... *‘O que’* tem de saberes teatrais e *‘Como’* organiza as estratégias para atingir os seus objetivos artístico-pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem em teatro.

Imediatamente, comecei a impulsionar uma discussão com os cinco professores mais antigos sobre o destino do Curso de Graduação em Teatro naquele momento e, em seguida, traçar algumas necessidades para serem reivindicadas aos setores administrativos da UFAC, a saber: os laboratórios para a prática teatral; a contratação de professores com formação e experiência na área de teatro e, por fim, uma reformulação do projeto pedagógico em Licenciatura existente, bem como a criação do Bacharelado e um Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Tea-

tro. Projetávamos. De certo, foi possível atingir essas metas e foi o que aconteceu: novos professores contratados, criação dos laboratórios, reformulação do projeto pedagógico (Licenciatura) e a criação tanto do Bacharelado quanto do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Mas voltamos ao início da falta dos espaços laboratoriais para a prática teatral, que ainda era o problema naquele momento. Em meados de 2013, em uma Reunião do Colegiado, propus que uma das salas de aulas, caracterizadas aos modos tradicionais (carteiras, quadro branco e uma mesa pequena), pudesse ser transformada em Laboratório, uma vez que, no projeto arquitetônico, previa-se a construção desses laboratórios, embora o prédio não tivesse sido finalizado, porém, inesperadamente, a representante dos estudantes declarou ser contra a transformação da sala, pois, em seu argumento, o Curso era Licenciatura e não Bacharelado.

Lembro como hoje do meu ‘espanto’ ao ouvir esse argumento e como, desde então, fui percebendo que essa fala remetia-me à Problemática da Espacialidade (França, 1994) e, dela, às implicações para o processo de ensino e aprendizagem, pois, segundo França (1994, p. 24), “A identidade de um espaço pode ser tão forte que fica difícil ignorá-la. Os espaços para o culto ou para educação, por exemplo, são signos carregados de significações”. Nesse sentido, as implicações seriam para o processo formativo do professor de Teatro, em virtude da falta desses laboratórios para trabalhar a sua especificidade, por exemplo: os laboratórios adequados para o processo investigativo do corpo/voz, encenação, cenografia, indumentária, iluminação, maquiagem, música e sonoplastia. A meu ver, refletir sobre essa dicotomia entre a formação de um Artista e Professor, no Curso de Licenciatura, faz-se necessária, pois essa separação provavelmente, distância do fazer artístico-pedagógico, deixa de lado o princípio básico do Teatro, a arte do fazer, e, por consequência, a ausência desse fazer, em seu processo formativo, resulta na perda da potência do teatro para o campo escolar, que é um dos contextos em que se é preparado para exercer a sua docência.

Com efeito, talvez persista a ideia de que a prática teatral está mais para o processo formativo do Bacharelado (artista teatral) do que para a Licenciatura (professor de teatro), pois o que se percebe é o velho discurso que trata da *‘formação de professor de’...* e esse ‘de’ leva, talvez, à ideia de que o licenciado em teatro não precisa da prática teatral, mas, sim, das teorias pedagógicas, e, assim, provoca-se um empobrecimento em virtude dessa fragmentação entre os saberes teatrais, o fazer artístico e o saber pedagógico para o ensino de teatro.

Penso que, nesse processo formativo, deva-se evitar um conhecimento fragmentado ou reprodutivo do teatro, mas instigar o trabalho coletivo, a inspiração, a intuição, a imaginação, a afetividade, a curiosidade, o estar-junto, a responsabilidade, a autonomia, a ética, o comprome-

timento, a diversão e a criação artística, portanto, é imprescindível um espaço que favoreça essa dimensão laboratorial, em que esses elementos citados sejam contemplados como conhecimento significativo para o seu processo formativo. Com esse propósito, parece-me que o espaço laboratorial estabelece, nos licenciados, um ‘zelo’ – zelo esse que abarca o ético, o estético, o artístico, o político, o didático e o pedagógico para o seu processo formativo. Certamente, teremos um ato de ação reflexiva e autônoma para que uma futura prática pedagógica em teatro seja significativa nos diversos contextos educativos em que venha a atuar.

Eventualmente, surgia a questão de como se sanaria essa problemática da espacialidade se não existia, na configuração do prédio, os laboratórios adequados ao processo de ensino e aprendizagem do teatro a partir da sua especificidade, e, por consequência, não se poderia contemplar no processo formativo uma prática teatral estético-pedagógico-didático. A solução foi transformar o espaço da sala de aula (2014) em um ‘esboço’ que pudesse contemplar uma Dimensão Laboratorial, já que o Laboratório Teatral ainda não era possível.

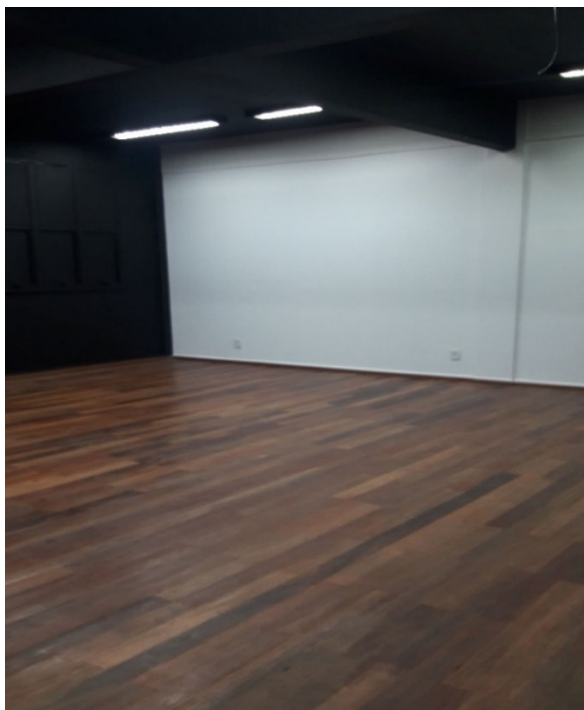


Imagem 2 – Laboratório Teatral /UFAC Rio Branco, Brasil, 2016.

Fonte: Acervo do autor.

Após a aprovação e a resignificação da sala de aula, foi nítido o encantamento por parte dos estudantes naquele momento, pois começaram a despertar uma curiosidade sobre como seria o ensino de teatro nessa *Sala Preta e Vaçia*. Tempos depois, a sala tradicional se reconfiguraria e passaria ser denominada como Laboratório Teatral, conforme a Imagem 2, mas ainda levou um tempo para que eles não a chamassem de *Sala Preta*.

Um Laboratório Teatral que quer dizer um espaço de investigação, criação, experimentação, ensino e aprendizagem a partir da sua especificidade – especificidade essa que caracteriza no conjunto a prática teatral, a Encenação, Atuação, Dramaturgia, Cenografia, Indumentária, Iluminação, Maquiagem, Sonoplastia e Música para lançar-nos na aventura do fazer teatral.

Em minha memória ficou um registro que me fez compreender o porquê da minha insistência em ter um espaço laboratorial, pois, ao adentrar no prédio, chamou-me a atenção alguns estudantes deitados no chão, contemplando o espaço que antes era uma sala comum e agora um Laboratório teatral. Nesse momento, parei para observar e, sem dúvida, isso me fez pensar sobre a importância da dimensão laboratorial para o processo formativo, principalmente as discussões entre o ensino e aprendizagem calcados no fazer da prática teatral. Pode ser que em outras regiões os cursos de teatro já contemplassem um Laboratório Teatral, mas não era o nosso caso ainda, o que levava ao entendimento da falta de uma referência como lugar do fazer teatral aliado a um saber artístico-pedagógico, logo, de (trans)formação.

Evidentemente, a Dimensão Laboratorial permite ampliar as discussões entre o Teatro e a Pedagogia para refletir a formação dos professores de teatro, uma vez que “[...] a procura pela nova formação de um novo ser humano num teatro e sociedade diferentes e renovadas, a procura por um modo de trabalho que possa manter uma qualidade original e cujos valores não são medidos pelo êxito dos espetáculos, mas sim pelas tensões culturais que o teatro provoca e define” (Cruciani, 1995, p. 26-27) é, sem dúvida, uma pedagogia teatral, pois, segundo o mesmo autor “[...] o objetivo da situação pedagógica não é o ‘último grito’, mas o ‘primeiro grito’”, é construir (muitas vezes geneticamente) o processo de formação para a criatividade, de aprender a sabedoria de ter conhecimentos e possibilidades de escolher o que aprender.

Nessa perspectiva, justifica o LGIPT (2019...) e não mais o GIPT (2011-2018), posto que esse lugar é o encontro com o universo amplo do Teatro e a Pedagogia, que vai além dos espetáculos... Ou, conforme Schino (2012, p. 88), quando aponta a necessidade de construir um lugar diferente para buscar ‘estados criativos’ e um ‘novo ser humano’, portanto, [...] É assim que o trabalho laboratorial vai além da dimensão

puramente teatral. Decerto, abordar as fronteiras, o que ele pode e as suas transformações, são discussões relevantes para o fazer da prática teatral, em suma, um espaço para refletir o processo de ensino e aprendizagem sobre esse ‘o fazer’ numa dimensão laboratorial e dela para o processo formativo, já que:

Do mesmo modo, pode-se dizer que uma nova forma de Laboratorialidade surgiu em meados do século. Suas características são muito diferentes das dos estúdios que os precederam. Em nossa discussão, essa nova forma foi denominada ‘laboratório teatral’, primeiro porque era a fórmula mais comum da segunda metade do século; segundo, para distingui-la das formas laboratoriais nascidas na primeira metade do século que eram parcialmente similares a ela, mas realmente muito diferentes (Schino, 2012, p. 206).

Assim sendo, os modos de agir e fazer da prática teatral se tornam o eixo central dessa aventura, visto que o teatro é, sobretudo, a arte do fazer, logo, um processo investigativo nos modos de agir e fazer teatro em diálogo com o estético-pedagógico-didático. Dessa maneira, as discussões sobre *quem? Como? O quê?* ensina Teatro são de extrema importância para o processo formativo, sem que haja uma dicotomia do fazer artístico. Instigado pelos relatos desse Dossiê, busquei debruçar-me sobre em que medida a dimensão laboratorial pode contribuir para o processo formativo de um Professor-Artista de Teatro, já que o ensino está imbricado nesse fazer da prática teatral. Será que o fazer da prática teatral é ainda oculto na formação dos licenciados em Teatro?

O Laboratório Teatral como Espaço Estético-Pedagógico-Didático do Agir e Fazer Teatro

Observe a Imagem 3:



Imagem 3 – Hynaisp M., Nolran R., Jaqueline C.
Ensaio-Investigativo Uma Lição Longe Demais no Laboratório Teatral /UFAC
Rio Branco, Brasil, 2017. Fonte: Acervo do autor.

Certamente tomo o Espaço Laboratorial como um lugar para a Produção do Conhecimento em teatro. Nesse sentido, vislumbro a ideia de uma Aventura, já que impulsiona o ato de planejar, captar, observar, analisar, nomear, distanciar, sensibilizar, experimentar, sistematizar e avançar a partir da prática teatral. Sem dúvida, produzir um conhecimento é estar sempre à deriva, ou melhor: é lançar-se em incertezas para transpor o fenômeno do (des)conhecido para o conhecido. Então, o Laboratório Teatral, como espaço de investigação a partir do estético-pedagógico-didático, tem o intuito de problematizar tanto o processo de ensino e aprendizagem em teatro e refletir sobre a noção de um Professor-Artista de Teatro quanto a ideia de que se ensina teatro, fazendo teatro. Portanto, a premissa do fazer teatral, ou antes, refletir sobre os modos de agir e fazer teatro.

Traço aqui a Aventura do fazer teatral porquanto busco favorecer nesse fazer a indagação acerca das práticas artístico-pedagógicas asentadas em um fazer artístico aliado ao saber pedagógico, e, diante disso, contribuir para um processo formativo que abarque o sensível, estético, pedagógico e didático. Para tanto, esse espaço de trabalho deve contemplar, de fato, um espaço ético – por espaço ético defino um lugar delimitado e salubre que possibilite uma identidade local que favoreça o ensino e aprendizagem em Teatro.

Então, a Dimensão Laboratorial favorece um espaço de potência formativa, visto que o corpo, a ética, a estética, o autoconhecimento, o treinamento, a pedagogia, o comprometimento, o zelo da sua formação e a autonomia se congregam para contribuir na formação de professores, particularmente de um professor-artista de teatro.

Evidentemente, o Dossiê 2 me conduziu para esse lugar de professor-artista, pesquisador e formador que já vinha refletindo e, conseqüentemente, instigado a pensar num processo formativo orgânico, artístico, criativo, sensível, sagrado, profano, alquimista, sistêmico, ético, pedagógico para me aventurar numa imagem não mais do Professor de Teatro, mas sim de um Professor-Artista de Teatro. Nessa perspectiva, encontro na ideia de Icle (2012, p. 18) a imagem que venho investigando desde 2014, quando ele diz que “[...] um *professor-artista* suporia um professor-criador, um artista na escola, uma escola com arte, uma aula *em* arte, antes que uma aula *sobre* arte”. Sem dúvida, a premissa de que se ensina teatro, fazendo teatro, abre caminhos para ampliar a noção desse professor-artista e, nesse sentido, as questões sobre ‘*Quem ensina? O que ensina? Como ensina?*’, portanto, possibilita outros modos de pensar o processo formativo, principalmente de um professor-artista de teatro nos Cursos de Licenciatura em Teatro.

Desse modo, o termo Laboratório Teatral tem um significado como lugar de investigação-criação, de produção do conhecimento, de formação, de disseminação dos saberes, do saber-fazer e do saber ser “[...] nos processos de criação cênica, instância de transformação da pessoa/artista, pois a noção de ‘Laboratorialidade’ é [...] o trabalho que, completando um processo artístico, também enfatiza um processo cognitivo” (Schino, 2012, p. 21). Assim, a dimensão laboratorial foi tomada efetivamente não só como espaço de potência, mas também como condição ética e estética a fim de pensar sobre quando se trata de ‘*Quem*’ estamos formando para o ato de ensinar teatro.

Sem dúvida, propiciar um ensino como aventura me parece que permite estabelecer questões para se pensar sobre o que é de fato um ensino de teatro, e, por conseguinte, o aprendizado, de modo que, nesse ato, a finalidade, os objetivos, os procedimentos, o planejamento, as técnicas teatrais, o corpo/voz, a ludicidade, a imaginação, os jogos de im-

provisão, o processo de criação (estético, pedagógico e didático) – processo esse envolvendo a dramaturgia, a cenografia, as técnicas para atuação, o figurino, a maquiagem, a sonoplastia e a música como elementos indispensáveis para a elaboração da escritura cênica enquanto um trabalho coletivo –, possam ser contemplados como elementos importantes para o processo formativo de um professor-artista em teatro, pois “[...] para além da construção de um conhecimento específico acerca das artes da cena, universo por si só extremamente amplo e multifacetado, cabe ao futuro docente ser capaz de criar condições que permitirão a outros indivíduos se apropriarem dessas modalidades artísticas, refletindo continuamente sobre ela” (Pupo, 2015, p. 80).

Com esse propósito, a premissa do fazer teatral foi o que me impulsionou nessa Aventura, de maneira que, examinar a possibilidade de um ensino de teatro pautado no fazer, permite então favorecer um processo formativo de um professor-artista de teatro. Evidentemente, um ensino dentro de espaço laboratorial possibilita uma prática pedagógica de (Trans)Formação, uma vez que pode favorecer amplas discussões sobre o autoconhecimento, a criação-investigação, o trabalho coletivo e ético, a imaginação e a intuição para o processo do fazer Teatro. Por certo, tal premissa corroborou para ampliar o processo formativo, particularmente de um professor-artista de teatro, uma vez que os modos de agir e fazer permitem operacionalizar o fazer Teatro e a sua importância como um professor-criador para os diversos contextos educativos.

Percebo que em minhas anotações no diário etnográfico uma questão sobre eu ser ‘diretor ou encenador’ me deixou um tanto inquieto quando iniciei o trabalho do experimento cênico, pois eu não me identificava nem com um, nem com o outro, portanto, nomeei-me como um ‘orientador cênico’ que busca problematizar o fazer artístico-pedagógico com o Teatro e, diante disso, discutir os modos de agir e fazer, pautado no estético-pedagógico-didático, para refletir sobre seu processo de ensino e aprendizagem em Teatro. Então, a questão artístico-pedagógica estará sempre no centro de todo o trabalho do LGIPT. Possivelmente, os riscos de não atingir esses objetivos podem acontecer, mas penso que fazer teatro é sempre um desafio e um risco.



Imagem 4 – Hynaisp M., Nolram R., Jaqueline C, Lonara T.
Ensaio-Investigativo *Uma Lição Longe Demais* no Laboratório Teatral /UFAC
Rio Branco, Brasil, 2017. Fonte: Acervo do autor.

Conforme a Imagem 4, o LGIPT procede de estratégias para discutir com os licenciandos o processo de ensino e aprendizagem em teatro numa dimensão laboratorial, com a finalidade de levá-los a refletir sobre *quem, o que e como* ensina teatro, principalmente no campo educativo. Assim, o 1) *Laboratório do Grupo de Estudos*; o 2) *Laboratório do 'Brincar' com Teatro* e o 3) *Laboratório de Pesquisa Cênica (Experimento Cênico)* tem um papel importante para ampliar as discussões no que se refere ao processo formativo pela via da prática teatral.

Foi com esse propósito que me aventurei com quatro estudantes ligados ao LGIPT para realizar um processo de experimento cênico – ‘Atividade cênica de caráter prático reflexivo e processual’ (Koudela; Almeida Júnior, 2015) – a partir do texto dramático *Uma Lição Longe Demais* de Zeno Wilde (1986), sob a minha orientação cênica, no Laboratório Teatral do Curso de Artes Cênicas: Teatro/UFAC, de janeiro de 2017 a abril de 2018. Nesse processo, o intuito era identificar os ‘modos de agir e fazer’ da prática teatral, tendo como estratégias o Grupo de estudos, o Laboratório do ‘Brincar’ com Teatro e a Pesquisa Cênica que foram desenvolvidos em fases distintas, a saber.

O LGIPT sempre inicia suas atividades com o Grupo de estudos, no intuito de ampliar um referencial teórico-metodológico do teatro. Emprego as palavras ‘Grupo’ e ‘Estudos’ com um objetivo bem específi-

co, pois se o primeiro significa uma ‘reunião’ de pessoas com o intuito de possibilitar a criação de um grupo para um fim comum, o segundo complementa esse fim, ou seja, uma reunião de pessoas que visa em comum acordo possibilitar o ato de estudar, portanto, investigar, examinar, analisar, refletir acerca de um tema a ser discutido em encontros programados. Certamente, o seu objetivo é desenvolver a prática da leitura, da escrita e dos estudos sobre Teatro e Pedagogia.

Nesse sentido, o Grupo de estudos tem a finalidade de contribuir para o processo formativo do licenciando a partir das discussões sobre o campo da Pedagogia do Teatro, entendendo essa Pedagogia como “[...] reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro” (Pupo, 2008, p. 222). Ou ainda, um “[...] conjunto de sistemas, técnicas, poéticas e éticas que artistas e grupos engendraram para a formação, manutenção e desenvolvimento de diferentes estéticas teatrais” (Icle, 2010, p. 01).

Nessa perspectiva, durante quatro meses (01/2017 a 04/2017), no Laboratório Teatral/UFAC, os encontros do Grupo de Estudos aconteciam duas vezes por semana com duração de três horas. Mantinha-se essa rotina a fim de atingir um objetivo, a saber: analisar o “Sistema Ético e Estético” do encenador e pedagogo Konstantin Stanislávski (1863-1938), visto que, nesse processo de ‘Experimento Cênico’, o trabalho estaria fundamentado em seus procedimentos artísticos.

Sua vida, obra e sistema possibilitaram ampliar a noção de um processo artístico-pedagógico, pois as questões como ética e estética e dos procedimentos artísticos – Ação; Se mágico; Circunstâncias propostas; Imaginação; atenção cênica; visualização; relaxamento muscular; memória emocional (afetiva); supertarefa e unidades; adaptação; comunhão; fé e sentimento da verdade – corroboravam não só para ampliar o processo do fazer teatral, mas também a sua Pedagogia, já que, além de ser um mestre do teatro, ele vai além dessa esfera teatral, pois há duas razões para isso primeiramente “[...] é o modo como ele resolveu o problema da transmissão da experiência por meio da palavra escrita [...] A segunda é o trabalho sistemático e criativo que ele desenvolveu no limiar entre corpo e alma, independentemente de seu uso subsequente na montagem cênica” (Schino, 2012, p. 48).

Dessa maneira, aprofundamos novas discussões, traduções e equívocos sobre o seu sistema mediante as leituras de pesquisadores recém-publicados no Brasil (Toporkov, 2016; Knebel, 2016; Vassina; Labaki, 2015 e outros). Os encontros eram programados de acordo com leituras e orientações realizadas pelos estudantes a serem apresentadas em forma de seminário, e, além disso, deveriam eles realizar a entrega de uma produção textual de cunho didático (conceito, características, procedimentos e finalidade). Não posso esquecer que em todas as atividades

havia um momento de partilha – partilha essa que era o ‘alimento’, pois, assim como o conhecimento alimentava a nossa alma, o alimento, propriamente dito, fazia parte desse ritual: café, bolo, biscoito, torta, pão de queijo, doce...

Assim, o intuito do Grupo de Estudos era iniciar um estudo sobre o Sistema Ético e Estético (Toporkov, 2016), uma vez que os estudos de Stanislávski eram de extrema importância para o Laboratório Teatral, interessando-nos não apenas sua pedagogia, mas os procedimentos que adotava para guiar os seus atores criadores. Ademais, esse procedimento promovia um estar-junto, o aprofundar do fazer artístico-pedagógico e a reflexão sobre o ato de ensinar e, certamente, remetia-nos à imagem de um professor-artista de teatro, o que corroborava para refletir sobre *‘Quem ensina? O Que ensina? Como ensina?’*.

Outra estratégia do LGIPT é o Laboratório do Brincar com o Teatro, que se dedica ao trabalho prático com o teatro. A noção de laboratório nesse projeto está associada a uma dimensão laboratorial que privilegia a investigação-treinamento-experimentação. Nesse sentido, envolve dois momentos de trabalhos distintos: um voltado para a prática dos ‘jogos tradicionais e os jogos de improvisação’ e, o outro, para o ‘sistema, métodos e técnicas de atuação’. Para tanto, enfoca o termo brincar com teatro com a finalidade de promover o ato de ensinar como um divertimento, um encantamento, aliás, de ludicidade, de socialidade e, por fim, de autoconhecimento.

Evidentemente, os jogos tradicionais são um dos procedimentos que utilizo para o refletir sobre o ato do ‘Jogo’ no processo de ‘ensino e aprendizagem’ em Teatro, pois o ato de jogar nos conduz a “[...] fazer algo com espírito de alegria e com a intenção de se divertir ou de se entreter. A palavra *jogo* ligada ao vocábulo latino *iocus*, que significa brincadeira, graça, diversão, frivolidade, rapidez, passatempo” (Murcia, 2005, p. 15). Para Cervantes (2005), os jogos tradicionais (populares e folclóricos) são transmitidos de geração a geração a partir da oralidade. São importantes na medida em que possuem regras e condições possíveis de serem modificadas no ato de jogar e, portanto, possuem características fundamentais para sua prática, principalmente na prática teatral, pois:

[...] O jogo, por ter regras fixas e estar integrado ao ambiente, pode ser recriado constantemente, surgindo, com frequência, novas variantes de determinados jogos. O jogo tradicional não é apenas jogo. Quando um jogo tradicional é realizado, importa tanto o que o cerca como o jogo em si. Da própria escolha de jogadores, como as atitudes e relações dos mesmos, assim como linguagem utilizada, tudo faz parte da encenação, sendo imprescindível para contar e analisar o próprio jogo. Nascidos em sociedades que determinam atividades lúdicas para todos

seus membros, existem jogos tradicionais para todas as idades. A principal função do jogo tradicional é procurar a aculturação dos indivíduos novos na sociedade, sendo esse o seu verdadeiro sentido (Cervantes, 2005, p. 112).

Após esse pré-aquecimento com os jogos tradicionais, parto para o trabalho com os jogos de improvisação teatral. Para Desgranges (2006, p. 87), os jogos de improvisação como prática teatral em processo favorecem “[...] o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes a organizar um discurso cênico apurado que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral”. Assim, o Jogo Teatral (estrutura dramática: Onde? Quem? Quê?) e a Improvisação Teatral (prática teatral) são amplamente investigadas, exercitadas e experimentadas, pois a espontaneidade, a imitação/representação, a imaginação, a capacidade simbólica, a presença e a criação artística certamente são os elementos importantes para o processo formativo, já que constituem a base do fazer teatro.

Já a segunda parte do trabalho investigativo dedica-se ao processo de atuação como investigação-treinamento-experimentação a partir de sistema, métodos, técnicas do campo da pedagogia teatral. Para esse trabalho prático, o referencial teórico é primeiramente abordado no Grupo de Estudos, pois aqui se dedica a investigar, a treinar, a experimentar e fazer anotações. Ao término se faz uma discussão do trabalho realizado e as reflexões para o seu processo formativo em teatro.

Como já mencionado, durante seis meses (01/2017 a 06/2017), no Laboratório Teatral/UFAC, os encontros do Laboratório do ‘Brincar’ com Teatro aconteciam duas vezes por semana, com duração de três horas, já que estávamos no processo de criação para o experimento cênico *Uma Lição Longe Demais*, de Zeno Wilde (1986). Ressalto que, nesses encontros, levava-os a refletir sobre o trabalho da prática teatral no que se refere ao planejamento, a execução e a importância deles para essa realização. Para tanto, tinha como procedimento didático fazer todos se sentarem em roda e apresentar a sequência de Jogos Tradicionais previamente selecionados e com alguns objetivos para em seguida Jogar.

Iniciávamos o pré-aquecimento do Corpo/Voz por meio dos Jogos Tradicionais. As orientações, demonstrações e provocações eram feitas durante essa primeira sessão. Utilizávamos instrumentos (pandeiro, violão, outros); músicas; cantigas de roda (Escravo de Jó, pai Francisco, Terezinha de Jesus, Arlequim, A canoa virou, Fui no tororó e outras); brincadeiras (pular corda, pega-pega, peteca, boca de forno, queimada, cabra-cega, amarelinha e outras) com o intuito de realizar um pré-aquecimento (Corporal/vocal) e ao mesmo tempo possibilitar o ‘prazer’ e a satisfação do brincar, aliás, prazer de jogar, portanto, favorecia-se a

ludicidade além de experimentarmos outra forma de jogar o mesmo jogo modificando as regras. Após o término dessa primeira sessão, costumávamos fazer uma avaliação dos procedimentos e as reflexões para a prática pedagógica de um professor-artista de teatro – reflexões essas que eram o domínio da área, as estratégias para promover o ensino aliado ao planejamento e avaliação.

Logo em seguida, iniciávamos o trabalho investigativo com os Jogos de Improvisação Teatral. Assim, a utilização do Jogo Teatral a partir da sua estrutura dramática – Onde? (Espaço/lugar); Quem? (Personagem); O Quê? (Ação Dramática/atividade) – e a Improvisação Teatral possibilitaram aos estudantes investigar, exercitar e experimentar os elementos essenciais para o ato teatral, uma vez que a espontaneidade, a imitação/representação, a imaginação, a capacidade simbólica, a presença e a criação artística certamente são fundamentais para o processo de criação cênica, uma vez que,

A investigação teatral desenvolvida durante o processo, exorta os participantes a conhecerem e se apropriarem das possibilidades comunicacionais desta arte. E mais, a inventarem um jeito próprio de pensar e fazer teatro, já que não se deve esperar que o grupo aprenda e reproduza um ‘jeito certo’ (como se existisse um jeito certo de fazer teatro!), mas que crie a sua maneira de se comunicar a partir dos elementos constituintes desta linguagem artística. A experiência com o teatro estimula que os participantes trabalhem isto que o diretor teatral inglês Peter Brook chama de ‘o músculo da imaginação’ (Desgranges, 2006, p. 88).

Evidentemente, esse primeiro momento era demasiado importante, pois começava a despertar neles tanto um autoconhecimento quanto a curiosidade da prática teatral, e, assim, estimulava reflexões sobre si mesmo, o outro e sobre o que é ser professor-artista. De fato, o despertar para o fazer teatro era o objetivo, uma vez que narrar a própria experiência do fazer teatro possibilitava ir ao encontro das suas sensações, percepções que esse trabalho do LGIPT estava causando e, além disso, o exercício de pensar quem é esse professor-artista de teatro para os diversos contextos educativos.

Partíamos, então, para o segundo momento, o trabalho de investigação-treinamento-experimentação de ‘Sistema, métodos e técnicas referentes à atuação no teatro’, particularmente o Sistema de Konstantin Stanislávski. Nesses encontros tínhamos como estratégia utilizar o pré-aquecimento dos Jogos Tradicionais com a intenção de liberar as tensões, bloqueios e disponibilidade para o processo de trabalho com o Teatro. Após o pré-aquecimento, iniciávamos uma série de experimentação com

os procedimentos artísticos do Sistema: ação; se mágico; circunstâncias propostas; imaginação; atenção cênica; visualização; relaxamento muscular; memória emocional (afetiva); supertarefa e unidades; adaptação; comunhão; fé e sentimento da verdade e ações físicas. Posteriormente eu coordenava uma proposta de cena na qual eles aplicavam os procedimentos do Sistema e deixava investigar, treinar e experimentar a partir da elaboração da sua cena improvisada.

O trabalho nesse segundo momento era voltado para o exercício da atuação com o objetivo de se perceber a complexidade do jogo da cena. Ao término, fazíamos uma discussão do trabalho realizado e as reflexões úteis para sua formação. Nesse sentido, o trabalho se centrava no exercício da improvisação livre, espontânea para o processo de criação cênica, porquanto o intuito era fazer com que eles percebessem os ‘modos de agir e fazer’ e, assim, levá-los a refletir sobre a sua futura prática pedagógica em teatro. A improvisação teatral era bastante enfatizada e discutida, pois se considerava uma base importante para a prática teatral em processo e, portanto, a necessidade de exercitá-la.

Assim, iniciava a ‘Pesquisa Cênica: experimento cênico’ do LGIPT. Entendo Pesquisa Cênica como ato de investigação, produção do conhecimento, partilha, procedimentos, experimentação e sistematização do processo de criação cênica. O experimento cênico, nesse aspecto, é tomado como estratégia de ensino, pois é uma “[...] atividade cênica de caráter prático reflexivo e processual intermediária entre o exercício ou jogo de sala de aula, de ensaio ou de laboratório, e a formalização do espetáculo teatral”, ou ainda, de “experimentação de elementos, aspectos ou etapas do processo de aprendizagem cênica, ou criação artística” (Koudela; Almeida Júnior, 2015, p. 72).



Imagem 5 – Jaqueline C. Ensaio-Investigativo *Uma Lição Longe Demais* no Laboratório Teatral /UFAC Rio Branco, Brasil, 2017. Fonte: Acervo do autor.

Certamente, esse momento nos dava uma dimensão desse ‘Fazer Teatro’ e possibilitava um ensino dinâmico, estético, pedagógico, didático e investigativo. Mas era pela via dos ensaios-investigativos – a palavra ensaio é tomada aqui como uma ação de investigação, de planejamento, de estudo, de experimentação, de tentativas, de marcações, de invenções de aplicação e de avaliação entre os envolvidos –, conforme a Imagem 5, que nos conduzíamos para os ensinamentos dessa área de conhecimento, portanto, uma aventura teatral.

Verifica-se que, ao pensar nessa prática investigativa, a encenação, a dramaturgia, a cenografia, a atuação, a iluminação, a indumentária, a sonoplastia e a música são áreas que corroboram para a composição cênica, isto é, a necessidade de dominar os conceitos, características, procedimentos e finalidade para o fazer da prática teatral. Nesse sentido, o trabalho da Pesquisa cênica do LGIPT é promover um trabalho coletivo, artístico e pedagógico e, diante disso, contribuir para o processo formativo dos envolvidos.

Durante dez meses (05/2017 a 03/2018) no Laboratório Teatral/UFAC, os encontros para o processo de Pesquisa cênica (Experimento cênico) aconteciam duas vezes por semana, com duração de quatro horas. Iniciávamos assim o estudo do texto dramático *Uma Lição Lon-*

ge Demais, de Zeno Wilde (1986), sob a minha orientação. Essa investigação, de caráter estético-pedagógico-didático, tinha a intenção de problematizar com o grupo a questão de que se ensina teatro, fazendo teatro, ou seja, o ato do fazer teatro, aliás, os modos de agir e fazer da prática teatral.

Com o propósito de aventurar na produção de criação-investigação de um experimento cênico, certamente essas ações permitiram refletir sobre a noção do professor-artista, já que se pautavam no experimentar, aplicar, operacionalizar o fazer da prática teatral e, assim, ampliar as discussões tanto no processo de ensino (*Quem? Como? O quê?*) quanto no aprendizado em Teatro. Logo, uma experiência formativa pautada no ato estético, pedagógico, didático, ético e sensível.

De tal modo que, durante esse período, utilizei num primeiro momento a Oficina Teatral como estratégia para trabalhar o processo experimento cênico de *Uma Lição Longe Demais*, de Zeno Wilde (1986), uma vez que a oficina me permitia disseminar informações básicas para refletir sobre os modos de agir e fazer teatro no processo de pesquisa cênica, já que a oficina de teatro,

[...] é uma estrutura didática amplamente utilizada nas atividades artístico-pedagógicas. Caracterizada como uma ação pedagógica, na qual o professor/oficineiros direciona as atividades de forma a estabelecer um exercício dialético entre o seu conhecimento e o que os participantes trazem de seu universo cultural. Nessa medida a oficina torna-se um momento de experimentar, refletir e elaborar um conhecimento teatral básico, vivência de uma atividade artística que permite uma ampliação de suas capacidades expressivas e consciência de grupo (Telles, 2008, p. 36).

Algumas oficinas foram realizadas com a intenção de viabilizar o experimento cênico no que se refere ao trabalho de encenação (projeto de concepção estético-pedagógico-didático a partir dos seus elementos constitutivos da cena: atores, cenário, iluminação, indumentária, sonoplastia e música); dramaturgia (o estudo do texto a partir do seu autor, tema, enredo, personagem, conflitos, ação dramática e sua atualização) e atuação (ator-criador). Evidentemente, essas ações foram elaboradas e discutidas com os estudantes envolvidos, uma vez que a intenção era que essa elaboração do ‘agir e fazer da prática teatral’ fosse debatida e reelaborada com eles. O objetivo era que nessa ação pedagógica a responsabilidade, a autonomia, a ética, a estética, o processo de criação e a produção artística contribuíssem para o seu processo formativo, consequentemente, exercitando o trabalho como professor-artista de teatro nos diversos contextos educativos.

Assim, o fazer da prática teatral era tomado como processo de investigação prático-teórico para a criação cênica, com o intuito de aprender a fazer teatro para ensinar teatro. Nesse sentido, os estudantes envolvidos nesse trabalho apontam que:

[...] a experiência que vivenciei nesse trabalho me deu propriedade para entender a prática teatral e me colocar para refletir sobre que tipo de pessoa, artista e professor eu quero ser. A teoria e prática estavam aliadas e achei superimportante para ser esse professor artista de teatro no ambiente que iremos trabalhar, porque querendo ou não você será um espelho nesse ambiente de trabalho, então eu tenho propriedade para ensinar e fazer teatro (HM, entrevista realizada em 2019, Rio Branco/AC).

Ou ainda:

[...] ‘Uma lição’ foi a minha primeira experiência como trabalho que apresentei, pois ele foi o mais aprofundando que tive. Porque eu fui buscar no GIPT um conhecimento prático, pois eu sabia da teoria, mas me faltava a prática. Então fui entrando no fazer teatral e fui me transformando, mudando sabe. Então, não tem como contar essa história sem falar desse começo com o GIPT porque foi nele que encontrei esse lugar da prática (JC, entrevista realizada em 2019, Rio Branco/AC).

E por fim,

Uma lição longe demais, de Zeno Wilde, é parte do início da minha trajetória no Teatro, foi o meu primeiro processo com Stanislávski em que, até então, eu (des)conhecia o meu eu-ator. No que tange à minha formação, foi importante visto que me possibilitou refletir o papel do professor-artista de teatro e também da importância do fazer teatro para a minha formação. Esse trabalho desvelou a forma como eu incorporo uma personagem no meu passo a passo de criação e me deu ferramentas para desenvolver trabalho com outros atores, uma vez que eu também fui assistente de direção do Micael Côrtes. O Porquinho, personagem que eu fiz, era muito diferente de mim e me despertou inicialmente todas as inseguranças possíveis, mas o trabalho diário, dedicados nos ensaios-investigativos me ajudaram para a sua construção (NR, entrevista realizada em 2019, Rio Branco/AC).

Dessa forma, o Experimento Cênico no LGIPT estava aliado ao “Sistema Ético e Estético” de Konstantin Stanislávski, já que nos permitia

refletir sobre a potencialidade do fazer da prática teatral bem como a liberdade da criação, do treinamento, das possibilidades do fazer, da responsabilidade e da formação, pois, como afirma Vássina e Labaki (2015, p. 46) “[...] todo o trabalho de Stanislávski tem como principal motivação a ideia de aperfeiçoamento do ser humano”. A dimensão laboratorial nesse trabalho permitiu aos envolvidos refletir sobre questões de si, como podemos perceber nas suas narrativas:

Houve uma mudança em mim depois do meu engajamento na prática teatral, pois hoje eu estou uma pessoa mais equilibrada. Existe um equilíbrio dentro de mim. Esse acontecimento foi resultado do que eu passei lá no GIPT e serviu para eu ter equilíbrio. Hoje eu sei que se eu tiver que ir para o palco eu vou e se tiver que ir para sala de aula eu vou, porque eu estou equilibrada, disponível e disposta para tentar e estar-junto. Tudo isso foi porque eu me engajei na prática teatral (JC, entrevista realizada em 2019, Rio Branco/AC).

Abertura das experiências pessoais de cada um. Isso era sempre enfatizado em cada encontro no GIPT para mim, pois, fosse no grupo de estudo, no laboratório ou nos ensaios, sempre foi levado em consideração a experiência pessoal. Tinha sempre esse espaço para falar sobre o que estava acontecendo em cada um de nós. Tínhamos sempre esse espaço para falar, questionar um determinado ponto de vista que observávamos nas nossas atitudes e ali mesmo procurar esclarecer ou apenas levar em consideração. Aprendi a escutar e a dialogar (HM, entrevista realizada em 2019, Rio Branco/AC).

O GIPT me fez refletir sobre a vida, escolhas e o fazer teatral. Ele me ajudou no meu processo de crescimento pessoal e também no trabalho de direção e atuação, pois o conhecimento adquirido nesse processo me deu condições para seguir em frente com o teatro. [...] Mas havia algo importante nesse trabalho do fazer teatral que era as devolutivas e o acompanhamento pedagógico que me fazia pensar nesse professor-artista de teatro (NR, entrevista realizada em 2019, Rio Branco/AC).

Assim, os Ensaios-Investigativos ocorreram após as Oficinas e iniciaram em junho de 2017 até fevereiro de 2018, sob a minha orientação e a deles, pois um dos estudantes tinha interesse sobre a encenação, portanto, atuou como ator e assistente de direção. Os ensaios-investigativos eram coordenados por mim com um planejamento das unidades (cenas) do texto teatral (Uma Lição Longe Demais) estudadas e, a partir daí, executadas por eles no Laboratório Teatral/UFAC.

Exigia, por parte deles, quatro horas de trabalho para o processo de investigação e improvisação da cena estudada – esses ensaios-investigativos aconteciam em outro momento e não nos encontros estabelecidos. A minha intenção era promover neles a autonomia para o processo de criação cênica levando em conta os procedimentos utilizados e os modos de agir e fazer teatro. De certo, eles descobriam a importância dessa autonomia, mas também a responsabilidade que passavam a ter. Nas minhas observações, anotadas no diário etnonarrativo sobre os ensaios-investigativos, apontei como eles estavam mais seguros de si em cena e o quanto esse momento entre eles dava o vigor para o jogo cênico. Eles expressavam a importância desse momento entre eles e a autonomia que eu dava para o seu processo de criação. Certamente eu fazia comentários, ajustes e reflexões para depois direcioná-los a voltarem a experimentar o que havíamos discutido. Orientava que observassem os procedimentos artísticos do Sistema de Stanislávski que eles estavam utilizando e o uso da improvisação teatral para o processo de ensaio-investigativo no Laboratório Teatral.

Em suma, o Laboratório Teatral é um espaço de ensino do fazer teatro aliado ao processo artístico-pedagógico com a finalidade de refletir sobre os modos de agir e fazer da prática teatral e, além disso, ampliar as discussões sobre o trabalho colaborativo, ético e artístico para a experiência educativa. Nessa perspectiva, o Laboratório Teatral possibilitou, de acordo com as narrativas abaixo, perceber esse espaço laboratorial como lugar de descobertas para a visão crítica; de criação artística; de ordem pedagógica e metodológica; formativa e de ser professor-artista, uma vez que:

A forma de assistir um espetáculo mexia comigo, pois às vezes eu dizia para mim mesmo, ‘cara que falta faz assistir um espetáculo de forma inocente, pois eu queria voltar a assistir sem mexer comigo’. Não tinha mais volta, era a minha visão crítica. De certa forma, era bom para a sua formação porque aquilo ali eu não iria cometer e nem fazer de forma equivocada e ingênua. Bom, isso me fazia pensar no meu papel como professor-artista de teatro na escola ou fora dela (HM, entrevista realizada em 2019, Rio Branco/AC).

A prática do fazer está dentro do laboratório. De fazer estudo de texto, de fazer treinamento; de fazer estudo da personagem; de fazer experimento com a improvisação e jogo teatral; de fazer descoberta de si e dos que estão contigo e de fazer repetição nos ensaios-investigativos. Todo esse fazer para chegar na base do seu trabalho. Depois do GIPT e do processo de experimento cênico eu vi o quanto é essencial, pois eu não conseguiria visualizar um fazer teatral sem esse lugar que fomos

apresentados como laboratório. Eu sempre olhei de maneira essencial o laboratório teatral como um lugar de aprofundamento para busca, pesquisa, exploração, criação e de transformação. Eu vejo então, a importância do laboratório para a formação profissional. Eu sou uma artista não sou de cena, mas também professora-artista (JC, entrevista realizada em 2019, Rio Branco/AC).

O GIPT proporcionou um dos momentos inesquecíveis no Teatro para mim... Estávamos numa escola pública do Acre, após uma apresentação – que antes de começar me fazia tremer as pernas temendo lidar com aquele público adolescente, mas que no fim das contas foi regada ao som de muitas gargalhadas e envolvimento dos estudantes – e houve um bate-papo que lançaram a pergunta ‘você se acha parecido com o seu personagem?’. Pensei, impossível eu parecer com ele, sou tímido e tranquilo, já tenho uma formação em ensino superior, enquanto o Porquinho é um delinquente de 16 anos que abandonou (ou foi abandonado pela) escola, contribuiu para o sequestro de uma professora, tem no seu histórico várias situações bem distantes de mim... Então respondi: – Não pareço. Para a minha surpresa, eu ouvi em coro espontâneo dos estudantes um *aaaaaaahhhhh* de decepção por eu não parecer com ele. Ali eu percebi que, assim como um Porquinho da vida real já havia elogiado muito o trabalho ao término de uma apresentação, aqueles alunos também se identificavam com aquela personagem e tudo o que ela estava tentando dizer através da dramaturgia do Zeno. Então, o GIPT provocou isso (NR, entrevista realizada em 2019, Rio Branco/AC).

Nesse sentido, penso que é nesse espaço do fazer da prática teatral que as questões como processo de criação, produção, composição e a relação da comunicação entre palco e plateia contribuem para o processo formativo de um professor-artista de teatro e do seu papel nos contextos educativos, uma vez que “[...] ele precisa produzir lá, no seio da escola, a sua própria arte. Lá, na escola, com os alunos, ele precisa ser artista, assumir o processo criativo que lhe permitirá fazer de seus alunos, alunos-artistas” (Icle, 2012, p. 18), particularmente uma prática teatral significativa, pois

Muito mais que propor um rótulo de designação historicista, interessa questionar ativamente o território do teatro como lugar privilegiado de experimentação e interrogação que se alarga para âmbitos não estritamente reservados à pesquisa estética. Trata-se, portanto, de uma proposta de abordagem de amplitude alargada, uma opção pela Inter/transdisciplinaridade que, ao

ser capaz de gerar esta espécie de epistemologia para o lugar da interrogação teatral, terá a capacidade de refletir – não por inclusão, mas por alargamento – outras disciplinas, com particular ênfase naquelas que questionam diretamente o envolvimento das realidades com que o teatro se contextualiza para existir (Florentino, 2009, p. 14).

Enfim, Um Laboratório Teatral Ou Um Esboço...

A estreia do experimento cênico *Uma Lição Longe Demais*, de Zeno Wilde, foi em 03 de março de 2017 no Anfiteatro Garibaldi da Universidade Federal do Acre. A exibição perdurou por dois meses, aos fins de semana (sábado e domingo), e com apresentação em uma escola da rede pública de ensino de Rio Branco/AC. Nessa perspectiva, esse trabalho teve o intuito de possibilitar um ensino por meio do fazer da prática teatral segundo a premissa de que se ensina teatro fazendo teatro. Portanto, foi uma tentativa para contribuir no processo formativo de um professor-artista de teatro, uma vez que a experimentação artístico-pedagógica pode evidenciar reflexões pertinentes com o intuito de debater o que é, de fato, uma prática pedagógica (Teatro) significativa para os diversos contextos educativos.

Em conclusão, busquei nesse projeto elucidar um ensino que pudesse ampliar as discussões, tanto sobre o processo de ensino (*Quem? Como? O quê?*) quanto acerca do aprendizado em Teatro, pautado no ato estético, pedagógico, didático, ético e sensível. Decerto, esse trabalho esteve ligado a uma dimensão laboratorial com novas perspectivas de refletir sobre o ensino de teatro, particularmente no que se refere ao espaço laboratorial, em que conhecimento, transmissão e pesquisa tornam-se fundamentais para essa discussão em torno de um ensino a partir do fazer teatral. Nesse sentido, a dimensão laboratorial deu ao teatro “[...] um novo uso e propósito, permitindo que seja visto como um lugar de crescimento interior ou político, um local de transcendência ou simplesmente uma expressão de dignidade étnica, ou de gênero e um valor para o indivíduo que nele atua” (Schino, 2012, p. 247).

Enfim, torna-se importante estabelecer um comprometimento para a construção desse processo e das condições pertinentes para oferecer o que chamo de uma possibilidade de ‘espaço ético’ (espaços laboratoriais) para o ensino na formação dos professores de teatro. É nesse sentido que venho privilegiando um ensino que esteja dentro do Laboratório Teatral, com o intuito de promover uma ampla experiência artístico-pedagógica pautada no fazer Teatro.

Referências

- ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CERVANTES, Carmen Trigueros. O jogo tradicional na socialização das crianças In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.) **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CRUCIANI, Fabrizio. Aprendizagem. In: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**. Dicionário de antropologia Teatral. Campinas; São Paulo: Editora Hucitec; Editora da Unicamp, 1995.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec; Edições Mandacaru, 2006. (Pedagogia do Teatro).
- DOSSIÊ 1. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2017. Texto não publicado. 41 p.
- DOSSIÊ 2. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2018. Texto não publicado. 90 p.
- DOSSIÊ 3. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2019. Texto não publicado. 48 p.
- FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. **Cartografia do ensino de teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Caos – espaço – educação**. São Paulo: ANNABLUME, 1994.
- ICLE, Gilberto. **O ator como xamã**. Configuração da consciência no sujeito extracotidiano. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- KNEBEL, Maria. **Análise-ação: práticas das ideias teatrais de Stanislávski**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simão. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.) **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O pós-dramático e a Pedagogia Teatral. In: GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Sílvia (Org.). **O Pós-Dramático: um conceito operativo?** São Paulo: Perspectiva, 2008.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro.** São Paulo: HUCITEC, 2015.

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

STANISLÁVSKI, Konstantin. **O trabalho do ator – diário de um aluno.** São Paulo: Martins Fontes, 2017.

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

TOPORKOV, Vassíli. **Stanislávski ensaia: memórias.** São Paulo: É Realizações, 2016.

VÁSSINA, Elena; LABAKI, Aimar. **Stanislávski: vida, obra e sistema.** Rio de Janeiro: Funarte, 2015.

Formação, Subjetividades e Criação

Gilberto Icle¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF - Brasil

Celina Nunes de Alcântara

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

Este capítulo parte de três elementos tomados do Dossiê 3 da pesquisa em rede. O primeiro é a questão formulada pela pesquisadora Maria Fonseca Falkembach, que se pergunta: quando praticamos, quando formamos e formamo-nos, queremos dar visibilidade a quê? A que saberes? A que corpos? (Dossiê 3, 2019, p. 30). O segundo é a relação estabelecida pela pesquisadora Gabriela Pérez Cubas entre subjetividade e técnica. Ela afirma que, observando a sensibilidade, podemos nos dar conta de que sempre há uma técnica “atuando” nas práticas e que isso significa um elo permanente com a subjetividade, tratar-se-ia de modos de uso do corpo. Como tomamos a ideia de corpo para além da porção física, corpo supõe, então, o conjunto de práticas sociais que nos corpos tomam a forma de subjetividades (Dossiê 3, 2019, p. 18). Por fim, o terceiro elemento é a observação do pesquisador Tiago Porteiro sobre a necessidade de se compreender as dimensões contextuais das práticas de criação (históricas, culturais, ética, poéticas, pedagógicas), aludindo à impossibilidade de se pensar a formação como algo meramente técnico (Dossiê 3, 2019, p. 40).

Esses três elementos funcionaram, na nossa leitura e análise, como catalisadores de questões que estão, de fato, espalhadas por todos os dados produzidos durante o trabalho de pesquisa da Rede. Com efeito, eles mostram uma preocupação e uma articulação movente entre formação e subjetividade. Tal relação é, na nossa prática como formadores de artistas e de professores, essencial para desenhar e fazer emergir os problemas que enfrentamos nos dias de hoje.

Assim, desses três elementos tomamos estes três eixos – formação, subjetividade e criação – como os anéis de fundo para problematizar nossas práticas. Passamos a pensá-los como problemas em suas espe-

1 Pesquisador do CNPq.

cificidades. Desse modo, perguntamo-nos: que formação para qual sujeito? Que subjetividades para quais formações? Que papel joga a criação nos processos de formação em artes cênicas?

Partimos da ideia de que formação, subjetividade e criação não são termos inócuos – ideia de veras sublinhada nos dossiês de nossa pesquisa –, porquanto estão atravessados de elementos sociais, políticos e culturais que nos entornam e nos conclamam como sujeitos de um tempo e de lugares específicos.

Para falar de subjetividade, consideramos importante pontuar de que subjetividade, ou, dito de outra forma, a que modos de pensar a subjetividade aduzimos. No senso comum, a ideia de subjetividade está bastante amparada num pensamento *etno*, euro, branco, masculino, heteronormativo, cujas bases são um sujeito uno, consciente, centrado, dono e razão de ser de toda a natureza (meio ambiente). A individualidade é, ao mesmo tempo, a referência e a medida para o funcionamento do mundo tal qual o conhecemos. Porém, o mundo tal qual conhecemos, como cidadãos do século XXI, com suas tecnologias, organizações sociais, políticas, culturais, educativas etc., não é a única referência de organização nem de modos de constituir as subjetividades na atualidade. Fazem parte desses mundos (de forma mais ou menos próxima) representantes dos povos originários, quilombolas, pessoas organizadas na busca por direitos básicos como terra, moradia, alimentação, saúde, educação, enfim, por suas próprias existências.

Sendo assim, para tomarmos uma noção de subjetividade diferente daquela do senso comum, elegemos como referências três vieses de pensamento e discussão representativos de três grupos sociais que vivenciam modos de subjetivação calcados em valores diferentes do status quo hegemônico e privilegiado socialmente. Trata-se de um importante líder e pensador indígena brasileiro, chamado Ailton Krenak (2019), falando de subjetivação desde a experiência dos povos originários; das ponderações do mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015); e do ponto de vista da intelectual e performer negra Grada Kilomba (2019), que propõe pensar a partir de modos de subjetivação da mulher negra.

Ao tomarmos a subjetividade nessa perspectiva, decidimos ainda considerar um quarto elemento a fim de exemplificar esse tipo de atravessamento: o racismo.

Assim, a relação entre formação, subjetividade e criação² será discutida aqui a partir desse elemento essencial nessa equação. Por racismo, entendemos um sistema complexo de discursos historicamente constituídos nos jogos de saber e poder. Não se trata de colar a noção de ra-

2 Nós já havíamos trabalhado com a relação criação e formação em perspectiva um pouco diferente. Veja Alcântara e Icle (2014).

cismo àquela de injúria racial – que certamente faz parte, como expressão do racismo, da maquinaria discursiva que lhe compete –, mas de tomar a ideia de racismo como sistema de opressão e exclusão que alija determinados grupos sociais dos direitos mais básicos, tais como: saúde, moradia, educação, alimentação e, em alguns casos, a própria vida, em função do seu pertencimento étnico-racial. Para entendermos tal sistema, é importante compreender as bases sobre as quais ele se assenta, daí a necessidade de conhecer a origem dos termos raça e racismo, como veremos mais adiante.

Antes de começarmos a análise propriamente dita, ainda precisamos tomar a ideia de criação tal qual a compreendemos neste escrito. Por criação, nos contextos de formação em práticas performativas³, aduzimos aos elementos que não podem ser separados, tampouco nomeados em etapas. Trata-se de um conjunto de práticas que, ao mesmo tempo, constitui um trabalho do corpo e constitui o sujeito que trabalha. Isso significa conceber o processo de criação como um processo formativo por natureza. Dito de outro modo, significa compreendê-lo num amálgama entre técnica e o resultado de sua operação. Não há como – nessa acepção de criação – diferenciar os momentos de aprendizagem daqueles em que se cria o ato mesmo da performance.

Nesse caminho, é preciso que o leitor compreenda, então, nossa intenção. Esforçar-nos-emos a seguir para cumprir três grandes objetivos: 1) mostrar as conexões entre subjetividade-curriculo e entre subjetividade-racismo; 2) demonstrar como a formação, vista pelo viés da subjetividade, não é isenta, apartada ou isolada de práticas sociais mais amplas; 3) apresentar a ideia de que criação e formação são um amálgama inseparável nas práticas performativas.

Subjetividade como Prática Social

Subjetividade não é termo consensual. Não se pretende aqui realizar um estudo em torno das diferentes acepções que historicamente foram atribuídas às múltiplas nuances desse termo e de seus correlatos. Então, optamos por partir de uma acepção ao mesmo tempo específica e larga, para tão somente produzir efeitos no nosso objetivo principal neste texto em relação à ideia de formação.

De pronto, queremos nos afastar do senso comum, que concebe a subjetividade como atividade privada da mente, dos pensamentos e de uma interioridade essencializada. Nesse sentido,

3 O termo “práticas performativas” nos acompanha desde 2013, quando iniciamos o trabalho com a Rede Internacional de Estudos da Presença. Para maiores informações sobre esse conceito e outros resultados dessa rede, veja Icê (2019).

[...] a única matéria relevante para o investigador são decisões privadas tomadas por indivíduos que operam em um exterior mais ou menos hostil e do qual tentam extrair a máxima vantagem. Nessa mesma linha, o recurso ao cérebro como lócus específico da atividade mental não faz mais do que reforçar esse dispositivo metodológico ao essencializar os processos cognitivos e enfatizar o papel desempenhado pelas práticas culturais e pelas produções sociais na conformação do pensamento (Domènech; Tirado; Gómez, 2001, p. 115).

Essa concepção toma a ideia de formação como essencialmente ligada ao interior de um sujeito que, por sua vez, tem nas mãos a liberdade de conhecer. Tal noção é bastante difundida entre nós, deixando de lado os aspectos sociais e uma ideia de subjetividade implicada em práticas com e a partir do Outro.

Se tomarmos a produção filosófica de Michel Foucault⁴, poderíamos lembrar que “subjetividade” aparece de múltiplas maneiras. Grosso modo, o filósofo francês trabalha ao menos com duas acepções que nos interessam em torno da subjetividade. Elas têm a ver com a relação entre o sujeito e a verdade – tema recorrente na produção foucaultiana. Um primeiro modo de compreender essa relação se dá pelos processos de assujeitamento, por intermédio dos quais os sujeitos aceitam as normas e em função delas se constituem. Uma maneira diferente de compreender esse processo está mais bem desenvolvida no trabalho ulterior de Foucault, quando ele mostra a possibilidade de compreender as relações entre o sujeito e a verdade a partir do prisma da subjetivação, o que significaria uma abertura para o sujeito, um jogo com práticas de liberdade.

Segundo Fischer (2002, p. 154), “[...] para esse autor, o termo subjetividade está diretamente relacionado às experiências que o sujeito faz de si mesmo, num jogo de verdade em que é fundamental a ‘relação consigo’ – outro conceito foucaultiano básico, desenvolvido especialmente em seus últimos escritos”. Nesse sentido, a verdade não teria necessariamente referência com o real, mas com um modo de dizer, de praticar. Assim, tais práticas permitiriam pensar uma relação de abertura do sujeito consigo mesmo, evitando (ou minimizando) as práticas de assujeitamento.

Entretanto, “[...] ao mesmo tempo em que o sujeito está sempre, de alguma forma, submetido a relações de controle e dependência, está também permanentemente imerso em inúmeras práticas, nos diferentes espaços institucionais, em que é ‘chamado’ a olhar para si mesmo, a conhecer-se, a construir para si verdades sobre si mesmo” (Fischer, 2002,

4 Nesse sentido veja nossa produção anterior sobre currículo, inspirada nas tecnologias de subjetivação de Foucault: Falkembach e Icle (2016).

p. 154). Trata-se, com efeito, de um duplo caminho: assujeitamento e subjetivação. Nesse jogo, o sujeito se constitui imerso em práticas sociais que lhes são próprias. Isso indica o caráter social da subjetividade da maneira como a compreendemos aqui.

Então, não se trata de uma dimensão apenas individual, de um conjunto de sentimentos mais ou menos inconscientes que formariam um “interior” pessoal. Antes disso, trata-se de práticas sociais que *formam* os indivíduos. Melhor seria dizer sobre os processos de subjetivação antes que de uma subjetividade fixa, pois estamos a todo o momento nos movendo nesses processos. Eles, “[...] sempre são históricos e [...] devem ser vistos em sua ampla diversidade, nos modos de existência que produzem, conforme a época e o tipo de formação social que estejam sendo considerados” (Fischer, 2002, p. 154).

Nesse sentido, processos de subjetivação estão no âmago da formação, seja ela qual for, pois a própria ideia de formação está contida nos processos de subjetivação. De mesmo modo, se tais processos são históricos e sociais, se eles respondem a práticas sociais bem concretas, então, a escolaridade, a formação, qualquer percurso que estrutura um currículo e que promete determinado sujeito, não implica noutra coisa senão um processo de subjetivação que está perpetuamente no jogo entre a verdade e o sujeito, sempre entre o assujeitamento e a subjetivação.

Assim, não se pode imaginar tais processos de formação como subjetivação sem levar em conta os atravessamentos do nosso tempo. Por isso escolhemos aqui desenvolver melhor a questão do racismo⁵, pois não se trata de “um” aspecto nos processos de formação, mas de um modo de subjetivação tão amalgamado em nós mesmos que temos muita dificuldade de perceber seus efeitos.

Com base nos vários modos de subjetivação apontados anteriormente e que tomam como referências o legado dos povos originários (indígenas), os saberes desde a tradição afro-brasileira e as experiências e modos de subjetivação das mulheres negras (sujeitos cuja vulnerabilidade nas relações sociais as lança para um não lugar da existência), percebemos a complexidade e impossibilidade de falar numa suposta subjetividade como algo único e pontual. Com efeito, salta-nos aos olhos os diferentes elementos, características dessas múltiplas subjetividades ou modos de subjetivação a partir das quais é possível operar. Olhamos para a subjetividade como um modo de criação ou reinvenção, levando em consideração: elementos de uma perspectiva social cuja base não é o indivíduo, mas

5 Apesar de escolhermos a noção de racismo, não vamos trabalhar especificamente com racismo e práticas performativas. Seria demasiado para nossos objetivos. Pretendemos tomar racismo como um modo de exemplificar nossas noções de subjetividade e formação. Entretanto, há inúmeros trabalhos que se ocupam da relação entre racismo e performance. Veja, por exemplo, Broguet et al. (2019).

seus grupos, suas comunidades; a compreensão de que existem outras referências de saber, que não são unívocas. Isso nos ajuda a perceber a potência de caminharmos para modos de subjetivação menos destrutivos, pois críticos de questões como o racismo, o machismo, a xenofobia, os moralismos religiosos, o individualismo etc. Assim, pensar em criação pode significar também pensar nos processos de subjetivação naquilo que os conecta aos processos de singularização e, ao mesmo tempo, associá-los à própria ideia de uma formação e, como veremos mais adiante, de um currículo.

Percebe-se, ao entrar-se em contato com o pensamento de intelectuais como Krenak (2019), Bispo dos Santos (2015) ou Kilomba (2019), que coexistem na engrenagem de nosso mundo contemporâneo modos de constituição da subjetividade cuja gênese, por exemplo, pode aduzir a uma relação mais harmônica com toda a natureza (ecossistema), da qual o ser humano seria, tão somente, uma parte e não o centro. As palavras do líder indígena Ailton Krenak (2019) evidenciam de maneira cabal essa perspectiva:

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas ‘pessoas coletivas’, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo (Krenak, 2019, p. 28).

Uma subjetividade “pessoa coletiva”, como menciona o autor, constitui-se e opera certamente de maneira muito diversa daquela do sujeito individual que nos foi legada pela tradição “civilizada”. Para Krenak (2019, p. 29), o que esses povos nos legaram/legam são estratégias de sobrevivência cujo propósito sempre foi o de “adiar o fim do mundo”, e suas resistências se deveram ao fato de que eles sempre souberam que o programa civilizatório era um grande erro. Krenak alerta para esse modo antropoceno de habitar o planeta como se fosse uma exclusividade. Ele diz que

[...] há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do

que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessadas no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente (Krenak, 2019, p. 30-31).

O líder indígena chama a atenção para o modo como as grandes corporações (conglomerados econômicos que detêm o poderio econômico mundial) estão cada vez mais tomando conta da terra, enquanto uma parte significativa da humanidade vive nos ambientes artificiais produzidos por essas mesmas corporações “que devoram florestas, montanhas e rios” (Krenak, 2019, p. 20). Vivemos num modelo de progresso que aprendemos a entender como *bem-estar* no qual agimos como se estivéssemos apartados desse organismo vivo chamado terra, ao mesmo tempo que o impactamos profundamente com nossas ações. Em oposição a esse modo de operar, ele (Krenak, 2019, p. 21) nos faz ver aqueles que se mantêm ligados a essa mãe chamada terra. Trata-se daqueles “[...] que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade”.

Ao fim e ao cabo, talvez possamos aprender com esses modos humanos de constituir suas experiências de subjetividades, outros paradigmas para moldar as nossas.

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte, não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades (Krenak, 2019, p. 32).

Como se experimentar num horizonte existencial que vê ou tenta ver adiante, para além do que está dado pela nossa racionalidade instrumental, colonizada, burguesa, capitalista, num mundo do consumo? Trata-se de um mundo cujo cerne das relações está justamente na relação de consumo, e, como atesta o pensador indígena, cuja ânsia consome não só a própria natureza (ambiência), mas, também, as nossas subjetividades.

Na mesma direção, mas operando desde outra referência étnico-racial e social, temos o mestre Antônio Bispo dos Santos (nego Bispo), líder quilombola de uma comunidade rural do Piauí e mestre de ofícios e do componente curricular Encontro de Saberes (na Universidade de Brasília - UnB). Bispo, em seu livro *Colonização, Quilombos: modos e significações*

(2015), pensa o processo de constituição do povo brasileiro como tendo sido calcado nas múltiplas opressões, silenciamentos e violências a que foram submetidos os povos negros africanos trazidos para cá, bem como dos povos originários que aqui viviam. Para ele, a origem dessa opressão estabelece-se por meio de dois modos profundamente diversos de operação sobre o mundo, a saber: “a cosmovisão cristã monoteísta e a cosmovisão pagã politeísta” (Santos, 2015, p. 37). Bispo dimensiona essa diferença da seguinte forma:

Tendo a religiosidade se apresentado como fator preponderante no processo de civilização e também por acreditar que a religião é uma dimensão privilegiada para o entendimento das diversas maneiras de viver, sentir e pensar a vida entre os diferentes povos e sociedades, busquei compreender as diferenças e a interlocução entre a cosmovisão monoteísta dos colonizadores e a cosmovisão politeísta dos contra colonizadores, refletindo sobre seus efeitos e consequências nos processos de colonização e contra colonização⁶ (Santos, 2015, p. 20).

Entende-se, desde essa abordagem, a religiosidade como raiz da própria subjetividade de um povo. Nesse sentido, Santos (2015) nos aponta como o processo colonizador teve como cerne o embate entre uma experiência religiosa cristã, monoteísta (um único deus), que tem como referência um livro, a bíblia, e cujo deus é onisciente, onipotente e as religiões politeístas, de povos que cultuavam as forças da natureza, como a terra, a água, o ar, o sol, a lua e outros elementos do cosmos, os quais chamavam de deusas e deuses. Conforme Santos, por intermédio dessas experiências religiosas antagônicas se constituem, também, modos de agir/experienciar/vivenciar o mundo e que entraram em choque no processo colonizador.

Ao operar com as ideias desse líder quilombola, damos-nos conta de como o processo de colonização, de uma maneira geral, e a escravização, de forma específica, destituíram “[...] os povos afropindorâmicos⁷ de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo euro monoteísta” (Santos, 2015, p. 37). Esse processo fez com que essas pessoas fossem (e continuem sendo) inferiorizadas do ponto de

6 Bispo entende contracolônização e colonização como “os processos de enfrentamento entre povos, raças e etnias em confronto direto no mesmo espaço físico geográfico” (Santos, 2015, p. 20). Nesse sentido, os contracolônizadores são aqueles que resistiram – de muitas formas – ao processo de colonização.

7 Termo cunhado por Bispo para nomear o povo descendente de indígenas e africanos em oposição à nomeação colonizadora de negros e índios.

vista religioso, intelectual, estético, cultural, artístico, emocional, ou seja, em sua subjetividade. Em suma, “[...] se a identidade coletiva se constitui em diálogo com as identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas” (Santos, 2015, p. 38).

Eis que o pensamento do líder indígena se encontra com o do líder quilombola justamente naquilo que Antônio Bispo remonta à tradição de resistência, à qual as trajetórias desses povos aduzem, e que, para ele,

[...] é visível e palpável materialmente e pode ser sentida imaterialmente, tanto quando olhamos para o passado e fazemos referências aos nossos ancestrais como hoje quando visitamos as comunidades da atualidade e dialogamos com as suas organizações e manifestações culturais (Santos, 2015, p. 38).

Entendemos também que, para pensar processos de subjetivação para além da referência euro branco historicamente pautada, é fundamental falar desde a experiência das mulheres negras. Isso porque,

[...] mulheres negras têm sido [...] incluídas em diversos discursos que mal interpretam nossa própria realidade: um debate sobre racismo no qual o sujeito é o homem negro; um discurso genderizado no qual o sujeito é a mulher branca; e um discurso de classe no qual a ‘raça’ não tem lugar (Kilomba, 2019, p. 97).

Com efeito, as mulheres negras parecem habitar uma espécie de não lugar, um vão, para quem e além das “[...] margens da ‘raça’ e do gênero, o chamado ‘terceiro espaço’”. Habitamos uma espécie de vácuo de apagamento e contradição [...]” (Kilomba, 2019, p. 97-98). As mulheres negras são seres tão diversos quanto as concepções de gênero e raça que as atravessam, trata-se de múltiplas subjetividades constituídas também a partir de opressões múltiplas. Assim, mulheres negras transgêneras são subjetivadas pelos conceitos de raça e gênero de formas muito diversas de mulheres negras cisgêneras moradoras de comunidades periféricas ou mulheres negras cisgêneras intelectuais/acadêmicas, para citar alguns exemplos. Faz-se imprescindível pensar como, por quais modos, são forjadas essas múltiplas subjetividades de mulheres negras desprovidas de referências que lhes considerem, uma vez que as referências discursivas ainda são de mulheres brancas (em termos de gênero) e homens negros (em termos de raça). Conforme aponta Kilomba (2019, p. 102), “[...] como é geralmente argumentado por feministas brancas: feminismo é sobre sexismo, não sobre racismo”. No caso das mulheres negras, trata-se sempre do encontro dos dois marcadores em seus corpos/peles. Essa con-

junção de opressões, às quais os corpos negros femininos são submetidos, constitui suas subjetividades desde princípios importantes, como o próprio racismo.

Currículo e Subjetividade

Pensamos em currículo, prioritariamente, como um documento que sintetiza e organiza as “coisas” que devemos ensinar como professores e o que os alunos e as alunas devem aprender num determinado espaço (a escola, a universidade, um curso etc.) e num determinado tempo (num trajeto formativo, num curso, num ano, num bloco, numa aula etc.). Essa é talvez a ideia mais assentada sobre currículo: uma lista de conteúdos. Essa lista, entretanto, assume um caráter imperativo. Listar o que aprender pode significar uma obrigação, um mandamento. Torna-se naturalizado que tal e tal conteúdo não apenas pode ser ensinado, mas deve ser ensinado.

Com efeito, listar conteúdos não é apenas organizar o trabalho de professores e alunos. Não é inocente. Não se trata apenas de uma “seleção e organização do que vale a pena ensinar” (Lopes; Macedo, 2011, p. 20), não é apenas algo técnico, imparcial, inofensivo.

Alguém diz, alguém lista, alguém estabelece o que devemos ensinar e aprender e essa operação produz efeitos no interior das operações subjetivas que ela propõe. Assim, os currículos produzem sujeitos, ou seja, fazem aparecer os sujeitos que são “prometidos” na lista de conteúdos. Isso porque qualquer lista de conteúdos supõe uma promessa de formação. Tratar-se-ia de imaginar que tal e tal conteúdos “prometem” que, ao final de determinado percurso (ele também organizado pelo currículo), os sujeitos por ele atravessados serão assim ou assado. Portanto, um currículo produz sujeitos, mas o faz sujeitando-os a determinações objetivas. Então, se um currículo lista ou deixa de listar determinados conhecimentos, hierarquiza a produção desses sujeitos dizendo o que vale a pena e o que se deve deixar de lado.

Um currículo que desconsidera as diferenças, por exemplo, promete um determinado tipo de sujeito. Temos visto essa operação produzir currículos, a partir de determinados centros (de poder, de saber, de ação), que significam privilegiar aspectos específicos do teatro, da dança, da performance, hegemonicamente privilegiando a arte branca, europeia, masculina, heterossexual etc.

De toda a forma, currículo implica uma prática. Não se trata de uma lista de conteúdos registrada em algum lugar. Quando dizemos prática, compreendemos não apenas aquilo que as pessoas fazem com seus corpos, mas também as práticas sociais, as ideias, os pensamentos e as

ações no conjunto das práticas sociais. Portanto, currículo supõe uma didática que, por sua vez, supõe sempre um currículo que lhe determina o marco de ação.

Didática, assim, seria a “vivificação do currículo”. Segundo Corazza (2015, p. 111), a didática pode ser tomada como um processo de tradução e criação, ao mesmo tempo. Para ela,

[...] a tradução não ambiciona atingir qualquer semelhança com o original, desde que a própria vida deste consiste, desde sempre, em renovação das suas marcas de historicidade. Mediante essa concepção didática e práxis tradutória, os originais se modificam, ao mesmo tempo em que as línguas se transformam. Em vez de as palavras originais se manterem e de a tradução desaparecer, ambas as formas são transformadas e vivificadas pelas variações de leituras e variantes de escrituras, feitas com e por dentro dos textos e dos discursos.

Atualização, com efeito, é o modo como didática e currículo se praticam nos processos de formação, o que nos leva a pensar na subjetividade como processo intrínseco à formação.

Essa relação entre currículo e didática, compreendida como produção de subjetividade, faz com que a questão do currículo seja muito mais complexa do que simplesmente uma lista inocente de conteúdos, metodologias, tempos e espaços da ação pedagógica.

Vejamos então. Tomá-lo como uma lista classificada de conteúdos deixaria de fora questões fundamentais, como, por exemplo, quem escolhe os conteúdos? A quem eles servem? Quais expectativas eles criam? Quais promessas eles engendram? E, por fim, no ápice dessa contestação: que sujeitos o currículo busca formar?

Dessa maneira, as teorias do currículo, especialmente aquelas a partir dos anos 1990, influenciadas por autores como Michel Foucault ou Jacques Derrida, dão uma importância superlativa à questão da linguagem.

É sobretudo esse aspecto, o da linguagem, que interessa aqui em nossa discussão sobre o currículo. Deve-se salientar que tais teorias legaram à discussão curricular um elemento novo, em relação às acepções até então em voga.

A ideia de linguagem não é tomada segundo a lógica da teoria semiótica tradicional, mas a partir da ideia de que a linguagem constrói o mundo. Tal ideia constitui a chamada *virada linguística*, ligada ao trabalho do filósofo inglês John Austin.

Pode-se encontrar, na teoria dos atos de fala de Austin, a distinção entre atos de fala *constatativos* de atos de fala *performativos*. Para o Austin de *How to do things with words* (1975), uma *sentença performativa* ou *proferi-*

mento performativo é um ato de fala que indica a realização de uma ação. Nele, dizer é fazer. Isso explica porque para Austin o performativo não trata de um mero dizer que buscaria tão só descrever um fato ou um estado de coisas, de constatá-los – e aqui se depreende o sentido dos atos de fala constatativos –, mas um uso de linguagem em cujos proferimentos se ultrapassariam os limites do próprio meio (a fala, o corpo) e da própria significação (pela fala, pelo corpo).

A obra magistral de John L. Austin, *How to do thing with words* (1975), de 1955, aborda a performatividade da linguagem, mostrando como determinadas sentenças que proferimos assumem não um caráter descritivo, mas performativo, ou seja, fazem coisas ao invés de apenas descrevê-las. Além de sua contribuição ímpar para a chamada virada linguística, da qual a Filosofia da Linguagem tornou-se protagonista, a obra desse inglês permitiu pensar na qualidade de performance própria da linguagem, na sua performatividade como possibilidade de realização: ao falar realizamos, não apenas representamos o mundo.

Entrementes Austin afirmar a diferença entre os constatativos e os performativos (um exemplo que se tornou clássico alude ao juiz que abre uma sessão no tribunal ou ao padre que torna pela sua palavra os noivos marido e mulher), seu trabalho ulterior irá indicar que toda a linguagem possui caráter performativo, assim, construímos o mundo por intermédio da linguagem.

É esse aspecto da linguagem, tomado da noção de performativo de Austin, que vai colapsar tanto as ideias tradicionais de currículo, quanto as acepções neomarxistas, porquanto essa ideia de linguagem permite tomar o currículo como texto.

O que significa tomá-lo como texto? Ocorre que, para as teorias pós-estruturalistas do currículo, o conhecimento não pode ser tomado a partir de uma verificação da verdade, pois ela é um ponto de vista, logo, mutável e que se engendra nos jogos de poder próprios da vida social.

Assim, toma-se do pós-estruturalismo, entre outros aspectos, a indefinição e a indeterminação como elementos basilares para uma ideia de currículo. Ao tomar como referência especificamente Foucault, Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 124) lembra que, para os pós-estruturalistas, não se trata de “saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro”. Tal postura frente ao conhecimento implica em desfazer os binarismos próprios do estruturalismo, portanto, na perspectiva pós-estruturalista a questão identitária é fundamental, pois não faz sentido sustentar identidades fixas ou pares binários como branco/negro, homo/hétero, masculino/feminino entre tantos outros. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 39): “[...] na medida em que a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural”.

Por conseguinte, podemos compreender as distintas e móveis identidades e o modo como elas se erigem na linguagem, atravessadas por práticas machistas, racistas, sexistas, GLTBQI+ fóbicas etc. Afinal, as práticas sociais não estão desprovidas de relações morais, de poder, de religiosidade, de saber, e, ainda que essas questões subjazam à própria linguagem, o fato é que os diferentes modos pelos quais elas são praticadas, próprios de cada tempo, espaço, relações sociais, vão determiná-las profundamente, assim como os processos de subjetivação. Nesse sentido, mesmo questionando, por princípio, os binarismos, há que se pensar no modo como eles se constituíram como experiências de verdade, como modos de subjetivação que alcançam também os currículos.

Dito isso, marcamos a noção de currículo como sendo atravessada pela cultura e por relações de saber e poder. Aqui está o anelo por intermédio do qual podemos pensar o currículo como espaço de subjetividade: pleno de significados arranjados socialmente e, ao mesmo tempo, com espaço para a multiplicação dos significados.

Racismo e Subjetividade

Um dos atravessamentos do currículo (e da formação), e que constitui as práticas sociais no Brasil e em muitos outros lugares, é o racismo. Para compreendermos o racismo, é necessário entendermos a gênese da ideia de raça, base do pensamento racista, e de onde se originou a ideologia de superioridade e inferioridade racial. Na concepção de Quijano (2000), a origem está no nascimento da América e no surgimento do capitalismo colonial, moderno e europeu, que inaugura um novo padrão de poder mundial. Uma das marcas fundamentais desse padrão de poder é a divisão e classificação social da população mundial a partir da ideia de *raça*, uma construção discursiva que expressa a experiência básica da dominação colonial. A partir daí essa ideia lapida e sedimenta as formas de poder e domínio mundial.

Fundamentado nos estudos de evolução biológica do século XIX, o conceito de raça passou a povoar as relações, marcando a ideia de superioridade e inferioridade entre colonizadores e conquistados. Tal concepção justificou e embasou as relações de dominação levadas a cabo no processo de colonização, enquanto a classificação racial (que atribuía aos colonizadores o poder de separar a população entre “superior” e “inferior”) expandiu-se por todo o mundo, criando novas identidades sociais (índios, negros, mestiços) e redefinindo outras, como, por exemplo, quem passou a ser considerado pobre, rico, aristocrata, burguês, primeiro ou terceiro mundo etc.

Assim, o advento da ideia de raça nas Américas legitimou as relações de dominação europeia, bem como justificou a visão eurocêntrica do conhecimento e a supremacia cultural a partir de um modelo que se julgava hegemônico não só na Europa, mas fora dela, desrespeitando a diversidade cultural existente em outras sociedades.

Paralelamente ao surgimento dessa perspectiva, teorias científicas, biológicas, psicológicas e sociais sobre raça são elaboradas para justificar e naturalizar as relações coloniais. Conforme Kilomba (2019, p. 37), há uma construção conceitual branca que identifica os negros com algo de “ruim” no sentido de detestável, malvado, odioso, execrável, malencarado etc. “[...] incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformado em tabu, isto é, agressividade e sexualidade”. Para a autora isso constrói toda uma referência moral psicológica e social que faz com que as pessoas negras sejam, ao mesmo tempo, relacionadas com aquilo que ameaça, representa perigo, violências, mas, também, com o que é desejável, atraente. Esse mesmo procedimento permite com que a branquitude⁸ possa “[...] olhar para si como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa” (Kilomba, 2019, p. 37). Ora, esse mecanismo psicológico ou de constituição dos aparatos psicológicos, desde uma perspectiva de relações fundadas na experiência do racismo, é fundamental para compreender os modos de subjetivação numa sociedade racista a partir dos mecanismos que lhes constituem. A psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza, pensando do ponto de vista da constituição psicológica dos negros (como negros), segundo a experiência com a escravização e o racismo, afirma: “[...] a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (Souza, 1983, p. 19).

Dito de outro modo, o racismo criou/cria sujeitos de determinadas verdades que lhes foram atribuídas, imputadas, mas, sobretudo, por força dos processos de subjetivação, internalizadas. Isto é, produziu/produz pré-conceitos, tabus com status de ciência como forma de explicar as relações entre colonizadores e colonizados sob a falsa ótica de superioridade e inferioridade entre seres humanos. Essa construção, que é histórica e que se dá, também, desde uma narrativa, constrói relações sociais, políticas e de subjetividade.

Para romper com o processo de subjetivação promovido pelo racismo não basta opor-se, é preciso reinventar o próprio processo, há a necessidade de tornar-se sujeito desse processo (Kilomba, 2019). Trata-se

8 Para saber um pouco sobre o conceito de branquitude, sugerimos a leitura de Sovik (2009) e Ware (2009).

de fazer aparecer essas subjetividades apagadas, silenciadas a partir de suas próprias narrativas. Trata-se também de compreender os meandros desde os quais foram fundadas essas relações de opressão e subjetivação. Pensar um currículo em consonância a uma perspectiva antirracista, por exemplo, implica em abordar outros temas, histórias, heróis, heroínas, mitos, perspectivas, historicamente silenciadas e/ou apagadas. Significa tomá-lo como texto, que não possui nada naturalizado, mas tudo a ser negociado, pensado, aberto à multiplicação de sentidos.

Formação, Subjetividades, Criação

Quando se chega a um determinado fim, mesmo que provisório, é quase inevitável repensar de onde partimos. Nesse caso, tomamos como princípio e pressupostos três elementos tomados do Dossiê 3 da pesquisa em rede e os tornamos eixos de análise: formação, subjetividade e criação.

Referenciamos também nos modos não hegemônicos de constituir subjetividades a partir dos legados dos povos originários (Krenak, 2019), da experiência em comunidade desde a cultura afro-brasileira (Santos, 2015) e do ponto de vista das experiências e lutas travadas pelas mulheres negras como subjetividades/corpos oprimidos pelo gênero e pela raça (Kilomba, 2019).

Para pensar e propor potências, para além do constatado e discutido, vamos trazer à baila a pensadora negra estadunidense, filósofa, escritora, professora, feminista bell hooks⁹, que, em sua obra *Ensinado a Transgredir, a educação como prática de liberdade* (2018), elucida e nos aponta algumas perspectivas para modos contra-hegemônicos de formação e, por conseguinte, de constituição de subjetividades.

Tomaremos dessa autora também três questões cernes. A primeira, diz respeito à sua abordagem para uma perspectiva contra-hegemônica. Em seu texto, ela principia contando como as escolas de ensino fundamental segregadas, frequentadas apenas por negros e negras, nos anos 1960, nos Estados Unidos, compreenderam e praticaram a ideia de que a devoção ao estudo, à vida intelectual, consistia em “[...] um ato contra hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (hooks, 2018, p. 10). Para além do fato de que isso nos faz ver que existem questões anteriores ao currículo que também constituem e subjetivam uma formação escolar, como o próprio acesso a ela, por exemplo, chama-nos a atenção a ideia de uma formação que se constrói como um ato contra-hegemônico, contra as

9 A autora prefere que seu nome seja grafado em minúsculas.

estratégias de colonização racistas. Conforme a autora, tratava-se do fato de que, nessas escolas segregadas, as/os professoras/es ocupavam-se das crianças negras de forma a garantir-lhes um futuro intelectual e perante o qual elas “edificariam a raça”, ou, dito de outra forma, garantiriam outro estatuto social como negros e negras mesmo em uma sociedade racista. Nas palavras de hooks (2018, p. 10-11): “[...] minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anti colonial”. Por isso, quando hooks foi obrigada a trocar de escola (no ensino médio) e passou a frequentar escolas para brancos e negros “dessegregadas”, ela compreendeu “[...] a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (hooks, 2018, p. 12). E ela conta que, mesmo tendo passado por “[...] experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres” (hooks, 2018, p. 13). É justamente essa crença da autora, objetivada numa proposição de educação como prática de liberdade, que nos interessa trazer e pensar aqui. Ora, as proposições possíveis de depreender dessa obra de hooks aduzem mais à relação pedagógica (aquela de sala aula) do que propriamente à curricular, embora elas não se separem. A autora fala, num primeiro momento, de elementos, ideias, proposições, experimentações a partir de sua experiência como aluna, mas, na sequência, ganha relevo sua vivência como professora.

Vem de sua experiência pedagógica a segunda questão que vamos trazer para a nossa discussão. Conforme sua narrativa, uma das questões paradigmáticas que permeou sua experiência pedagógica “[...] foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (hooks, 2018, p. 16). A autora entende que produzir entusiasmo tem a ver com estabelecer uma relação na qual o interesse de uns pelos outros seja a base. O interesse se manifesta no ouvir, em reconhecer a presença uns dos outros, em exigir que a presença de todos seja reconhecida e demonstrar isso por meio de práticas pedagógicas. Para ela: “[...] o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica de sala de aula, que todos contribuem” (hooks, 2018, p. 18).

Para além do ideário pedagógico da autora, “entusiasmo” como mola mestra de uma relação pedagógica parece aduzir diretamente ao âmago da tão propalada inclusão, que tem lugar, principalmente, mas não exclusivamente, nos espaços pedagógicos. Inclusão pensada não no sentido moral benevolente, cristão, ao qual estamos mais acostumados, quase uma busca por “salvar os diferentes”, mas, antes, na compreensão da importância e da necessidade do outro. O outro não como aquele que precisa ser aceito, incluído, tolerado, mas muito mais como aquele sem o qual não se constitui a própria singularidade eivada nas relações.

No seu texto, a filósofa estadunidense traz, ainda, outra questão essencial na relação pedagógica que pode também espalhar-se para nossa discussão sobre os currículos, ela considera que

[...] ensinar é um ato teatral. E é justamente esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma (hooks, 2018, p. 20).

Portanto, a terceira questão vem do fato de a autora tomar o teatro como arte performativa para pensar a potência da relação com os outros da cena, bem como as estratégias performáticas que o professor/a poderia usar, tal qual um performer¹⁰, na medida em que

Na vida cotidiana, falamos de um jeito diferente com as diferentes plateias. Para nos comunicar melhor escolhemos um jeito de falar determinado pelas particularidades e características únicas das pessoas a quem e com quem estamos falando. Nesse espírito, nem todos esses ensaios têm a mesma voz. Refletem meu esforço de usar a linguagem de modo a levarem em conta os contextos específicos, bem como o meu desejo de me comunicar com plateias diversificadas. Para lecionar em comunidades diversas precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos (hooks, 2018, p. 22).

Como já dito, a referência central da discussão dessa autora é a relação pedagógica, entretanto, cremos que essas questões poderiam igualmente referenciar um currículo capaz de romper com discursos hegemônicos pautados por racismos, machismos, sexismos, heteronormativo, colonizador, segregador e tantos outros pontos que excluem diferentes subjetividades dos ambientes de formação, mesmo quando já dentro desses lugares.

Com efeito, as três questões que circunscrevemos de hooks nos ajudam a atingir (ou ao menos nos fazem avançar) nossos objetivos primeiros neste trabalho.

Tomar a perspectiva contra-hegemônica nos ajuda a pensar o currículo como um jogo de ações, promessas e expectativas de formação dadas por alguém que fala (e, portanto, pratica) de um determinado lugar. Essa operação implica convocar os sujeitos em formação a tomar partido,

10 Especificamente sobre as relações entre práticas performativas e práticas pedagógicas, pode-se obter mais informações em trabalhos de nosso grupo de pesquisa, veja: Icle e Bonatto (2017).

a tomar lugar em determinadas subjetividades. Uma perspectiva contra-hegemônica, nesse sentido, significaria alargar o currículo para além das vozes que o professam, espaiá-lo e multiplicá-lo nas suas possibilidades¹¹. Formação, então, não seria outra coisa que um jogo entre subjetividades, entre assujeitamentos e modos de subjetivação, entre discursos hegemônicos e contra-hegemônicos. Trata-se de multiplicar as performances de formação e estendê-las coletivamente na direção de todos os implicados e todas as implicadas.

Se uma postura contra-hegemônica nos ajuda a pensar as possibilidades de multiplicar as posições de sujeito implicadas no currículo, o “entusiasmo para evitar o tédio” nos permite pensar as relações entre didática e criação. Ou, melhor dizendo, a impossibilidade de imaginar uma criação que não seja didática. Aqui não tomamos didática, uma vez mais, como uma técnica de ensinar, mas como um processo de *transcriação* (Corazza, 2015) no qual criamos as condições para criar, criamos as ferramentas que nos permitem criar e criamos (formamos) os sujeitos que criam.

Por fim, hooks nos ajuda a compreender que criação é o mesmo que formação, a partir da ideia de imaginar o “ensinar como [um] ato teatral”. Nós diríamos “performativo” para ampliar seu espectro, para não delimitá-la à palavra teatro – circunscrita por uma tradição eurocentrista –, e permitir pensar segundo qualquer prática performativa. Assim, como uma prática performativa, ensinar, aprender é próprio da criação. Os processos de criação não estão isentos de subjetividades múltiplas, ou seja, de processos que nos interpelam e que nos formam como sujeitos de um tempo. Lembremos de nosso exemplo aqui neste texto: o racismo. Como sujeitos ao sistema racista, nós, brancos e negros, estamos assujeitados a esse sistema sempre pronto a nos convocar. Ao mesmo tempo, os diferentes modos de subjetivação nos permitem realizar esforços para sairmos desse círculo nefasto e termos relações singulares com o que nos convoca. Essa abertura, que chamamos aqui de modos de subjetivação, não nos permite localizar a criação em um lugar e em um tempo diferente daqueles da formação, portanto, no contexto das práticas performativas. Condição que reflete a ideia de que a todo tempo, e em diferentes dimensões, formamos a nós mesmos enquanto criamos e criamos enquanto nos formamos, pois nenhuma prática pode estar isenta de modos de assujeitamento/subjetivação.

11 Nesse sentido, há um conjunto de autores que trabalha com a noção de “decolonial” – que não podemos trabalhar aqui, em função do tamanho do texto. Grosso modo, aliar a ideia de currículo à de decolonial visa ampliar e diversificar as possibilidades formativas. Veja, por exemplo, O’Shea (2018).

Referências

ALCÂNTARA, Celina Nunes de; ICLE, Gilberto. Escrever, incorporar, inscrever-se: práticas de criação de si na formação teatral. **Revista Educação**, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, p. 463-470, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16600/12455>. Acesso em: 02 mar. 2020.

AUSTIN, John L. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard University Press, 1975.

BROGUET, Julia et al. Argentina, ¿de dónde sos? Estrategias performativas y pedagógicas para abordar el racismo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, UFRGS, v. 9, n. 1, e82467, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266082467>. Acesso em: 9 mar. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, jan./abr. 2015.

DOMÈNECH, Miguel; TIRADO, Francisco; GÓMEZ, Lucía. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**. Nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 111-136.

DOSSIÊ 1. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2017. Texto não publicado. 41 p.

DOSSIÊ 2. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2018. Texto não publicado. 90 p.

DOSSIÊ 3. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2019. Texto não publicado. 48 p.

FALKEMBACH, Maria; ICLE, Gilberto. Três tecnologias de subjetivação para pensar o ensino de dança na escola. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, UNICAMP, v. 18, p. 628-650, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i3.8642170>. Acesso em: 06 mar. 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

hooks, bel. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ICLE, Gilberto (Org.). **Descrver o Inaprensível**: performance, pesquisa e pedagogia. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos CEDES**, Campinas, Cedes, v. 37, p. 7-28, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 mar. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação, episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

O'SHEA, Janet. Decolonizar o Currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, UFRGS, v. 8, n. 4, p. 750-762, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266078871>. Acesso em: 09 mar. 2020.

QUIJANO, Aníbal. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília: UNB, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro** ou as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

WARE, Vron (Org.). **Branquitude**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

Entre Propor e Atuar: diário de bordo como cartografia

Cibele Sastre

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

Tatiana Cardoso da Silva

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Montenegro/RS – Brasil

Eu na árvore conta a história de mim mesma na árvore. Eu na árvore sou eu finalmente vazia no tempo, com tempo de ser vazia. Somos só eu e a árvore, eu a ajuda de alguma forma e ela com certeza me ajuda de diversas formas.

Aquele é um buraco vazio que precisa ser preenchido com alguma coisa e essa coisa com certeza não é a sujeira da cidade toda. Quem ocupa esse espaço?

Eu e a árvore acolhidas e nutridas de alguma coisa que não sei bem cheiro de quê. Mas tudo isso é aconchegante e começa e termina com o gosto do meu chocolate favorito. Começa com a minha teimosia e mais uma vez: é aqui mesmo que eu tenho que ficar. Onde aquilo que coça e incomoda é também aquilo que dá prazer.

Sou pega de surpresa todas as vezes que eu acredito que não tem mais nada para ver e de repente: eu sou vista por alguma coisa. Ou então, eu fico na eterna dúvida se eu estou enxergando ou reinventando coisas, e nesse precioso momento concluo: de agora em diante quando eu quiser criar, eu preciso primeiro enxergar (Flores apud Dossiê 2, 2018, n. p.)¹.

A produção de si, por meio de um processo de criação em Artes Cênicas durante sua fase de experimentação, na qual todos podem interferir de forma colaborativa, parece uma prática através da qual formação e criação, técnica e expressão, teoria e prática produzem-se intrinsecamente. Nem sempre estamos conscientes de como operam as técnicas ao

¹ Savana Flores, participante de uma das proposições de nosso núcleo da Rede. Aluna do curso Graduação em Teatro: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

longo de uma prática e somos todos aprendizes e praticantes delas. Na conexão que delas emerge, percebemos constantemente novas relações que impulsionam outras soluções e arranjos no desdobramento do exercício e sua condução. A implicação colaborativa parece jogar com o engajamento pessoal de cada integrante, tanto no momento da prática e sua proposição, quanto nos pensamentos e palavras que delas emergem, alimentando de forma constante a produção de si por meio do trabalho artístico em investigação. O propositor ou professor-investigador, como partícipe do encontro, está, assim, tão imerso nesse jogo quanto os atuantes. Seu corpo sensível permeia o olhar e o ser visto e promove sua mobilidade contínua, deixando desestabilizar-se também, no confronto com suas possíveis habilidades ou conhecimentos já estabelecidos. Assim como os atuantes se dispõem a fazer sem saber, quem propõe igualmente caminha na corda bamba, seu corpo e mente em exercício simultâneo com os corpos e mentes dos atuantes no encontro e nas experiências de um processo que está em plena efetuação. Este texto pensa alguns deslocamentos que se fazem necessários ao professor-investigador que, por meio de processos de criação, ambienta seus modos de ensino em Artes Cênicas, especialmente no Teatro e na Dança.

Com atribuições diferenciadas em relação aos objetivos da sua proposição, aquele que propõe é chamado a deixar-se levar à imprevisibilidade do que acontece, está à deriva ele também, do próprio processo que engendra. Na tarefa para conduzir o processo de criação, o aprendiz de nossas maneiras de propor e pensar sobre elas dá-se em uma zona de errância. Quem propõe está suscetível aos signos da sensibilidade, às reinvenções da própria memória, à incerteza do plano que nunca conheceu e a considerar de muitas torções a serem observadas e verificadas. Ao mesmo tempo, é preciso articular o movimento entre ação, cognição e percepção, do qual nos tornamos, também, aprendizes. O aprendiz, segundo Deleuze (2006, p. 238),

[...] procura fazer que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É esta a educação dos sentidos. [...] A partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que Ideia será o pensamento suscitado? Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há métodos para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo.

Entre quem propõe e quem atua, cria-se o espaço da produção de si do próprio docente, um processo sem fórmulas, inexacto, claudicante e sem garantias, mas que pode nutrir o desejo do propositor em navegar livremente na criação, como uma primeira dimensão de suas metodologias de ensino. Ao colocar-se à deriva, também o professor-investigador compartilha, com seu grupo, sua própria produção de si, o que, em tese, horizontaliza as relações em meio a tal processo. O movimento produzido colaborativamente, em termos de descoberta por meio da experiência e em termos da experiência como disparadora de dispositivos capazes de contribuir com o processo, opera de forma livre entre o performar e o aprender. Dessa forma, quem propõe a investigação não deve hierarquizar as relações no instante do encontro com seus alunos e colaboradores durante sua condução. Algumas perguntas que nos acompanharam nesta reflexão passam por ideias de artistas e educadores contemporâneos que defendem as relações horizontais, cujas imbricações de poder são móveis e se alternam a partir de seus contextos. Perguntamo-nos, então, para a escrita deste texto: como poderíamos imbricar, em nossas formas de propor e conduzir, algo da prática dos atuantes, ao lançarmo-nos também performativos e formativos, para além de nossos domínios habituais ou daquilo que consideramos já sabido? Como operar com esse livre vagar? Como docente, como posso aprender a aprender? Ou como posso desaprender? Como procurar ver não só o que eu traço como objetivo, mas também o que provoca a perda/cisão de mim no fluxo da criação? Como considerar aquilo que emerge do encontro e torná-lo tema, contratema e/ou noção em jogo? É necessário hierarquizar os processos de investigação em caráter de formação, criação, atuação ou proposição? Enxergamo-nos o suficiente, como educadores, ou estamos “acima da experiência”, já que estamos “permitindo” que os nossos alunos a vivenciem?

Os pensamentos aqui expostos partem do contexto da Rede Internacional dos Estudos da Presença, composta por pesquisadores de Artes Cênicas provenientes de diferentes formações e instituições de trabalho de várias partes do mundo, que, mesmo à distância, encontraram uma forma de praticar e pensar juntos.

Das propostas apresentadas no Dossiê ¹² (2017), nosso núcleo escolheu participar de duas. A primeira foi o *Carregador*, enviada pela educadora e diretora de teatro Carminda André, do coletivo Parabelo da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Esse exercício foi

2 Na primeira fase desta pesquisa em Rede, tivemos como tarefa propor exercícios práticos direcionados uns aos outros, na expectativa de que cada pequeno grupo pudesse experimentar as abordagens e encaminhamentos de seus colegas. Assim, para darmos seguimento à investigação, cada núcleo deveria escolher um dos exercícios ou performances propostos, experimentar suas possibilidades e produzir desdobramentos. Para mais detalhes da proposta, ver a introdução deste livro.

adotado por Cibele Sastre com seu grupo de estudos³ ligado à pesquisa intitulada *Pesquisando a Prática como Pesquisa em dança – metodologias e procedimentos utilizados nas pesquisas guiadas pela prática no RS*, do Curso de Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e realizado em 6 de abril de 2018, na estação sul do catamarã que faz a travessia Porto Alegre - Guaíba, no Rio Grande do Sul. A segunda proposta que escolhemos foi sugerida por Ana Cristina Colla e Renato Ferracini, do grupo Lume da Universidade Estadual de Campinas, e adotada por Tatiana Cardoso, em atividade com as alunas e alunos⁴ do componente curricular *Atuação Teatral II*, do curso Graduação em Teatro: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em Montenegro, e ocorreu dentro e fora dos espaços da Universidade, em 5 de abril de 2018. Para que a leitora ou o leitor possa localizar melhor os frutos das duas proposições em questão, apresentamos um breve resumo de cada uma.

Carminda André fez uma proposta sucinta e direta ao ponto: andar de forma errante pela rua, abordar pessoas pedindo para que lhe contem sobre uma de suas dores, que, depois de descrita e comparada a uma pedra, seria colocada em uma sacola e carregada pelos performers:

Errem pela cidade segurando duas sacolas de feira coloridas vazias. Interpele o transeunte e peça para que ele lhe conte uma dor. Para cada dor contada, peça que o narrador escolha uma pedra que dimensione o peso, o tamanho, a temperatura, a textura, a cor dessa dor. Carreguem essa dor com vocês. Continuem errando pelas ruas, interpellando os transeuntes, até não suportar mais carregarem as dores. Na volta à sala de trabalho, em roda, deposite todas as pedras no meio da roda e escolham compartilhar narrativas que lhes atravessaram. Escrevam essa experiência (da narrativa escolhida) para compartilhar com o coletivo (André apud Dossiê 1, 2017, n. p.).

Da outra experiência, Ana Colla e Renato Ferracini fizeram uma proposta detalhada de trabalho prático em três etapas, sendo uma preparatória à outra, com duas ressalvas muito importantes: não há o que acertar e nem resultado esperado. O compromisso com o acerto ou erro deveria estar distanciado da experiência, assim como o compromisso com o desejo de mostrar algo pronto para um espectador, já que a proposta da

3 Alunas participantes da tarefa proposta por Cibele Sastre: Cintia Kovara, Clarissa Brittes e Joeline Lima. Participação da integrante do projeto de extensão Dança Educação Somática e Criação: Marluce Fonseca.

4 Alunas e alunos participantes da tarefa proposta por Tatiana Cardoso: Bruno Marques, Charlene Uez, Jocteel Salles, Fayola Ferreira, Lucas Armando Lottermann Peiter, Marina Martins da Silva, Mônica Blume, Pâmela Magalhães e Savana Fuhr Flores.

segunda etapa não deveria configurar uma ação performática. As suas indicações:

Um primeiro momento que podemos chamar de *preparação e ampliação de percepção*, um segundo que propõe *campo com percepção ampliada* e uma terceira etapa que pode ser chamada de *corporificação de afetos*. [...] Dizer também, sobre a segunda etapa do exercício, que será um passeio, uma caminhada pelas ruas ao redor, mas deixar muito claro que esse caminhar NÃO TEM CARÁTER PERFORMATIVO, ou seja, não será uma performance. O objetivo é justamente não chamar a atenção de forma alguma. Proteger-se (Colla; Ferracini apud Dossiê 1, 2017, n. p.).

Em síntese, ainda desta última proposição, sugeriu-se que na primeira etapa fosse feita uma movimentação do grupo todo como um só corpo, na exploração de ações corporais como caminhar, saltar e correr, em seus diferentes ritmos, e construir as ações e movimentos de acordo com uma imagem estímulo: dançar a partir de cada vértebra deixando reverberar no corpo todo, com movimento sutil e delicado, começando pelo pescoço e descendo gradativamente. Sequencialmente, adentrar num espaço mais perceptivo do corpo com estímulos imagéticos e sonoros, deixando espaço-tempo para que o corpo-memória pudesse operar com o que estava sendo conduzido. A segunda etapa seria uma caminhada de trinta minutos pela cidade, sem caracterização performática. A terceira etapa, de volta à sala de trabalho, novamente conduzida pelo proponente, seria uma retomada passiva do que foi realizado, seguido por um acesso à “dinâmica geral do elemento observado” (Colla; Ferracini apud Dossiê 1, 2017, n. p.), e, finalmente, sugeriu-se observar o estado corporal ao entrar e sair dessa dinâmica. Com as duas tarefas escolhidas, nosso núcleo foi a campo, cada uma das professoras com seu grupo de alunas e alunos para a prática e compartilhamento das duas experiências.

Entre Relevos na Paisagem

Para nossa contribuição nesta fase da Rede e a produção deste texto, optamos por não nos determos na descrição pormenorizada de como se deu a nossa prática, mas lançarmos o pensamento sobre algumas aberturas deflagradas em nós mesmas, na posição de propositoras das duas experiências referidas. Queremos, assim, valorizar as entrelinhas, nossos espaços de “desconhecimento” como condutoras, guardando uma intenção primeira de procurar ver o que não vimos durante a realização das duas proposições. Interessou-nos mais perambular sobre uma paisa-

gem do que fazer um mapa descrevendo os detalhes das experiências vividas, assim, perseguimos a ideia de tecer este texto como uma cartografia. Suely Rolnik (2016, p. 23) comenta que, para os geógrafos “[...] a cartografia, diferentemente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”. Considerar-se aprendiz do próprio processo como docente predispõe estar-se disposto a explorar um novo espaço geográfico que suspende o espaço cartesiano e o tempo cronológico, na rearticulação constante de novos movimentos e pensamentos. A intenção então é mais uma vez desterritorializar para não permanecer no mesmo lugar, naquele lugar específico, deixando que as percepções flutuem como mariposas em torno da lâmpada, bruxuleando no próximo e distante, no presente e passado e no real e imaginário. Nesse sentido, o cartografar parece ter-nos indicado um modo para pensar e escrever (e quem sabe propor?):

Cartografar remonta a uma tempestade... Tempestade de escolher rotas a serem criadas, constituir uma geografia de endereços, de registros de navegação, buscar passagens... Dentro do oceano da produção de conhecimento, cartografar é desenhar, tramar movimentações em acoplamentos entre mar e navegador, compondo multiplicidades e diferenciações. Ao mesmo tempo, sustentar uma postura ético-estética de acolher a vida em seus movimentos de expansão segundo implicações políticas do tempo, do perspectivismo, da contingência e invenção (Kirst et al., 2003, p. 91).

Vagamos por pensamentos que vêm do lugar da docência, mas também pelos espaços intersticiais de quem procura inventar, escrever e pensar de novo sobre determinado acontecimento *ad infinitum*. De certa forma, ao escrevermos este texto, traçamos com linhas tênues a cartografia da experiência vivida como docentes através das duas proposições de exercícios, mas também de nossa memória sobre elas, de nossas traduções e reinvenções e, sobretudo, neste caso específico, dos registros feitos pelas alunas e alunos após as duas proposições em questão, que muito atraíam nosso olhar e curiosidade.

E, neste ponto, lembramos do comentário de Maria Falkembach no Dossiê 2 desta Rede: “No ato de formar de cada um, no coletivo, há expansão do detalhe, do oculto, daquilo a que não se dá valor, do não hegemônico” (Falkembach apud Dossiê 2, 2018, n. p.). Essa frase ficou reverberando em nosso processo e acendeu a vontade de olharmos para um elemento pequeno, movente, às vezes até escorregadio em nossas práticas, pois muitas vezes fica oculto a quem propõe, que é a escrita que

nossos alunos e alunas compõem em seus diários de bordo⁵ após os exercícios e atividades vivenciados em aula. A pergunta disparadora para este texto foi: como as percepções e escritos dos estudantes em seus diários de bordo poderiam ajudar a abrir a fenda em nossas expectativas como educadoras e iluminar o pensamento sobre o encontro entre atuantes e propositoras? Assim, tentamos ser um pouco estrangeiras em nosso próprio *metier*, estranhá-lo um bocado, deslizar sobre ele e deixarmo-nos levar principalmente por esses registros dos estudantes. O que poderiam conter e nos dizer? Para deslocar os modos de fazer habituais, ou seja, o professor que ensina e o aluno que aprende, propomo-nos a ser aprendizes dos escritos das alunas e alunos, colocando uma lente de aumento naquilo que ficou da experiência, para ambos, através de seus depoimentos. Optamos em tomar esses escritos como mote de pensamento e aquisição de um novo conhecimento sobre o que foi feito, tentando ver o que poderia estar ali oculto, que então nos colocaria em movimento como propositoras.

Consideramos esses escritos das alunas e alunos em seus diários de bordo como um rastro cujos detalhes nos ajudam a pensar o não hegemônico e redimensionar nosso papel de propositoras. Seus depoimentos funcionam como relevos que foram desenhando a paisagem desse percurso da proposta em rede. Ou, então, esses escritos são imagens que nos instigam a pensar. Imagens, porque dizem mais que apenas uma descrição literal do que foi feito e porque, assim como foram escritas, criam uma paisagem autônoma, para além da representação ou do que foi proposto ou observado na prática, no momento de sua realização. Nelas há um sentido de devir que atravessa sua materialidade, formando uma imagem sensível a ser perscrutada muito tempo depois de ter nascido. No momento fugidio de suas escritas, emanam tempos que se misturam: o presente da tentativa de tradução da experiência em palavras, a memória da experiência vivida no passado e a multiplicidade de sentidos possíveis que as palavras e sensações vivenciadas poderiam suscitar no futuro. Os apontamentos de nossos alunos nos servem como imagens-percepções capazes de nos mover e fazer-nos reaprender com e sobre aquele instante vivido em comum. Ao ter como foco os escritos dos alunos produzidos sobre essas duas práticas, aquelas possibilidades mínimas que deixamos de enxergar como propositoras configuram-se como pequenos sinais ou sintomas daquele mundo de possibilidades que poderíamos considerar, para além do nosso repertório de educadoras, de nossos procedimentos

5 Diário de bordo, ou caderno de aula, ou diário de trabalho. Trata-se dos registros pessoais de cada aluna e aluno sobre as experiências vivenciadas em aula. Em geral, esses registros contêm tudo o que é importante para ser retomado ou guardado: descrições dos exercícios, percepções, roteiro de ações, partituras, coreografias, percursos feitos, idéias, referenciais, tarefas a serem feitas, pontos a serem observados, etc.

para a condução, de nossos objetivos prévios ou resultados esperados. Ou seja, queremos ver aquilo que não foi premeditado pelo que já sabíamos, mas que estaria ali, nascente, pulsante, prenhe de possibilidades em cada depoimento do atuante sobre sua experiência. Uma tentativa de nos aproximarmos, sentirmos mais de perto o que aconteceu naquele encontro, para que possamos, de certa forma, sermos mais dignas do que nos sucedeu:

Estar à altura do que nos acontece [...] se coloca vinculado a competência ética que implica no progressivo conhecimento da virtualidade do si-mesmo, como nos explica Francisco Varela (1995), envolvendo uma espécie de aprendizagem que se nutre da própria capacidade de desaprender e do amor ao futuro por vir. Aprender intuitivamente não se refere apenas a querer outra coisa, a ter vontade de revolução; significa produção de estratégias concretas de resistência e bifurcação em relação às formas atualizadas. O que se revela através de ações corporificadas e imediatas, cognição encarnada que não decorre de regras abstratas, uma vez que a ação ética emerge não como representação de um código de regras morais, mas como o problema que implica em uma disposição para agir de modo imediato, pertencendo, portanto, ao domínio do corpo e dos afetos (Fonseca et al., 2006, p. 86).

Um acontecimento é um evento que se efetua em um determinado lugar e em um determinado tempo, mas também é aquilo que o extravasa, no encontro entre os corpos. Se esse encontro e o próprio corpo são uma multiplicidade de potências e forças, talvez devêssemos “[...] pensar que tipo de procedimentos possibilitam, ampliam e fazem vir à tona essas potências, tanto no trabalho individual quanto em grupo, tanto na formação de saberes quanto em sua transmissão” (Silva, 2019, p. 32).

A palavra sobre uma experiência pode tornar-se também ato, quando as imagens que delas provêm influenciam intimamente novas práticas e desdobramentos. As percepções dos alunos aqui tratadas salvam restos da experiência e ganham o estatuto de sinais para pensá-la, como o X no mapa, o qual, mesmo depois de muito tempo enterrado o tesouro, ainda indica o lugar. Nos seus escritos emanam impulsos e relações que servem para engendrar nosso próprio movimento e imaginação, dessa vez não só como propositoras, mas desejosas de sermos também atuantes através do pensamento artístico-pedagógico.

Nessa cartografia, nossa forma de pensar vagueia por muitos lugares. Viajamos por nossas questões de pesquisa, pelas provocações dos colegas da Rede, pelo contexto de trabalho no qual as duas proposições foram feitas, pelos dois grupos de alunos atuantes, pelos seus escritos e

suas imagens-percepções, pelas nossas maneiras de conduzir e buscar o que escolhemos elevar a cada encontro ou experiência como um acontecimento, além da possibilidade de explorar dúvidas e tantas outras paisagens.

Entre Errar – Cocriar – Ser

O dramaturgista, curador, cocriador e professor de *Performance Studies* da *New York University*, André Lepecki, em seu artigo *Errância como trabalho*, refere-se ao trabalho do dramaturgista de dança como lugar de um “sujeito suposto saber” (Lepecki, 2016, p. 65). Encontramos relações entre esse dramaturgista e a figura do professor ou daquele que propõe um exercício, quando Lepecki (2016, p. 64) afirma, sobre a dramaturgia da dança:

Nesse modo de colaboração relativamente recente na prática da dança – [...] o exercício de questionamento que a dramaturgia vai estabelecer para cumprir sua promessa de colaborar com a composição não é entre *escrita e ação física*. Na verdade, o que nutre a dramaturgia *para a dança e na dança* é a tensão estabelecida entre múltiplos *processos de pensamento não-escritos, difusos e errantes*, e múltiplos *processos de atualização desses pensamentos*.

Seguindo a trilha de reflexões do autor, é interessante perceber como a errância torna-se fundamental para exercer uma função dentro de um contexto de produção artística profissional de dança contemporânea, justamente porque sua maior virtude é o não saber:

Esse método de destruição de um tipo de presunção do saber é o que fundamenta uma profunda interação dialógica, essencial para a atividade do dramaturgista. A dramaturgia emerge graças à capacidade do dramaturgista de ultrapassar uma posição de sujeito de (pré)saber, permitindo que a lógica da peça que está-por- vir se torne atual, concreta. [...] afirmo que o que permite ao dramaturgista operar longe da posição de sujeito suposto saber é errar (Lepecki, 2016, p. 65-66).

Retomando o conceito de dramaturgia de Eugenio Barba, Lepecki (2016) utiliza a ideia de tessitura, que atende não apenas as ações em constante produção pelos integrantes da obra, mas o que disso se

6 O autor cita pioneiros que começaram a atuar com dramaturgia para a dança na década de 1980, como Raimund Hoghe, Pina Bausch, Marianne Van Kerkhoven, Anne Teresa de Keersmaecker, Heidi Gilpin e William Forsythe.

costura com os demais elementos presentes junto aos objetos, atmosferas visuais, sonoras, etc.:

Assim, objetos, temperatura, horário do dia, elementos invisíveis e intangíveis devem ser considerados como ações a serem observadas. Considerar um objeto como uma ação não implica necessariamente uma operação metafórica ou poética (por exemplo, não se trata de ver um objeto como uma ação), mas requer uma aceitação muito literal do fato de que coisas e objetos, certamente agem (Lepecki, 2016, p. 72).

Considerando o exercício do *Carregador*, adaptamos a proposta de André (Dossiê 1, 2017) ao nosso contexto: ocupamos um trapiche onde circulavam pessoas que utilizam o catamarã para fazer a travessia entre as cidades de Porto Alegre e Guaíba. Nesse ponto da zona sul da cidade de Porto Alegre há uma passarela de madeira, sobre a orla do rio Guaíba, onde encontramos pedras de diferentes tamanhos, algumas dentro da água. Utilizamos a seguinte estratégia: duas pessoas ficariam embaixo, localizando as pedras das pessoas que fossem abordadas ao transitarem sobre a passarela. Kovara, uma das atuantes, iniciou um processo de instalação com as pedras que encontrava na orla: havia um tronco e, sobre ele, à frente e ao redor, ela começou a empilhar e agrupar algumas pedras que encontrava. Assim começamos a enxergar, conseqüentemente, o montante de lixo que se encontrava por ali, lixo seco, que ao final da tarefa também recolhemos.

Chegamos ao pôr do sol. Onde estão as pedras? Somos cinco. Trazendo nossas dores, sem pensar porque pensamos nas dores que encontraremos ali, assim... Pesamos mais, ocupamos mais espaço, somos um pouco mais... do que já somos, do que já fomos... estar sendo atento... [...] Contar a história de alguém que vem fazer e ser a dor pra alguém. Desci até as pedras onde o chão de grama e grânulos cultivavam grama e fui estar ali... achamos e achei que as pedras se apresentavam generosamente fazendo pose de lua... prontas para ser estar influindo e fuçando representações sem medo... o desaguear de alguém na sua dor. Achei bonitas as pedras que se apresentavam com a produção luminosa quente do sol... A beleza e as vozes delas foram tantas que me perdi... nelas Belezas retas não existem. Dores são na espiral... beleza. Retas são pedaços de caminho

acontecendo em algum lugar. Fiquei na beleza das pedras que podiam ser dores belas (Kovara apud Dossiê 3, 2018, n. p.)⁷.

O relato oferece um olhar errante em face do contexto ao qual chegamos para realizar a tarefa. “O espaço aberto, os passantes, as pedras, o rio, as dores, o pôr do sol...” (Kovara; Dossiê 3, 2018, n. p.). Um olhar poético adentrava o ambiente para a execução daquilo que o *Carregador* nos sugeria. Para Kovara não havia intenção de performar a chegada, mas deixar-se afetar pelo momento, sem a intenção de afetar aquele outro que nos olha quando em performance, ou seja, sem chamar a atenção. Seu olhar, carregado pela convicção da ação dos objetos pedra, tronco e demais elementos, fê-la produzir um expositor de exemplos ou metáforas para as dores daqueles passantes que eram abordados por suas colegas: qual é a cor, o tamanho, a forma da tua dor? Qual daquelas pedras tu escolherias para ser tua dor? Eu vou carregar tua dor... A própria proposição, no caso, requer a convicção acima referida por Lepeki (2016) na qual objetos podem agir: as pedras são dores e uma pedra pode mover, tem forma, tamanho, cor, textura, peso e impulso, elas agem e fazem agir. Adentrar o universo poético dessa ação é adentrar o universo poético da proposição da autora ou dramaturga dessa tarefa. Conduzir é cocriar com todas as participantes que, por meio de suas interpretações daquelas proposições tão simples, geraram multiplicidades de sentidos.

Em outro comentário de uma das participantes do mesmo grupo:

Muito interessante a prática desta performance, tentei me colocar no lugar do outro, me aproximar da dor alheia, ser solidária sem ser invasiva. Carregar a dor alheia seja qual for é incômodo, pesa física e emocionalmente, a energia da dor fica impregnada naquelas pedras que ficaram em forma de escultura no acesso ao catamarã. Deixar as pedras lá me fez pensar que toda a dor sublimou ali mesmo (Lima apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Essa colocação e a partilha dos relatos após termos realizado o *Carregador*, naquela tarde, levou-nos a outras questões pontuais, como: isso que fizemos foi uma performance? Qual o estado corporal que preciso ter para fazer esta atividade? É a performance que instaura um estado de corpo (olhar poético, atitude errante) ou é o estado de corpo que instaura a performance? Colocar-se em atitude de um pesquisador em campo, como é o caso nas pesquisas etnográficas, entrando em sintonia com

7 Sobre a transcrição feita aqui de todos os depoimentos dos alunos e das alunas, procuramos conservar o modo original de suas escritas, assim como nos foram enviados. Eventualmente fizemos pequenas alterações em algumas configurações do texto e pontuações, em prol da linguagem culta, procurando conservar, porém, seus sentidos originais.

as pessoas ali presentes, configura performance? A diversidade das abordagens de cada uma de nós aos transeuntes foi rica, exigiu que problematizássemos o lugar de partida para a interação. Quando começa? Já começou? O que consideramos performance nesse contexto?

Colocamo-nos diante de, pelo menos, duas visões distintas de performance operando simultaneamente na mesma atividade: a arte da performance⁸ e os estudos da performance⁹. Como proposição, não se instituíram regras limitadas a priori, a experiência e o encontro eram fatores de percepção, cocriação e aquilo que ficou em uma mistura de entendimentos: coleta de dados x performance. Chegamos ao ponto de problematizarmos algo já muito discutido, que é a relação entre uma atividade como essa e a dança. Outra vez a pergunta que põe em dúvida e contribui para pensarmos sobre nosso campo de atuação, quando processo e produto se confundem na partilha de nossos diários: estamos nutrindo nossos estados corporais para criarmos uma performance ou já fizemos uma performance?

A multiplicidade de questões emergiu principalmente das diferentes relações que cada integrante teve com seus estados corporais para o encontro com transeuntes, pessoas completamente alheias a qualquer processo de trabalho ou reflexão desenvolvido por aquele grupo. Algumas aproximações foram mais coloquiais, outras mais performáticas, indo direto ao ponto: “eu sou um carregador e quero carregar a tua dor: qual é a cor da tua dor?”, era o que dizia Brittes (Dossiê 2, 2018, n. p.) aos transeuntes. Outras usaram de estratégias de aproximação de inspiração pedagógico-etnográficas¹⁰, sobretudo com as crianças que por ali também estavam. A etnografia performativa dessas abordagens foi configurada quando Lima (Dossiê 2, 2018, n. p.) perguntou à propositora algo que ela não soube responder diretamente às suas interlocutoras, que lhe disseram: “queremos acompanhar as atividades de vocês, vocês têm um blog, um site, um canal para estabelecermos uma conexão?”. Quem conduzia a tarefa também teve dificuldade em responder à aluna, confessando ser esta uma de suas dores do momento, ou seja, não ter um canal para man-

8 A arte da performance ou *performance art*, movimento oriundo das Artes Visuais que confere ao corpo o suporte central da arte, trouxe ao campo da dança nutrientes para novos arranjos sobre o corpo que dança e noções de técnicas corporais.

9 Os estudos da performance, inaugurados pelo encontro entre o diretor teatral Richard Schechner e o antropólogo Victor Turner, problematizam o estudo da atuação na vida e na arte, considerando quatro categorias de existência: ser, agir, atuar e estudar a atuação (Ver Schechner, Icse e Pereira, 2010).

10 Por exemplo, ao abordar cada um, havia um momento de apresentação pessoal, apresentação do objetivo da pergunta, para então perguntar ao transeunte. Mas, antes disso ainda, havia uma aproximação informal, com perguntas comuns ao ambiente de espera: conversas sobre o clima, sobre horários da barca, sobre a criança que está junto, perguntas sobre a família, assunto que corre de acordo com a conversa.

ter a conexão com o público. Novamente a condutora é tomada pelo próprio jogo que propõe: “[...] então qual é a forma desta tua dor, qual a cor... perguntam as transeuntes abordadas fazendo um lindo reverso do jogo a que foram convidadas” (Sastre apud Dossê 2, 2018, n. p.). A dinâmica das relações naquele *Carregador* foi cheia de surpresas, que, sem esse vagar entre proposição e atuação, não teria enriquecido de forma tão intensa e física as discussões que seguiram no grupo de estudos. Aqui, a produção de si acompanhou a prática performativa de modo a atravessar qualquer representação que tentasse se instaurar na ação antes da relação entre propositora, atuadoras e público, reforçando a potência do encontro como jogo e como constante produção de si.

Lepecki (2016) volta a nutrir essa analogia: “No mesmo momento em que o ponto de partida para criar uma peça de dança não é mais a técnica, o enredo ou o texto, mas a aceitação de vagos (e, contudo concretos) campos de heterogeneidade, um novo tipo de trabalhador surgiu no estúdio de dança, o dramaturgista” (Lepecki, 2016, p.74). A heterogeneidade citada pelo autor é encontrada nas salas de aula dos cursos de graduação em dança e teatro, onde o próprio dançarino ou ator torna-se também, muitas vezes, o coreógrafo, o encenador e teórico, impossibilitando a busca por uma homogeneidade da técnica nas aulas regulares dos cursos. Se para alguns isso pode ser visto como um desafio a ser superado pelo ensino rigoroso das técnicas específicas, para outros, errantes, é visto como a riqueza do encontro dos diferentes, cujo resultado final desconhecemos, mas cujo caminho para o conhecimento podemos trilhar a cada encontro.

Assim como o dramaturgista, o professor-investigador conduz, cocria e torna-se tão aprendiz quanto seu aluno do processo que ele mesmo está a criar. Talvez isso possa ilustrar o engajamento de docentes como eternos aprendizes, desejosos da multiplicidade de formas de expressão artística que renovam constantemente a diversidade de estados da arte.

Entre Dentro e Fora da Sala: a poética dos espaços e seus impactos na imagem-percepção

Conscientes de que o ambiente de aprendizagem muitas vezes se dá na separação entre aulas ditas teóricas e outras ditas práticas, os espaços ocupados para essas aulas passam também por naturalizações que, muitas vezes, reduzem suas definições. Somado a isso, naturalizamos o ambiente da arte nas escolas como transgressor em relação ao espaço tomado pelos alunos e alunas nas atividades de aula pertencentes a outras disciplinas. Seguidamente nos deparamos com situações desconfortáveis

em um ou outro espaço: na sala de aula com cadeiras, precisamos de espaço para uma reflexão prática, bem como, por vezes, o espaço vazio da sala prática carece do conforto de uma cadeira com braços, que orienta a posição verticalizada do corpo a auxiliar na organização mental, ou de uma classe, para escrever aquilo que precisa ser registrado da prática ou da teoria em questão. Para além das idealizações dos espaços de sala de aula, a questão sobre como nos tornamos questionadores e somos questionados, como professores nos processos de ensino-aprendizagem em cursos de arte, passa, necessariamente, pelas relações corpo-espaço. O dançarino, terapeuta do movimento e pesquisador Hubert Godard nos ajuda a perceber que

Não existe contato com o espaço fora do tempo e da história. O contexto e a minha história dão a condição qualitativa do que pode acontecer em termos de gestos corporais e movimento. E por que isso? Porque o espaço de fato não existe; é um espaço de ação. E esse espaço de ação é fenomenológico, se você quiser. O fenômeno do espaço tem base sensorial, é único para cada pessoa e dependente do tempo (Godard apud Mchose, 2006, p. 34, tradução nossa).

Ele também nos lembra que todo espaço é impregnado por uma expectativa. Portanto, a disposição dos objetos em um dado espaço alimenta a expectativa de seu uso, de sua coreografia. Nesse sentido, a transformação de uma sala previamente coreografada, no caso com cadeiras e classes, e prenhe de expectativas, é necessária para ativar o “ser”, o “agir” e o “atuar” de todos os envolvidos em processos criativos, por meio de suas subjetividades e do modo como o espaço fenomenológico afeta os gestos de corpo inteiro. As proposições adotadas pelo nosso núcleo incidem de modo importante sobre a relação corpo-espaço ao aderir a atividades no espaço urbano, com ou sem interação com transeuntes. Necessariamente as tarefas evidenciaram os espaços de ação e de inscrição de si (Sastre, 2015) nos contextos das tarefas, pronunciando, também, evidentemente, a inscrição de si das propositoras, cujas expectativas só poderiam ser cocriadas com todos os participantes. Esse jogo de expectativas de quem propõe é imediatamente redobrado pelas imagens-percepções da cocriação, pela necessidade de minimizar a condução e proporcionar a valorização e partilha do espaço subjetivo de cada um, desestabilizando qualquer intenção de certeza. Caldas comenta:

A pedagogia de hoje se complexifica: não se trata de adestrar o corpo numa técnica erigida como modelo transcendente (se é que algum dia isso mereceu ser chamado de pedagogia), mas de dar consciência, sensibilidade e compreensão quanto a deter-

minados modos de mover, de problematizá-los como aprendido. Trata-se menos de reproduzir formas do que experimentar forças, atualizando em movimento o circuito estabelecido no corpo como composição, ou formulando-o como improvisação. Num ou noutro caso, é uma dimensão de presente (ou apresentação) aquilo que procura atravessar o corpo hoje, tanto nos espaços pedagógicos quanto nos cênicos (Caldas, 2009, p. 42-43 apud Paludo, 2015, p. 100).

A arte da performance, especificamente entendida como uma arte de fronteira (Cohen, 2002), permite-nos navegar nas multiplicidades do estado da arte, vagando pelas Artes Cênicas e artes do corpo. Assim, a provocação do professor de arte-educação na *Penn State University*, Charles Garoian, direcionada à educação escolar, reitera e traz foco ao método já em andamento em nossas tarefas e questionamentos:

O que aconteceria se o currículo escolar, assim como a produção da arte da performance consistisse de contradições performativas divertidas? Será que ideias contrárias, imagens e ações introduzidas em sala de aula re-editariam/resgatariam a questão da familiaridade cultural, como o fazem na arte da performance? Desafiariam os pressupostos determinados social e historicamente de arte e cultura aprendidos na escola em contraste àqueles que os estudantes trazem de seus respectivos backgrounds culturais? (Garoian, 1999, p. 1-2, tradução nossa).

Muitas vezes, a atividade, assim como é encaminhada, não é suficiente para a emergência das singularidades dos *backgrounds* culturais, dos agenciamentos pessoais e políticos e suas contradições. Menos importante para definir se *Carregador* foi ou não uma performance, o processo desenvolvido por meio de nossas heterogeneidades e novas ações como produtores de dança é gerador de questionamentos fundamentais para nossas práticas e suas não rotulações. Esses questionamentos operam por meio das imagens-percepções descritas em nossos compartilhamentos. Outra vez Kovara vagueia entre a tessitura de sua performAção:

As dores. Algumas foram escolhidas e se rechearam de mais eus. Uma voz pergunta o que nós fazemos ali. Alguém que teve tempo porque esperava. Quem espera vê outras coisas. Pedi assim sua dor. Seu silêncio e olhar me acalentaram. Ficou um tempo caminhando entre as pedras e eu. Ficamos assim um tempo juntos. Sua dor foi tomando forma e conversou com a poesia das pedras em acumulação concêntrica de belezas na diversidade latente da vida. Uma delas o chamou pelo primeiro

nome... sem entender ele a ouviu... sedimento de cimento com várias pedras juntas numa outra só... é assim minha dor... vou levar pra ti. Sorriso solto na profundida de quem foi. A espera encontrou a dor e a pedra encontrou representação. Eu encontrei a síntese (Kovara apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

A prática *Carregador* operou por meio da pedagogia da performance, produziu e afetou a imagem-percepção de um espaço capaz de nos unir, mesmo sendo ele outro espaço-tempo dado ao encontro.

Entre Ver e Ser Visto: uma saída para fora daquilo que pensamos que sabemos

Do experimento feito a partir da proposição sugerida por Colla e Ferracini, Flores (Dossiê 2, 2018, n. p.) escreve, como aparece em parte da epígrafe que abre este capítulo: “Sou pega de surpresa todas as vezes que eu acredito que não tem mais nada para ver e de repente: eu sou vista por alguma coisa”. Ao sair na rua, após o trabalho preparatório na sala, a atuante deixou-se tomar pelo imprevisível quando, ao esgotamento dos olhos habituais, cedeu àquilo que o encontro com a árvore proporcionou. É necessário deixar-se ver. Abrir o espaço entre o que vemos e o que nos olha, como coloca Didi-Huberman (1998, p. 29): “O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. Seria preciso, assim, partir de novo desse paradoxo em que o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois”. Na cisão entre ver e deixar-se ver pela árvore, abre-se o espaço para as forças que ali agem. Nesse movimento, não é mais a lógica da aluna que determina a ação que a faz seguir as determinações do exercício, mas é um tanto de desobediência – a si mesma e ao comando – que faz o corpo assumir a posição certa, aquela relação íntima com o tronco da árvore, a grama e a terra rala do canteiro. A indicação de “deixar-se ver” não foi um dispositivo da proposição, mas a própria escuta da atriz, no espaço cingido entre ver a árvore e deixar-se ver por ela, que modulou seu corpo e o fez raiz, modificando a costumeira paisagem noturna à beira de uma rua da cidade. “Quem olha, olha de algum lugar” (Chauí, 1988, p. 35). É preciso deslocar a visão de um lugar mais alto, privilegiado, daquele que vigia, domina, administra ou governa, para um olhar paritário, da relação e do meio. Ver e deixar-se ver demanda um exercício, uma descida das alturas de quem acha que detém o poder (da visão ou do conhecimento) para o plano do sensível. Exercitar o olhar, não daquilo que eu quero ou espero ver, não o olhar que busca um referente do sujeito propositor, mas um olhar que descobre, improvisa-

damente, algo que ainda não conhecia. Deixar-se tocar, mudar o próprio estatuto do atador ou, em nosso caso, de propositor e deixar-se portar em uma espécie de transmutação, alguém que se deixa afetar – e transformar – pelo que vê. Assim como a atadora abre a fenda de seu olhar e deixa-se levar pelo “olhar da árvore”, quem propõe o exercício pode encontrar, nesse gesto, um sinal para mudanças de percurso daquilo que tinha previamente determinado, ao deixar-se também ser visto pelo movimento da atriz. Como desdobrar aquela proposição premeditada, agora que ela toma seu próprio rumo, ou seja, um rumo inesperado diante de meus olhos? Como segui-la ao invés de conduzi-la? Eleva-se o olhar pela intuição, que se torna para além da própria perspectiva, para além do próprio sujeito, um atravessamento, uma mistura:

Esse olhar que se apercebe atento, penetrante, atravessador e reflexivo é o de um olho *perspicax* (perspicaz, engenhoso) que vê *perspicue* (claramente, manifestamente, evidentemente) porque dotado de uma qualidade fundamental que reencontra no visível e que, dali, por mutação, transmite ao espírito e ao intelecto: a *perspicuitas*, clareza e distinção do transparente (Chauí, 1988, p. 37).

Mas a transparência, além de permitir a transmissão dos raios de luz através da substância, revelando o objeto, também o modifica, já que evoca outra sensação, talvez aquela que nos faz imaginar, pensar e indagar: mas aquele objeto seria ainda uma outra coisa? Apreciação sutil, que funciona extracognitivamente, o “saber do corpo”, conforme pontua Rolnik (2018, p. 54):

Nessa esfera de experiência subjetiva, somos constituídos pelos efeitos das forças e suas relações que agitam o fluxo vital de um mundo e que atravessam singularmente todos os corpos que o compõe, fazendo deles um só corpo, em variação contínua, quer se tenha ou não consciência disto.

Para deslocarmos o ponto de vista cheio de nós mesmos, do que acreditamos ser certo ou errado, produtivo ou não, é necessário distender o tempo e o espaço para ceder às forças e formas que podem se dar no encontro. Ver é mais imergir que contemplar. Aprender a subjugar-se à declinação do ser e seguir o exemplo da própria árvore:

As plantas coincidem com as formas que inventam: todas as formas são, para elas, declinações do ser e não apenas do fazer e do agir. Criar uma forma significa atravessá-la com todo seu

ser, como se atravessam idades ou etapas da própria existência (Coccia, 2018, p. 6).

Marques (Dossiê 2, 2018), outro participante da tarefa, em sua imagem-percepção, formula uma espécie de cisão. Dessa vez é o próprio atuante que se vê dividido em dois, deslocando-se para fora dele mesmo, como autor da ação, mas também como observador de si, o que o faz ampliar a experiência de aprendiz do próprio processo. Não mais alguém conhecido, mas uma espécie de estrangeiro de si mesmo que experimenta novos modos de existência, diante do que percebe:

Quando me observo observando algo, alguma situação, algum lugar, alguém, seja o que for, eu me vejo de fora, eu me vejo observar, eu me vejo em uma conversa comigo mesmo, me vejo arquitetando construções, criando mapas e listando conceitos sobre o que estou a ver. Quando consigo juntar as duas ações me vou, saio de mim, me perco, me acho, me (re)coloco e transformo todo esse trajeto no que pode ser conhecimento sobre o que observava (Marques apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

O que poderia se transformar em outro conhecimento senão algo diferente das formas e conteúdos daquilo que já sabemos? Certamente algo diferente acontece quando nos deslocamos também de nós mesmos. Para ver diferente, é preciso experimentar-se diferente. Aprendermos a depararmo-nos com aquilo que é surpreendente, fresco, um ar novo, uma ideia nova que nos move sem que nem suspeitássemos dela. Mas é claro que isso exige um exercício: “Para o nosso olho é mais cômodo, numa dada ocasião, reproduzir uma imagem com frequência já produzida, do que fixar o que há de novo e diferente numa impressão: isso exige mais força, mais ‘moralidade’” (Nietzsche, 1992, p. 92). Os recortes, de um processo prático, de uma proposição ou de uma escrita, também são professores. Na lacuna, na fissura, os devires pululam, como pequenas conchas brilhantes que se oferecem para serem colhidas em um passeio despretenso à beira mar. As lacunas são os espaços profícuos para os desvios, são passagens, cruzamentos, encruzilhadas que nos predispõem a pensar de novo, a pensar melhor. No gesto ainda não feito ou não sabido, produzem-se outras formas, outras visões, o contínuo do movimento que escorre insistindo em promover sua própria vida. Em criação, podemos, a cada instante, aprender a tecer as redes de significações que surgem entre atuantes e propositores, as forças que agem para além de um sujeito ou de um tempo e espaço específicos e para além do próprio ato de fazer habitual. Aos propositores, diante da condução do exercício, permitir-se deixar seu corpo ser levado pelo que observa, deixar-se balançar, como fez o corpo do ateador frente a teia de aranha:

[...] Vagueio sobre um asfalto mal finalizado ao som dos meus próprios passos. Vejo uma aranha no centro de sua teia. Sua cor é indistinguível por ser noite, mas o que eu vejo é uma mistura de marrom com dourado, pois está banhada pela iluminação urbana amarela gerada por grandes postes. Ela move-se com estímulo externo, o vento, dando a impressão de embalar-se numa rede, que me desperta lembranças felizes. Permito-me balançar na minha rede imaginária, em frente da casa de uma pessoa que não conheço, numa rua pouco povoada. Passam carros e diminuem a velocidade, fico nervoso achando que vão chamar a polícia, ou me insultar, mas nada de ruim acontece. Volto a observar mudando os ângulos e percebo que de longe sua teia tão fina não aparece, por um lado ela se camufla com o fundo verde que recebe tons de dourado pela iluminação predominante, de outro vejo que ela não está sobre, mas sim sob a teia, observando o céu, um céu estrelado. Na direção do seu olhar vejo uma estrela que parece piscar para nós (Ferreira apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Para ver uma pequena teia de aranha, é necessário ajustar o foco. Mover a lente do geral, do genérico, fazendo-a convergir de vez em quando ao pequeno, ao ínfimo, até nos tornarmos, talvez, como a própria aranha, que, pela teia, espera e promove seus sentidos. Como sentir o encontro fugaz e minúsculo de Ferreira com a teia e fazê-lo se propagar em meu corpo de propositora, que, por ressonância, poderia provocar outras ondas e vibrações em minhas ideias, voz, olhar e condução até chegar ao restante do grupo e trabalho?

A professora-pesquisadora seguia seu plano, seguia as indicações da tarefa dada pelos colegas da Rede. Acompanhava os pequenos encontros dos alunos e alunas com a cidade. Observando, tentava fazer suas ligações, suas associações, atenta ao que o processo poderia pedir como condução, como encaminhamento para o exercício. Mas eram tantas coisas que ela via, tão heterogêneas, tão diversificadas nas relações que cada aluno fazia com a rua, com a árvore, com o poste, com a calçada, com os passantes. Pareciam sonâmbulos levados por seus sonhos, pareciam sonhar acordados. Faziam um contraste louco com as pessoas da cidade que, ao passarem por eles, às vezes ralentavam sua caminhada apressada, alguns curiosos e outros solícitos, no caso de alguém estar precisando de ajuda. Nesse momento, a propositora não sabia como levar adiante a tarefa estrangeira, talvez por sentir-se afastada de seus modos de fazer habituais e certos, que lhe davam algumas garantias. Ajuda-nos a pensar o depoimento que outra atuante escreveu:

Saí da primeira parte do trabalho muito triste, por ter me obrigado a sair das minhas raízes. Eu queria ter sentido mais, eu queria ter me entrelaçado mais forte e mais apertado. Fui me entrelaçando lentamente, graduante, e senti que não completei o que eu queria. Saí incompleta pra rua, e por conta disso, tudo o que eu via, todos os objetos, eu encarava com pessimismo ou ironia (Fogaça apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Ao propor um exercício que não conhece, que nunca tinha experimentado, muitas vezes o desconhecido se traveste de descrença. Diante da incerteza de como seguir, talvez possamos pensar que não existe um determinado resultado a ser alcançado, mas que se deve construir, sim, a crença no próprio processo em curso. Nas ações, na relação entre os atuantes, nas aberturas causadas pelos descaminhos de cada um, novas oportunidades de acreditar, nem que seja naquele sentimento de vazio que surge ora aqui ora ali. Parecido com aquele com o qual outro atuante se depara:

Todas as coisas se transformam. Buraco parado entre árvores. Símbolo de vida, estações. O buraco parado tapado com telhas que formam a letra A. O choro que vem quando eu o sinto, quando em meu corpo perpassa o vácuo. As mãos densas enrijecidas apertam essa terra que um dia estive no fundo profundo. Põe para fora, vejo as raízes, água ali no fundo, parada. Entre árvores, a telha se quebra fácil, o barro antes terra endureceu, o buraco parado ainda continua ali. Ah o buraco, experiência do vazio, do eco joga luz no fundo da água parada. Na esquina há música e chopp há (des)encontros. Eu entre árvores. Já não me ocupa, o que me preocupa tanto o buraco tapado como forma de letra A. O barro que deixo. A obra que para. Ilumina, experiência (Salles apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Assim como o buraco formado entre as raízes de uma árvore lembraram do vazio do próprio atuante no instante de sua descoberta, muito pode ser colhido ao atravessarem-se as raízes, a árvore, as estações e o sentir da emoção que comprova as transformações que esse mesmo buraco pode provocar. Eco, joga e luz que iluminam a percepção de uma experiência. Em outro depoimento há a constatação do vazio, naquele ponto que suspende – e promove – a busca pelo que ainda não sabe:

Vazio. É assim que começo me sentindo. Numa sala vazia, com meu corpo vazio, enraizado no chão, onde através destas raízes me conecto a outros corpos também vazios. Nenhuma imagem, cheiro ou sentimento chegam até mim, mas me per-

mito seguir em frente sem me apegar a este fato. Deixo que meu corpo construa suas novas imagens e sensações [...] (Peiter apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Quem propõe também pode evocar o saber do próprio corpo, que pode gerar as novas imagens e sensações que pedem para existir na proposição da tarefa. Diante do inapreensível do trabalho do grupo que se expandia em, pelo menos, três quarteirões da cidade nos arredores da universidade, da infinidade de possibilidades que se configuravam e diante do muro que se erguia entre o que a professora já sabia e o que desconhecia, como partícipe de uma nova experiência, criar associações pode dar uma nova luz e ajudar. Didi-Huberman comenta que, ao dispormos imagens diferentes lado a lado, abrem-se relações infinitas, inimagináveis. Cada olhar traça suas próprias relações entre imagens diferentes, ganhando uma maior dimensão e possibilidades de sentido. Ao vagarmos entre uma ou mais imagens, necessariamente, criam-se analogias, são pequenas semelhanças que nos fazem pensar. Ele comenta:

[...] O que conta é esta faculdade de fazer proliferarem as semelhanças até que surja algo como um ritmo estrutural característico. A proliferação das semelhanças está ligada ao quimérico, e mesmo ao alucinatório ou à desmedida hipocondríaca; mas o reconhecimento dos ritmos depende de uma sensibilidade particular às saliências e às pregnâncias, isto é, às morfologias objetivas (Didi-Huberman, 2003, p. 123).

Ao evocar as semelhanças que se atualizam no momento da descoberta e não aquelas semelhanças provocadas por nossos conhecidos modos de fazer, às quais teimamos em convergir todo e qualquer processo, sempre e mais uma vez, encontram-se algumas analogias que funcionam como pequenos signos ou dispositivos que nos golpeiam, acordam-nos, desconstroem-nos. São como ritmos que podemos seguir. Na relação entre as diferenças, podemos tentar nos aproximar melhor das sensações e descobertas dos atuantes, ou seja, elevar as semelhanças entre quem atua ou quem propõe, por exemplo, ou, então, verificar as relações que podem surgir entre a heterogeneidade de possibilidades que estão sendo evocadas no momento do exercício. Com a experiência de nossos alunos e alunas, podemos aprender a desaprender, aprendermos de novo, diferentemente. Em sua deriva, diante de seu próprio vazio, talvez a professora-investigadora se pergunte: eu preciso organizar tudo isso e levar a algum lugar? Sou eu quem devo determinar o caminho? Devo evocar outros exercícios ou procedimentos que já fiz ou já sei que dão certo? Esse instante, essa multiplicidade de possibilidades, deve necessariamente

ser direcionada por mim? Ou então, eu poderia simplesmente entrar também, nesse fluxo, nesse ritmo e deixar acontecer e confiar naquilo que eles estão percebendo ou sentindo? Já que estou propondo algo que nunca propus, posso, quem sabe, desfrutar também desse buraco, acolhê-lo e ver aonde ele me leva? Os atuantes seguem livres em seus experimentos, despojados de qualquer busca por resultados, podemos seguir o exemplo de seus corpos. Trabalharmos em relação a eles, com nossa própria imaginação. Didi-Huberman lembra de Baudelaire:

Há muito tempo que digo [...] que a imaginação é a mais científica das faculdades, porque apenas ela compreende a analogia universal, ou o que uma religião mística chama de correspondência. Mas quando quero mandar imprimir essas coisas, dizem que sou louco – e sobretudo louco por mim mesmo – e que odeio os pedantes apenas por minha educação falha. – O que há de certo, porém, é que tenho uma mente filosófica que me faz ver claramente o que é verdadeiro, até mesmo em zoologia, embora eu não seja nem caçador nem naturalista (Baudelaire apud Didi-Huberman, 2003, p. 121).

Mas para imaginar é necessário deixar-se afetar, criar a chama, apaixonarmo-nos por aquilo que pode surgir de verdadeiro no encontro. “Ver claramente o que é verdadeiro” não passa por encontrar a Verdade ou uma verdade. A verdade aqui está mais relacionada a uma fé, consiste em acreditar que os afetos que surgem no instante do encontro entre os corpos são suficientes para indicar a direção, como pequenos sinais que pedem para serem reconhecidos, sem sabermos ainda por quê. Os propositores, com seu “olhar de fora”, distanciado, poderiam facilitar o reconhecimento desses sinais dirigindo-os aos alunos e alunas, e, no momento que estes os captam, convém que nós exercitemos então o nosso desaparecimento, já que o caminho foi aberto. Muito aconteceu. As correspondências suscitadas naquele momento da experiência, da realização da tarefa, ainda podem pulsar em quem conduz e as percepções e sensações de cada atuante permanecem, cravadas em suas peles. A cidade ficou prenhe de outros devires, intensidades, sementes que podem ou não germinar em suas singularidades, conforme o desejo ou o cuidado que predispusermos, todos nós, coparticipantes da sua concepção e criação. Em seu depoimento, outra atuante escreveu:

Água, mar, estou afundando e volto, as ondas que se chocam com as pedras ou a areia na beira da praia, a areia densa nos meus pés, uma caminhada. A casa da minha avó, o pátio grande e o balanço vermelho pendurado na frente da casa, estou nele, o vento passa pelos meus cabelos. Conforme vou mexen-

do o restante das vértebras essas memórias vão se desenvolvendo. Penso em neblina, chuva, a chuva inunda o pátio (Silva apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Seria aquele que propõe quem deve formatar intensidades, memórias, impulsos ou as novas formas desejosas em nascer? Ou nos compete mais estarmos sensíveis e permitirmos que o próprio processo encontre a sua melhor forma de fazê-las fluir? Encontrar um outro jeito de reorganizar os encontros, reconhecer as multiplicidades no acontecimento, evocar o próprio saber-viver do propositor junto com seus alunos e alunas, ou seja, viver com e para a potencialização da vida e não seu adestramento. Deleuze diz (2006, p. 48):

[...] nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

Tanto a proposição de André quanto a de Colla e Ferracini, em estudo, ao proporem ações no espaço da cidade ou fora da sala de aula, deram condições de emergência àquilo que convidava à reflexão, posto que os espaços abertos ampliaram a interlocução, a cocriação e a inquirição de todos que delas participaram, incluindo os transeuntes: “Um homem parou, olhou demoradamente para o rio e falou: – O rio morreu! Muito triste né? Se fôssemos índios isso não tinha acontecido. E seguiu andando... no final ele pediu desculpas por não ter escolhido a pedra” (Lima apud Dossiê 2, 2018, n. p.). Esse encontro moveu também a propositora:

Escutei parcialmente a conversa do homem triste com o rio. Ele também disse que é por isso que a nação está assim, tudo culpa da civilização. Se fôssemos índios nada seria do jeito que é agora. Eu acho que essa seria uma pedra impossível de carregar, caso ele tivesse escolhido alguma. Sobretudo naquele dia seis de abril, para mim (Sastre apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Lepecki (2011, p. 49) comenta:

Coconstitutivas uma da outra, poderiam dança (ou ação política imaterial) e cidade (fazer legislativo-arquitetônico material) encontrar-se e renovar-se numa nova política do chão, numa coreopolítica nova em que se possa agir algo mais do que o espetáculo fútil de uma frenética e eterna agitação urbana, espetáculo esse que não é mais do que uma cansativa performance

sem fim de uma espécie de passividade hiperativa, poluente e violenta que faz o urbano se representar ao mundo como avatar do contemporâneo? Podem a dança e a cidade refazer o espaço de circulação numa coreopolítica que afirme um movimento para uma outra vida, mais alegre, potente, humanizada e menos reprodutora de uma cinética insuportavelmente cansativa, se bem que agitada e com certeza espetacular?

Usando a ideia de performance como crítica e da arte como transgressora, é importante dar visibilidade ao componente crítico e transgressor que torna possível o que, socialmente, em muitos momentos, é impossível. Por outro lado, ao dar permissão ao impossível, abrem-se rupturas para a produção de si no mundo, seja por meio de uma catarse, que catalisa forças que tanto poderiam gerar ações consideradas ilegais ou patológicas, quanto aquelas que abrem o corpo/mente para questionar modos de pensamento e ação condicionados pelo universo do próprio ensino da arte. Não há como convidar o aluno e a aluna a questionarem o estabelecido sem que quem propõe também se questione. Se não nos convidamos a esse questionamento, seguimos coreografando à maneira “[...] reprodutora de uma cinética insuportavelmente cansativa, se bem que agitada e com certeza espetacular”, retomando Lepecki (2016, p. 49). Ao convidá-los a questionar o docente é chamado a revisar o que entende como dança, como teatro e como performance, e, conseqüentemente, o que entende pelo seu próprio papel de educador.” É preciso aceitar que existem definições, mas que também existem potências nas indefinições.

Podemos pensar que, devido às contingências de nossos papéis, de nossas atribuições, de nosso fazer e saber, determinados procedimentos ou desdobramentos de uma proposta de exercício converjam para o que nos seja possível ou útil em determinado momento, mas seria essa a emergência, o motor principal a guiar nossa postura diante de um processo hoje? Se nos predispomos a despertar, naqueles que atuam, justamente o risco, a novidade e a abertura, nós, que conduzimos, permitimo-nos a mesma disponibilidade? Tiago Porteiro, da Universidade do Minho, pesquisador da Rede, ao descrever sua posição na tarefa que escolheu propor, contribui à reflexão:

[...] ter maior disponibilidade para receber e analisar tudo o que se foi produzindo ao longo desta sessão de trabalho experimental, proporcionando-me um mais vasto espaço de ‘liberdade’; passei, deste modo, a integrar de uma forma mais efetiva o círculo dos participantes, ao invés do lugar dito ‘central’ e a partir do qual a atenção poderá, tendencialmente, orientar-se (Porteiro apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Nossos alunos ou os atuantes que corporificam o exercício o fazem a partir de um paradigma primeiro que é o de ser aprendiz. Seguindo o exemplo do atuante, o professor errante também é aprendiz de seu processo e, através de seus alunos, é constantemente convidado a reacender a própria imaginação e curiosidade:

Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpoconsciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (Freire, 2001, p. 1).

Ao nos subjugarmos aos novos tempos, poderíamos deixar-nos embalar pelas forças que atuam no jogo e lançarmo-nos de corpo e alma no campo de intensidades e vibrações que deformam nossas velhas maneiras de ser e fazer. A cada encontro com nossos alunos temos uma nova chance de sermos alunos de novo e desfrutar aquela sensação fresca e pulsante de estarmos novamente em criação:

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (Freire, 2001, p. 1).

Aprendermos a fazer a nossa autocrítica como professores passa cotidianamente a crítica ao nosso presente. Ao longo da história, as práticas e poéticas das grandes mudanças no teatro e na dança tiveram, nas práticas pedagógicas de seus artistas, um caminho fundamental de renovação do ser humano e da sociedade. Ao considerarmos nosso contexto, nossa história, nossos espaços de ação, que são a própria realidade em que trabalhamos, no contexto dos movimentos sociais e políticos em que vivemos atualmente, mais que portadores de uma boa nova capaz de confrontar o futuro que já está, poderíamos nos curvar às entrelinhas de um processo que desconhecemos e que nos ensina constantemente uma

nova postura, ainda mais ativa e crítica, talvez mais próxima do papel de um ativista ou militante, como afirma Negri (2001, p. 23):

Hoje não há mais profeta capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um povo porvir, por construir. Só há militantes, ou seja, pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente porque têm participação ativa em tudo isso.

Entre Concluir e Manter-se em Processo

Diante da questão inicial, sobre como adotar, em nossa forma de propor e conduzir processos criativos, algo intrínseco à prática dos atuantes, algumas possibilidades se destacaram no percurso desta escrita. Entre propor e atuar, o espaço está aberto para o risco, para a errância e o não controle, para os fenômenos produzidos pelas imagens sensíveis, a partilha, a escuta e a produção de si, do próprio propositor, em um mapa a ser traçado permanentemente por muitas mãos. Esse mapa, sempre por se fazer, é atualizado à medida que o próprio processo acontece, por todos aqueles que participam da experiência. Mais do que a conversão às determinações de quem propõe, um olhar miúdo àquilo que não é evidente, na relação entre os elementos heterogêneos que compõem o acontecimento, pode abrir caminhos diferentes para as formas de propor e apreciar criticamente uma tarefa. Quem propõe pode ser também atuante, ao colocar-se como aprendiz, ativo em sua própria transformação como professor-investigador nos desdobramentos e descobertas de cada novo processo criativo. Desaprender, errar, vagar, inquerir, verificar, acreditar e deixar-se ver contribuem ao papel de um propositor que se deixa afetar pela própria tarefa que organiza e engendra. Sair dos espaços habituais da sala de aula e considerar as imagens-percepções dos escritos dos alunos são recursos que podemos ter como estímulos a pensar outros modos de operar, visando uma formação que se constitua à maneira do próprio processo criativo, ou seja, sem garantias, sem verdades, sem resultados previamente determinados. Na busca por um posicionamento ético-político, que espécie de pedagogia, se é que ainda devemos usar esse termo, faz-se necessária nos tempos de hoje? Que espécie de artistas nosso presente chama a despertar em nós e em nossos alunos e alunas, diante da cultura capitalista que se apresenta? Talvez, mais importante que anunciar um futuro ou replicar uma grande nova aprendida, poderíamos nos colocar junto aos nossos grupos de trabalho, como seres que estão aprendendo a emergência de um presente e de uma arte que clama cons-

tantemente novos arranjos e estratégias de resistência em confronto com a realidade de mundo na qual estamos submersos. Ao final, “O acaso do encontro é o que garante a necessidade daquilo que é pensado” (Deleuze, 2010, p. 15). Na errância entre propor e atuar, perambulamos nosso olhar pelos escritos de nossos alunos e alunas e o acaso nos fez escolher e evocar algumas de suas percepções. Suas palavras-imagens se encarnaram em nossos pensamentos, fazendo-nos também atuantes, na possibilidade renovada de sermos mais uma vez, desta vez todos juntos, aprendizes de nós mesmos.

Referências

- CHAUÍ, Marilena. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- COCCIA, Emanuelle. **A vida das plantas: uma metafísica da mistura**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- DIDI-HUBERMAN. A imanência estética. **Alea: Estudos neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 118-147, jan./jul. 2003.
- DOSSIÊ 1. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2017. Texto não publicado. 41 p.
- DOSSIÊ 2. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2018. Texto não publicado. 90 p.
- DOSSIÊ 3. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2019. Texto não publicado. 48 p.
- FONSECA, Tania Mara Galli; ENGELMAN, Selda; KIRST, Patrícia Gomes. A revolução do presente. **Revista do Departamento de Psicologia**, Niterói, UFF, v. 18, n. 2, p. 83-92, jul./dez. 2006.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001.

GAROIAN, Charles. **Performing Pedagogy**: Towards an art of politics. Albany: State University of New York Press, 1999.

KIRST, Patrícia Gomes; GIACOMEL, Angélica Elisa, RIBEIRO, Carlos José Simões; COSTA, Luis Artur; ANDREOLI, Giovani Souza. Conhecimento e Cartografia: tempestade de possíveis. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Org.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 91-101.

LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan/jun. 2011.

LEPECKI, André. Errância como Trabalho. Sete notas dispersas sobre dramaturgia da dança. In: CALDAS, Paulo; GADELHA, Ernesto (Org.). **Dança e Dramaturgia(s)**. Fortaleza; São Paulo: Nexus, 2016. p. 61-83.

MCHOSE, Caryn. Phenomenological Space: I'm in the space and the space is in me – Interview with Hubert Godard. **Contact Quarterly**, Northampton, v. 31 p. 32-38, summer| fall 2006.

NEGRI, Antonio. **Exílio**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PALUDO, Luciana. **O Lugar da Coreografia nos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul, Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2015.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

SASTRE, Cibele. **Entre performar e aprender**: práticas performativas, dança improvisação e análise Laban|Bartenieff em movimento. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo A. O que pode a performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 11-21, maio/ago. 2010.

SILVA, Tatiana Cardoso da. **A canção do barqueiro fantasma**: ensaio sobre corpo e memória em atuação. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Formação, Experimentação Sensível e a Dimensão Criativa: proposta sobre o lugar do tato e do olfato para a escrita de imagens em movimento

Véronique Muscianisi

Université Paris 8, Saint-Denis – França

Maison des Sciences de l’Homme Paris Nord, Saint-Denis – França

Neste capítulo, ofereço algumas pistas para a reflexão sobre as relações entre formação, experimentação e a dimensão criativa. Prestarei especial atenção a um contexto de aprendizagem em torno do movimento, dando conta das imagens corporais cênicas. Irei questionar a natureza dos procedimentos pedagógicos utilizados e suas implicações na dimensão poética e criativa. Focarei particularmente na abertura sensorial durante a formação, privilegiando as modalidades sensoriais cinestésicas, táteis e olfativas, que levam à criatividade e condensam uma performatividade de sua exploração: uma outra percepção do espaço circundante induz uma outra relação com a ação.

Para isso, recorrerei a aulas de formação de atores, por mim supervisionadas como artista-professora-investigadora. Uso o método etnográfico para orientar meu envolvimento *in situ* no trabalho prático (de campo), bem como para realizar a coleta de observações e descrições das sessões¹. Em termos de métodos, tomo o trabalho de François Laplantine (2002; 2005) para a abordagem etnográfica, bem como a postura assumida por vários etnólogos especializados nas artes performativas envolvidos na prática artística estudada, como Betty Lefèvre (2011), Audrey Bottineau (2008) ou Magali Sizorn (2013). Betty Lefèvre (2011), por sua vez, destaca a dupla postura de pesquisador e artista com a expressão: “essa dupla rotulagem de um antropólogo dançarino” (Lefèvre, 2011, p. 259).

As sessões de formação que organizei inspiram-se em diversos protocolos pedagógicos expostos na Rede Internacional de Estudos da

1 Esta pesquisa não recebeu financiamento. Trata-se de uma continuação de minhas reflexões pós-doutorais sobre a formação de atores e a aprendizagem sensorial. A minha participação na Rede Internacional de Estudos da Presença estimulou a ideia de desenvolver o trabalho de campo dentro das minhas próprias disciplinas, assumindo a dupla função de professora e pesquisadora.

Presença, nomeadamente: os de Maria Falkembach, da Universidade Federal de Pelotas, com o grupo universitário de dança-teatro *Tatá*, exposto em seu texto *Procedimentos para uma composição por toque* (Dossiê 1, 2017); e os protocolos propostos por Marcelo Adams, Tatiana Cardoso e Carlos Mödinger, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, e ainda Cibele Sastre, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em um texto intitulado *Alimentação somática: através da poesia dos sentidos* (Dossiê 1, 2017).

A partir da abordagem descrita por Maria Falkembach, assumi a importância do uso do toque e da pele nos protocolos pedagógicos; também desenvolvi uma prática em círculo, de mãos dadas, na qual, “cada movimento de uma pessoa afeta o movimento de outras” (Dossiê 1, 2017); finalmente, a memória das sensações táteis trocadas com entes queridos (pais, avós etc.).

Com base na abordagem relatada por Marcelo Adams, Tatiana Cardoso, Carlos Mödinger e Cibele Sastre, tomei a ideia de usar alimentos para estimular o paladar e o olfato dos participantes, antes de iniciar o trabalho com o movimento, em especial a mobilização da coluna vertebral, decorrente do método *Body-Mind Centering* (BMC). Mantive a referência à comida, mas sem realmente trazê-la para a sala, a fim de estimular alunos e alunas a encontrarem movimentos de torção da coluna para se levantarem. A ideia principal tomada dos autores do texto é “o forte desejo de comida como motor de ações no espaço” (Dossiê 1, 2017). Também continuei a ler frases poéticas para os alunos e as alunas antes do experimento.

Esses diferentes elementos, resultantes dos protocolos pedagógicos dos membros da Rede e de suas análises (Dossiê 2, 2018), ecoaram em algumas das minhas práticas pedagógicas, particularmente do Butoh (dança-teatro japonesa muitas vezes qualificada como *dança íntima*, porque ancorada nas sensações profundas do praticante) ou do teatro gestual, realizadas durante o desenvolvimento das aulas. Apresentá-los-ei a seguir.

Descrição da experiência pedagógica realizada

Relato, nesta seção, as experiências realizadas com um grupo de 30 alunos matriculados no 3º ano do curso de graduação em Artes Cênicas, da *Université de Grenoble Alpes*, no âmbito da disciplina de criação, intitulada *Projeto espetáculo e apoio profissional*, no ano letivo 2017-2018. Ofereci ao longo de três sessões, tempos de preparação individual e coletiva para melhor congregar o grupo, desenvolver a autoconsciência individual e orientar as fases dos movimentos de escrita que se seguiram, para a criação do espetáculo idealizado coletivamente sobre o tema *A perder de*

vista. Expressão que joga em ambos os sentidos: perda de visão, dependência do visual e, portanto, favorecimento dos outros sentidos; e a sensação de um horizonte aberto. Portanto, procurou-se favorecer, durante essas sessões, uma abordagem sensorial baseada no tato e no olfato. No início da sessão, mostrei brevemente as posições a serem experimentadas, apoiadas em um ou dois alunos (deitado, sentado na frente de alguém, em círculo etc.), conforme descrito a seguir. Em seguida, orientei verbalmente o grupo, deixando um tempo para que eles procurassem ou experimentassem em silêncio.

No primeiro dia, solicitei primeiro aos alunos que se sentassem em pares no chão, face a face, com os olhos fechados pelos dois parceiros: um deveria tocar o rosto do outro para descobri-lo com os dedos, pelo contorno do rosto, pelas suas formas, pelas texturas da pele (nariz, bochechas, sobrancelhas etc.), pelas linhas, pelas curvas, por um toque suave enquanto variava a pressão dos dedos para tocar, pressionar levemente, deslizar, sentir. Em seguida, pedi aos alunos que invertessem os papéis. Ambos os parceiros foram convidados a respirar profundamente e a relaxar durante a descoberta do rosto: quem tocasse ficava atento ao parceiro, poder-se-ia pensar em desenhar o rosto, como se o toque criasse os detalhes do rosto do outro; e aquele que fosse tocado ficaria disponível para o que acontece nas sensações/imagens, sentir o calor, por exemplo, permitindo-lhe redescobrir o seu rosto, tomar consciência das diferentes partes nos seus detalhes e ter uma imagem mais precisa graças ao toque do outro.

Em segundo lugar, os alunos deitaram-se de costas no chão, olhos fechados, dessa vez sozinhos, e reativaram a memória das sensações do tato associadas aos dois papéis: o toque do outro no rosto, como a memória do outro rosto sob seus dedos.

Citei o seguinte aforismo de René Char (1946, p. 18): “Se o homem às vezes não fechasse os olhos com soberania, acabaria não vendo mais o que vale a pena assistir”. E pedi a eles que permitissem espontaneamente o movimento de todo o corpo. Eles também podiam associar as sensações de toque vivenciadas na experiência com o colega com memórias de imagens táteis do passado, com pessoas próximas, em uma situação e período específicos (por exemplo, o toque dos avós na infância).

No segundo dia, convidei os alunos a se deitarem de costas no chão, olhos fechados, pensando nos alimentos que gostam de saborear. Depois de um tempo, sugeri que eles deixassem os movimentos espontâneos virem do solo, enquanto permaneciam conectados a essas imagens agradáveis e às sensações gustativas associadas aos alimentos imaginados e sua cor (por exemplo, movimentos de deslizamento, salto, alongamento). Em seguida, os alunos podiam abrir os olhos e imaginar que um desses alimentos estava bem perto deles e, dessa vez, seria o cheiro da comi-

da que chamaria a atenção. Eles escolheram de três a cinco alimentos encontrados ao seu redor, mas em diferentes alturas no espaço (chão, altura média, altura em pé), para subir girando até uma postura em pé, lentamente, respirando e ficando conectados aos odores das sensações. Em seguida, dividi o grupo em dois para que cada grupo pudesse ver a exploração de seus colegas. A observação geral que emergiu possuía certa qualidade de presença dos alunos durante a subida por intermédio da ligação à memória do olfato.

Finalmente, no terceiro dia, convidei os alunos a formarem um círculo, de mãos dadas, mas com os olhos fechados. Assim que alguém fazia um movimento, havia contaminação do movimento em todas as outras pessoas do círculo. Todos seguiram e gradualmente se engajaram no movimento. No começo isso foi mais da ordem dos micromovimentos, então, ouvir o grupo funcionar bem foi uma questão de envolver mais o corpo no movimento sem soltar as mãos: por exemplo, dobrar os joelhos, virar, passar por baixo de um braço etc.

Pedi, em segundo lugar, que explorassem por conta própria em movimento (mãos soltas), a memória dos movimentos coletivos em um círculo de mãos dadas com os outros. Aos poucos foram abrindo os olhos e explorando o que chamamos de imagens de movimento, ou seja, movimentos, que retiveram no final dessa experiência de memória sensorial, para escrever aos poucos uma sequência de movimentos a partir de três imagens-movimentos, resultantes da experiência coletiva em um círculo. Li para eles em paralelo a seguinte citação de Franck André Jamme (2010): “continuar incansavelmente a retornar ao campo do invisível”. Os esboços de escrita de movimentos em desenvolvimento foram vistos em dois grupos. Alguns foram retidos para a criação coletiva final.

Reflexão sobre a prática

a) as ligações entre técnica e processo criativo em um contexto de formação

A prática descrita propõe um treinamento sensível do tato e do olfato por meio de várias experiências, em pares, coletiva ou individualmente. Ela reativa a imaginação e a memória sensorial por meio de experiências de explorações sensíveis guiadas. Por exemplo, é possível reviver o cheiro da comida ou a memória de entes queridos. Ao trabalhar dessa forma, os jovens atores poderiam se beneficiar de um maior tecnicismo sensorial, para usar no ato da criação. De fato, diversos antropólogos propõem a noção de técnica sensorial desenvolvida de acordo com as atividades humanas, criando um verdadeiro saber-fazer, e insistem na

força da memória olfativa e tátil². A noção de *know-how* sensorial é bastante relevante para qualificar as finas habilidades técnicas dos artistas³.

As experiências abordadas pelos sentidos constroem referências para jovens atores adquirirem um nível de estado de presença aumentado para si e para o espaço necessário à cena (no nível da respiração, por exemplo, o olhar, a consciência das sensações internas e espaciais, a imaginação mais aguda). Da mesma forma, essas experiências sensoriais conduzem a ferramentas metodológicas que permitem escrever movimentos no espaço e, assim, acessar uma dimensão criativa. Estou falando de uma espécie de *escritura de movimentos* para designar as dezenas de movimentos e gestos do ator no palco e não para escrever no papel. A noção de partitura é amplamente utilizada em círculos de teatro físico e gestual e se refere mais à performatividade (colocar em ação) do que à ideia de notação escrita de movimentos. Assim, enquadra-se na categoria apontada por Julie Sermon de “partitura do performer”, “imaterial”, designando “[a] jornada física e psíquica realizada por um performer [...] (fala, ações, movimentos, expressões faciais, movimentos, energias e intenções)” (Sermon; Chapuis, 2016, p. 42-43). Acontece que os artistas que optam por essa terminologia costumam encontrar um vínculo com as características específicas da partitura: “composição rigorosa, execução precisa” (Sermon; Chapuis, 2016, p. 43).

Nesse sentido, as experiências de técnicas sensoriais discutidas com os alunos estão ligadas, na segunda parte das sessões, a uma abertura à improvisação de movimentos e posteriormente à procura de uma escrita de movimentos. Não se trata de permanecer numa dimensão da educação sensorial, mas de estender os vínculos dessas experiências em propostas criativas. A inserção de citações poéticas também promove esse estágio da dimensão criativa. Permite ao aluno associar o trabalho técnico do corpo e dos sentidos às dimensões poéticas, imaginárias e criativas, no seu esboço de escrita de movimento.

Além disso, as práticas que serviram de inspiração, retiradas das descrições dos membros da Rede Internacional de Estudos da Presença acima citadas, envolvem sempre uma dimensão criativa. Com efeito, trata-se de “produzir uma escrita poética sobre as sensações resultantes da [proposta] experiência” (protocolo de Marcelo Adams, Tatiana Cardoso, Carlos Mödinger e Cibele Sastre, Dossiê 1, 2017); ou “construir imagens com corpos” (proposta de Maria Falkembach, Dossiê 1, 2017). Na verdade, o treinamento técnico e a criação devem andar de mãos dadas.

2 Refiro-me, em particular, a Le Breton (2006), Candau (2000) e ao número 49 da revista Terrain (Balsamo, 2007).

3 Analisei essa noção de *know-how* sensorial para o ator em minha tese de doutorado (Muscianisi, 2015).

b) os modelos pedagógicos envolvidos

Os modelos pedagógicos subjacentes à prática da oficina descrita referem-se principalmente a técnicas de educação somática, ou seja, técnicas que favorecem a autoconsciência por intermédio do movimento e do refinamento sensorial. Lembre-se que o termo somática (*somatic*) foi proposto por Thomas Hanna nos anos 1970 para enfatizar o corpo vivido (ele distingue *soma* de *corpo*)⁴. É também compreendido por expressões como *técnicas*, *métodos* ou *educação somática*, conjunto de práticas que floresceram ao longo do século XX, que “[...] procuram repensar a produção de gestos a partir de modelos inspirados em práticas corporais extraocidentais, novos saberes científicos, filosofias alternativas. Essas técnicas [...] combinam principalmente educação, terapia e melhoria da performance” (Ginot, 2004, p. 188). Entre essas técnicas encontram-se aquelas desenvolvidas por Elsa Gindler, Gerda Alexander, Matthias Alexander, Moshé Feldenkrais ou Bonnie Bainbridge Cohen (2002) (*Body-Mind Centering*)⁵.

As propostas da Rede que me inspiraram pretendiam, elas mesmas, retomar elementos de práticas somáticas, em particular o *Body-Mind Centering* (BMC), técnica desenvolvida por Bonnie Bainbridge Cohen. Refiro-me, em especial, às pedagogias praticadas no teatro gestual, na linhagem do *Théâtre du Mouvement*⁶, na qual o método Feldenkrais⁷ é amplamente utilizado⁸. Em seu livro *Body Consciousness*, Moshé Feldenkrais (1971) menciona notavelmente a importância de se recuperar uma percepção global do próprio corpo para agir.

A experiência do círculo de mãos dadas (comum ao protocolo *Procedimentos para uma composição pelo toque* de Maria Falkembach, Dossiê 1, 2017), assim como a ascensão pela memória olfativa, vem da prática do *Butob*. Nessa proposta, encontra-se na atualização do cheiro de alimentos imaginados uma forte capacidade para a presença da pessoa: o tempo de reconhecimento preciso do cheiro da comida é um tempo correto, na

4 Ver Hanna (1995, p. 339-352).

5 Ver, ainda, Cazemajou (2005) e Icle, Alcântara e Pereira (2015).

6 O *Théâtre du Mouvement* é um grupo dirigido na França por Claire Heggen e Yves Marc desde os anos 1975, utilizando a técnica da mímica corpórea desenvolvida por Étienne Decroux (1898-1991).

7 Feldenkrais era um físico e judoca que se interessava pelo sistema nervoso e o movimento. Seu método é considerado mais “terreno” do que o de Alexander, por exemplo, especialmente porque ele se interessava pela pelve, enquanto Alexander se preocupava principalmente com a cabeça e é mais mencionado nas aulas de canto. Para uma diferença entre as duas técnicas, veja Godard (1990, p. 19-23).

8 Desenvolvi a noção de aprendizagem sensorial do ator a partir do trabalho do *Théâtre du Mouvement* em minha tese de doutorado (Muscianisi, 2015).

presença. Ressalta-se também o interesse dos alunos em alternar o fazer e o ver fazer, quando o grupo se divide em dois, a fim de tomar conhecimento das imagens veiculadas pelos demais e, por associação, entender melhor o que está acontecendo. Eles podem se liberar em sua escrita de um olhar de fora ou de um futuro espectador.

Essas experiências de formação técnica sensorial, aliadas a uma dimensão criativa, foram amplamente recebidas pelos alunos em formação: tanto pela consciência individual de seu corpo em movimento, quanto pelos caminhos criativos ancorados em suas sensibilidades à visão de uma criação coletiva comprometida.

Também a formação, a experimentação sensível e os desafios da criatividade parecem-me articulados de forma a trazer um fundo metodológico substancial aos jovens atores e construir a sua autonomia de prática.

Acredito, por fim, que no atual contexto de crise sanitária da Covid-19, no qual a relação com o toque fica proibida, sob o risco de se transformar em medo do contato com os outros, que já é muito significativo em nossas sociedades, parece essencial manter uma atenção sensível ao toque em nossas pedagogias artísticas – pelo menos para a própria pessoa, e, tão logo a situação contextual permita, retomar uma pedagogia do toque para o outro, de mãos dadas.

Referências

BAINBRIDGE COHEN, Bonnie. Introduction au Body-Mind Centering (BMC). **Nouvelles de Danse**, Bruxelles, Contredanse, n. 50, p. 24-27, 2002.

BALSAMO, Isabelle (Ed.). Toucher. **Terrain: anthropologie & sciences humaines**, Nanterre, n. 49, 2007.

BOTTINEAU, Audrey. L'empathie pour comprendre le métier de chorégraphe. Entrer dans les coulisses de la danse contemporaine. **Journal des Anthropologues**, Paris, n. 114/115, p. 45-64, 2008.

CANDAU, Joël. **Mémoire et expériences olfactives**. Anthropologie d'un savoir-faire sensoriel. Paris: PUF, 2000.

CAZEMAJOU, Anne. **Les pratiques somatiques**. Centre national de la danse: Base de données numérique Artistes, œuvres et lieux, 2005. Disponível em: <http://mediatheque.cnd.fr/themes/Textes.php>. Acesso em: 02 jul. 2019.

CHAR, René. **Feuillets d'Hypnos**. Paris: Gallimard, 1946.

DOSSIÊ 1. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2017. Texto não publicado. 41 p.

DOSSIÊ 2. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2018. Texto não publicado. 90 p.

DOSSIÊ 3. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2019. Texto não publicado. 48 p.

FELDENKRAIS, Moshé. **La conscience du corps**. Paris: R. Laffont, 1971.

GINOT, Isabelle. Danse: l'en-dehors et l'au-dedans de la discipline. In: GOURDON, Anne-Marie (Org.). **Les nouvelles formations de l'interprète**. Théâtre, danse, cirque, marionnettes. Paris: CNRS, 2004.

GODARD, Hubert. A propos des théories sur le mouvement. **Marsyas**, n. 16, p. 19-23, 1990.

HANNA, Thomas. What is Somatics?. In: JOHNSON, Don H. (Org.). **Bone, Breath and Gesture: practices of embodiment**. Berkeley: North Atlantic Books, 1995. p. 341-352.

ICLE, Gilberto; ALCÂNTARA, Celina Nunes de; PEREIRA, Marcelo de Andrade (Dir.). Editorial. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 5, n. 1, p. 4-8, janv./avril 2015.

JAMME, Franck André. **Au secret**. Paris: Éditions Isabelle Sauvage, 2010.

LAPLANTINE, François. **La description ethnographique** (1996). Paris: Nathan Université, 2002.

LAPLANTINE, François. **Le social et le sensible**. Introduction à une anthropologie modale. Paris: Téraèdre, 2005.

LE BRETON, David. **La saveur du monde, une anthropologie des sens**. Paris: Métailié, 2006.

LEFÈVRE, Betty. Variations sur le genre dans une formation au professorat de danse. **Journal des Anthropologues**, Paris, n. 124/125, p. 257-286, 2011.

MUSCIANISI, Véronique. **Les modalités d'incorporation des savoir-faire au Théâtre du Mouvement: l'apprentissage sensoriel de l'acteur au sein d'une compagnie de mime contemporain (Île-de-France)**. 2015. Thèse (Doctorat en Théâtre et danse) – Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, Saint-Denis, 2015.

SERMON, Julie; CHAPUIS, Yvane. **Partition(s) – Objets et concepts des pratiques scéniques (XXe XXIe siècles)**. Paris; Dijon: Les Presses du Réel, 2016.

SIZORN, Magali. **Trapézistes**. Ethnosociologie d'un cirque en mouvement. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2013.

Traduzido do original em francês por Gilberto Icle.

PARTE II

Formação, artes da cena e experimentações

Performance Arte, Experiência e Colaboratividade: um percurso de pedras, dores e afetos¹

Gisela Reis Biancalana

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil

Introdução

A arte contemporânea tem pensado a si mesma enveredando por questões recorrentes desde o século XX. Essas questões circunscrevem-na em um contexto de discussão em/sobre arte, tentando dar conta das peculiaridades dos espaços-tempos contemporâneos. Entre as questões em pauta, depara-se com a arte vislumbrada como experiência, seja para o artista propositor seja para o público. A produção e a reflexão no campo das artes do final do século XIX já esboçavam o que viriam a ser os principais focos de discussão em/sobre arte durante o século XX, verificados pela explosão de apontamentos recaídos sobre Vanguardas históricas como momento significativo para detonar os pontos de atrito que se arrastavam. Atualmente, as indagações em formulação no século XXI não buscam necessariamente uma resposta, porque assumem a diversidade e a mobilidade rizomática em seus saberes-fazer, tais como os atravessamentos do capital na criação revolvendo as relações entre processo-produto, o espaço-tempo expandido cheio de simultaneidades, as inovações da tecnologia sobrepondo e/ou fundindo presença e virtualidades, os estudos sobre recepção, a discussão sobre hierarquias e autorias em meio aos trabalhos conjuntos ou marcados por contaminações muitas vezes difíceis de pontuar, o papel das técnicas de trabalho na criação.

Esses e outros aspectos se mesclam durante os processos de formação dos artistas da cena em uma infinidade de pontos de contato, de atrito, de harmonia ou mesmo de vacuidade entre os quais residem, portanto, as reflexões sobre a experiência e a colaboratividade no campo da arte. A experiência apontada nesta escrita reflexiva busca atentar, mais

1 Partes do texto são encontradas resumidamente em eventos científicos apontados nas referências abaixo e estão aqui reunidos e desenvolvidos mais profundamente sob a ótica de pensadores originalmente incluídos para este texto: Biancalana (2016; 2019).

especialmente, para os processos aos quais os artistas se submetem durante seu percurso na arte e menos na experiência que ele proporciona ao público. O aspecto destacado sobre a experiência alia-se à colaboratividade. A colaboratividade, por sua vez, vem sendo alvo de discussão e investigação no grupo de pesquisas Performances: arte e cultura, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Artes do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGART-UFSM), ao CNPQ e liderado pela coordenadora-autora. Um pós-doutoramento na De Montfort University, Reino Unido, realizado entre 2014 e 2015 debruçou-se sobre essas questões. Portanto, tem interessado ao grupo desenvolver a criação de performances por meio da colaboratividade. Essas criações estão ancoradas em experiências da vida cotidiana, que partem dos integrantes do grupo, a serem compartilhadas em ações performativas. O desejo dos artistas envolvidos edifica o objetivo desse tipo de arte, de aproximar-se do público e da vida, ou seja, fazer da arte uma experiência sensível compartilhada, não apartada de questões presentes no cotidiano das pessoas.

O grupo supracitado está integrado à rede de pesquisa desde seu início justamente porque ela proporciona não apenas a possibilidade de estudo prático-teórico sobre criação performativa, mas também por incitar esse ambiente de trocas bastante amplo e, por isso, promotor de incursões colaborativas bastante frutíferas. Assim, o trabalho foi formulado a partir da pesquisa em andamento processual por mais de cinco anos com a rede. A proposta adentra na discussão sobre experiência, mas profundamente ancorada no trabalho colaborativo em arte desenvolvido pelos integrantes do grupo que fazem parte do Laboratório de Pesquisa em Performance, Arte e Cultura (LAPARC), também pertencente ao PPGART-UFSM. O percurso pedras, dores e afetos, aqui relatado, desdobrou-se do Dossiê 1 e a escolha do LAPARC recaiu sobre *Carregador*, enviado por Carminda Mendes André, do Coletivo Parabelo, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É significativo notar que esse procedimento foi selecionado por vários participantes da rede, como se percebe no Dossiê 2. O LAPARC selecionou essa proposta por vislumbrar seu apelo à experiência e à colaboratividade na ação performativa.

A ação que constituiu a experiência em arte, realizada pelo grupo, intitulou-se *Caminho das Pedras* e foi vivida a partir dos encaminhamentos propostos originalmente. O foco de investigações dessa rede se debruça, especialmente, no estudo e discussão sobre processos criadores e formação em artes, calcados nas relações entre técnica e criação na prática. Sendo assim, entendida inicialmente como experimento vivenciado, a ação *Caminho das Pedras* recai, sobretudo, em aspectos emergentes nas pesquisas do LAPARC, fundados na arte como experiência e na colabora-

tividade. Para tal, os pressupostos teóricos que sustentam o conceito de arte como experiência de Dewey (2008) foram acionados para impulsionar o percurso no LAPARC, destacadamente quando o autor se refere à aquisição de uma experiência. Também foram explorados autores que refletem sobre arte colaborativa. A abordagem do trabalho prático *Caminho das Pedras* configurou um momento singular de todo o processo, que, simultaneamente, foi uma ação artística e detonador dos processos criadores subsequentes de Performances individuais e coletivas com artistas em formação acadêmica.

Assim, a experiência *Caminho das Pedras*, vivida pelo grupo de performers, foi definida como uma Intervenção Performativa Urbana (IPU) por materializar-se via corpo em meio ao cotidiano atribulado da cidade. As ações de compartilhamento resultantes dos contatos estabelecidos formaram um manancial de afetos instantâneos e os momentos vividos durante a experiência na IPU ecoaram nas questões singulares de pesquisa de cada participante do grupo. Os efeitos da experiência continuaram reverberando incessantemente nos artistas-pesquisadores envolvidos no processo e, a partir deles, cada um tem composto suas Performances solo e coletivas. Serão relatadas, neste texto, quatro Performances intituladas *Excessos Pedras e Dores*, *Tomates Podres*, *Transfigurações* e *Sarça Ardente*, entre outras tantas realizadas pelo grupo como desdobramentos da experiência *Caminho das Pedras*. Elas serão descritas e discutidas no fim do capítulo. A maior parte delas já foi levada a público, outras foram concebidas, mas ainda aguardam seu momento.

Desse modo, a reflexão sobre a poética performativa interventiva visou, em última instância, abordar criticamente alguns atravessamentos subjetivos oriundos das experiências adquiridas nos contatos estabelecidos durante o *Caminho das Pedras* em relação às inquietações dos integrantes do LAPARC. Foi nesse contexto que cada um dos participantes da ação proposta trouxe consigo pesquisas individuais que abordam questões cotidianas emergentes nas sociedades contemporâneas, tais como gênero e meio ambiente. Portanto, os processos focados na intervenção performativa, em espaço público e em um tempo definido, foram acionados entendendo-os como desdobramentos estéticos e políticos atuantes no mundo.

Caminho das Pedras: uma Intervenção Performativa Urbana (IPU)

A Intervenção Performativa Urbana (IPU) preservou muito da proposta original e consistiu em caminhar individualmente pela cidade de Santa Maria/RS com uma sacola de material reciclável. Cada integrante do grupo interpelava os transeuntes pedindo para que eles lhe contassem

alguma dor que marcara sua vida. A ação ocorreu em diversos locais de Santa Maria, como o campus universitário, pontos de ônibus, centro da cidade, entre outros. Para cada dor contada, uma pedra era escolhida para dimensionar simbólica e fisicamente o peso, o tamanho, a temperatura, a textura e/ou a cor dessa dor. Muitas vezes não havia pedras disponíveis nos locais percorridos, portanto, os próprios integrantes do grupo colhiam as pedras um tempo depois do contato estabelecido de acordo com sua própria percepção da narrativa. As pedras nas sacolas foram carregadas como materialização concreta da dor durante todo o trajeto. Ao percorrer ruas interpelando transeuntes e carregando pedras durante uma tarde, os integrantes da ação retornaram ao laboratório quando não suportavam mais o peso das dores. Exaustos, todos colocaram suas pilhas de pedras no chão (Imagem 1) e, depois, sentaram-se em um círculo na grama, embaixo de uma árvore, em frente ao prédio do Centro de Artes e Letras da UFSM. Instaurou-se um momento de silêncio, de espera, até que todos chegassem para compartilhar as narrativas diversas na companhia daquela pilha de pedras no chão ao centro do círculo. Ficaram todos lá até escurecer. As pedras puderam ser tocadas durante esse compartilhamento. Também foi possível sentir seu peso, textura e os vestígios de sujeira grudados nelas.



Imagem 1 – Pedras colhidas durante a experiência *Caminho das Pedras*, CAL, UFSM, 2018. Foto: Gisela Reis Biancalana (arquivo LAPARC).

Os relatos foram diversos e profundos, alguns mais delicados e sutis, outros significativamente violentos. Segundo a maioria dos participantes, eles não chegaram ao limite de não suportar o peso, talvez conse-

guissem mais. O desconforto intenso não residia no nível de insuportabilidade de cada um pelo peso das pedras, mas devido ao sentido que todo aquele fardo trazia e a sua presença como sensação em cada performer. Principalmente, o desconforto tangenciava a associação inevitável que cada um já fazia ao selecionar mentalmente as histórias com as quais se identificavam de alguma forma pelas suas inquietações pessoais.

Reflexão sobre a Experiência Colaborativa

O sujeito e as condições de seu entorno, de acordo com Dewey (2008, p. 41), interagem e constituem o processo vital de cada um. Para o autor, especialmente as situações de conflito e resistência, advindas de pensamentos e emoções implicados, reconfiguram e requalificam a experiência quando há uma intenção consciente para tal. Aqui, os relatos sobre dores, naquele momento suspenso do tempo, trouxeram os conflitos que cada participante escolheu conscientemente para partilhar.

A escolha do LAPARC pela realização de *Caminho das Pedras* foi definida mediante critérios que a aproximavam das pesquisas do grupo, entre eles, essa ação só acontece mediante contato e colaboração do público disposto a dispender um momento do seu cotidiano objetivo para acionar seu campo sensível. Em diversos trabalhos de cunho colaborativo o corpo-arte vai edificando a obra no momento que estabelece contatos participativos e compartilha um instante. Nesse trabalho, o intuito foi permitir a interrupção do tempo útil e funcional do cotidiano para reequilibrar a significância subjetiva das memórias pessoais. Assim, um dos pontos cruciais que alavancou a escolha foi o fato de a proposta *Carregador* envolver composição instantânea, partilha e colaboratividade. Enfim, decidiu-se mergulhar no trabalho que, pela via da experiência compartilhada, poderia absorver questões socioculturais e políticas latentes, mas que pudesse, também, ser absorvido pelas inquietações pessoais de pesquisa de cada integrante do grupo. À primeira vista, a abertura do trabalho *Carregador* pareceu condensar em si os percursos em desenvolvimento pelo LAPARC. Segundo Dewey (2008, p. 42), são experiências reais aquelas que produzem um sentido vital e permanecem duradouras na memória. O vaguear pelas ruas da cidade reverbera-se em trabalhos performativos dos integrantes do grupo até o presente momento.

No que tange aos trabalhos colaborativos, também fica clara a compreensão da vacuidade como força propulsora da ação. Tais ações cruzam fronteiras facilmente reconhecíveis da experiência singular porque adentram em um território nebuloso do contato e da relação com outros. Indivíduos heterogêneos são definidos a partir de suas singularidades, que, por sua vez, são descontínuas e imprevisíveis. Essa instabilidade gera

inesperados pontos de contato e incertezas provocadoras de deslizamentos entre os modos de sentir, pensar e agir de cada participante. Os esquemas de trocas não são estagnados, permitindo que a atividade colaborativa seja, em si, uma atitude política irreverente com um *modus operandi* inclusivo, diversificado e propositivo. A proposta inicial do procedimento foi referendada pela experiência colaborativa do aqui-agora sofrendo o atravessamento das sensibilidades dos outros não-artistas, desdobrando-se em experimentações de contextos de vida estimuladas, ainda, pelas pedras extraídas dos ambientes percorridos.

Nesse contexto de trocas sistemáticas, cada performer foi elaborando formas inusitadas, algumas vezes incorporando o acaso das circunstâncias vividas no instante. As experiências vividas, individual e colaborativamente, por cada membro do grupo permitiram a ampliação das visões sobre os fenômenos subjetivos atravessados pelos contatos estabelecidos. Ao escolher pessoas para aproximar-se e abordar o outro, ao permitir-se interferir e receber interferências do outro, as singularidades são lançadas à contaminação.

Dewey (2008, p. 43-44) também afirma que as experiências costumam ter uma unidade que é nominada. Nesse trabalho de experiência colaborativa no *Caminho das Pedras*, a unidade vai se formando à medida que escolhas, contatos e fenômenos subjetivos vão se amalgamando no interior de cada um durante a partilha. O nome dessas unidades advém de uma qualidade determinada da experiência, mesmo que suas partes constitutivas denotem variações. O nome vai indicar que aquela qualidade determinada foi dominante sobre outras. Isso acontece em cada performer durante e depois do percurso, porque o sujeito da experiência dificilmente está apartado daquilo que o constitui. Portanto, a experiência não seria uma soma de caracteres, mas sim um fenômeno capaz de amalgamar o sentir-pensar-agir do ser da experiência quando ela realmente o atravessar. Tal fato fica evidente depois do trajeto percorrido, quando o grupo se reencontra para falar sobre a experiência vivida. Cada performer trouxe as marcas de suas próprias inquietações no discurso.

A abertura dos horizontes éticos, estéticos e políticos de cada percepção trazida, posteriormente, ao laboratório de criação, revela-se, por exemplo, perante a evidência de que a mestrandia que trabalha com estudos de gênero, com olhar feminista, havia escolhido apenas mulheres em sua abordagem. Desse modo, a perspectiva adotada também deu conta de sanar lacunas discursivas a respeito dos saberes estético/políticos selecionados por cada artista, viabilizando um fazer calcado na experiência acionadora do potencial criador das zonas de intersecção. A experiência colaborativa, aqui, toca a afirmativa de Schneider (2007), quando o autor atenta para o colaborativo como ações que são “[...] muito mais que trabalhar junto, de modo que se estende para uma rede de abordagens e

esforços interconectados”². Trata-se de formar uma rede de abordagens e esforços interconectados sem necessariamente promulgar uma ideologia coletiva. A coexistência respeita encaminhamentos individuais. Assim, essa sistemática não anulou singularidades, pelo contrário, provocou o pensamento, a percepção, as sensações do-no-sobre o corpo e o mundo, pois estava livre de comprometimentos subjacentes. Ruhsam (2016) fala em pós consensualidade, na qual os indivíduos dispostos à configuração colaborativa garantem alguma autonomia no andamento do seu trabalho. Para a autora, essa é a “[...] configuração na qual é possível trabalhar na perspectiva colaborativa que permite a singularização dos participantes” (Ruhsam, 2016, p. 76)³.

Na esteira desse pensamento, o trabalho artístico realizado repercutiu em estudos reflexivos atravessando momentos simultâneos e interconectados. O primeiro residiu nas trocas estabelecidas com a rede e que enveredou para a prática âncora de todo o percurso subsequente, a saber, o *Caminho das Pedras*. Esse trabalho alavancou o desenrolar do processo posterior, trazendo os obstáculos advindos de universos diversificados e aplacados pela dor suprema que causa marcas indelévels no ser. O segundo, são os estudos ancorados nos referenciais teóricos sobre a Intervenção e a Performance Arte como ações poéticas que atravessam esse exercício reflexivo por configurarem suas escolhas estéticas. O terceiro momento remete à criação das Performances solo e coletivas desdobradas do processo como um todo. Toda a escrita sobre o percurso é costurada pelos pressupostos da experiência e da colaboratividade, molas propulsoras de processos formativos no campo da arte contemporânea.

Sendo assim, ao assumir a IPU *Caminho das Pedras* como evento fundamental e propulsor de todo o percurso criador subsequente, foi necessário entender do que se trataria essa prática artística. As intervenções artísticas em espaço público, de acordo com Cocchiarale (2004, p. 13), são “poéticas da ação”. A tentativa de defini-las conceitualmente não assegura enquadramentos teóricos estáveis e definitivos. Existem inúmeros trabalhos de arte que poderiam ser entendidos como intervenção, mas o caráter efêmero é recorrente entre eles. Não há como encarcerá-los em configurações epistemológicas estanques e não existem, portanto, fronteiras taxonômicas rígidas. Um sentido expandido do termo, especificamente neste trabalho, poderia ser entendido como uma ação performativa sobre o espaço-tempo de convivência gerando reações sensíveis, sejam elas visíveis, perceptíveis, audíveis, entre tantas, ou não. A alteração desse espaço-tempo público, instaurado pela rotina cotidiana, permitiu uma

2 Do original em inglês: [...] far more than acting together, as it extends towards a network of interconnected approaches and efforts.

3 Do original em inglês: [...] the question arises whether it is possible to work in a collaborative way that allows for a singularization of the participants.

suspensão do estabelecido, promovendo uma interferência provocativa singular por parte dessa forma de arte. A provocação costuma acionar “[...] um componente de subversão ou questionamento das normas sociais, o engajamento com proposições políticas ou problemas sociais, a interrupção do curso normal das coisas através da surpresa, do humor, da ironia, da crítica, do estranhamento” (Intervenção, 2018). Portanto,

[...] passa-se a entender a arte da intervenção urbana como uma manifestação que vem abarcar com a transversalidade dessa rede de conceitos, que brotam em campos de dimensões diversas e variáveis muito abrangentes no ambiente da cultura artística contemporânea. Essas características híbridas da linguagem da intervenção urbana são capazes de ultrapassar, inclusive, as fronteiras da própria arte, projetando-se na vida cotidiana (Barja, 2008, p. 214).

Vale atentar, brevemente, para o fato de que as intervenções artísticas em espaços públicos se multiplicaram muito a partir dos anos 1960, em diversas partes do mundo (Barja, 2008, p. 311-314). Nelas permanece a procura por circuitos alternativos que possam acessar o público diretamente. Grande parte das intervenções artísticas em espaços públicos têm uma atitude engajada, às vezes ligada a movimentos sociais como racismo, gênero, meio ambiente, entre tantos. Em algumas situações elas se materializam ilicitamente, ou seja, sem relação institucional ou sem licença. Hoje em dia, devido à recorrente ligação dessas intervenções artísticas em espaços públicos com causas defendidas internacionalmente, elas têm recebido aceite, estímulo ou aprovação institucional e são, algumas vezes, encomendadas por instituições públicas ou privadas. Além disso, sua discussão conceitual avançou significativamente a ponto de legitimá-las institucionalmente. O trabalho relatado neste texto, por exemplo, foi uma intervenção performativa urbana que resultou das ações da pesquisa em rede e está respaldado institucionalmente pela UFSM, pelas Universidades envolvidas e pelos órgãos de fomento aos quais a pesquisa está vinculada.

Atualmente, um segmento de pesquisas voltadas a poéticas da criação na arte contemporânea perpassa discussões políticas, mais ou menos críticas, e que reverberam os desdobramentos da modernidade e sua postura calcada em verdades absolutas. Os efeitos do cartesianismo e do pensamento positivista atravessam avalanches de enfrentamentos com o capitalismo exacerbado, com padrões de conduta e beleza, com os efeitos do desenvolvimento tecnológico, claramente percebidos em suas materialidades, que surgem com força intensa na arte. Nesse contexto imperioso, encontram-se as resistências apoiadas em ações propositivas e

experimentais que permitem aflorar os universos humanos ora sufocados pela superioridade da razão sobre o sensível.

Para Barros (1984, p. 389), muitos trabalhos de intervenção pública realizam “[...] experiências com a sensibilidade do homem da rua, aquele que passa sempre por determinado lugar e de repente tem diante de si uma outra coisa que não a usual”. Por esse motivo, questões políticas acabam por encontrar seu lugar de atenção em meio a tantas informações, que, muitas vezes, já não são ouvidas justamente pela sobreposição de excessos. Aqui, na IPU realizada, despontou o espaço-tempo de interrupção dessa supervalorização da razão, da utilidade e da funcionalidade mercadológicas. Nesse espaço-tempo suspenso, os afetos e a subjetividade foram compartilhadas e inseridas no plural, multifacetado e dinâmico mundo contemporâneo no qual emerge a prática artística reflexiva sobre si. Pallamin (2002, p. 105) chama a atenção para o cuidado que se deve ter com as práticas que “[...] atuam no sentido de um crescente poder de legitimação de valores que disciplinam e dominam as esferas do cotidiano, em vez de lhes abrir a percepção de novos campos de autonomia”. Ao atuar em uma intervenção artística fica clara sua qualidade estética, que pode ser imediatamente sentida.

No Brasil, artistas como Flávio de Carvalho, Hélio Oiticica e Lygia Clark são considerados alguns dos precursores dessa forma de arte. Além deles, pode-se mencionar Cildo Meireles, Artur Barrio, Dante Velloni⁴ e outros, considerados pioneiros das intervenções em espaços públicos no País. Grupos de artistas como o 3nós3, Viajou sem passaporte e Manga Rosa⁵ também investiram na cidade como espaço de ação a fim de ampliar os entendimentos vigentes de obra de arte. Fora do Brasil são incontáveis os artistas dedicados às ações dessa natureza. Seus trabalhos, mesmo identificados com esse tipo de prática-ação artística, são bastante diferentes entre si, como, por exemplo, os norte-americanos Richard Serra e Gordon Matta-Clark, o britânico Richard Long, o búlgaro Christo⁶, entre tantos outros. Intervenções no espaço urbano podem materializar-se em pinturas, esculturas, instalações, performances, enfim, podem emergir de linguagens autônomas historicamente instituídas, bem como do cruzamento de outras e, ainda, da instauração de novas possibilidades poéticas inusitadas. Aqui, o modo de intervir no ambiente urbano foi via corpo-arte performativo, que acredita na sua potência em ação.

A arte é um dos campos passíveis de experimentações que, nesse caso, busca evocar questões sociais e políticas. Não são poucos os artistas

4 Sobre esses artistas, ver Leite (2008), Favaretto (1992), Milliet (1992), Scovino (2010), Catálogo da 29ª Bienal de São Paulo (2011) e Dante Velloni (2017).

5 Sobre esses grupos, ver Bertucci (2016).

6 Sobre esses artistas, ver Furegatti (2007).

que se debruçam sobre essas práticas. Por tal razão, as fronteiras entre arte e ativismo se mostram intencionalmente diluídas em inúmeras proposições artísticas. Quando essas fronteiras se rompem pela ação do corpo, a intensidade do fenômeno se expande ao ecoar o grito das lutas em forma de arte. Goldberg (2006, p. 216) cita que a vivacidade da Performance também “[...] explica seu apelo ao público que acompanha a arte [...], onde o envolvimento com artistas em carne e osso é tão desejável quanto a contemplação das obras de arte”. Assim, quando arte e política se fundem, a Performance pode trazer o corpo presente assumindo sua potência vital como elemento forte e propulsor de sentidos polissêmicos. A presença dos performers em estado de arte pode ser criação e obra simultaneamente. Essa peculiaridade da Performance tem despertado certo fascínio ao promover o corpo como obra, já que ele não está apartado das criações, não é apenas suporte ou veículo da obra e expande espaços-tempos de si nas poéticas da arte contemporânea.

A perspectiva amplificada do termo Performance, cunhada por Schechner (2003), refere-se, como apontado acima, às ações realizadas por um indivíduo ou grupo para outros indivíduos ou grupos e agrega, sobretudo, as pesquisas sobre performatividade que podem ser estudadas para além do campo das artes. Para Schechner é difícil existir “[...] uma atividade humana que não seja uma performance para alguém, em algum lugar. No século XXI, as pessoas têm vivido, como nunca antes, através da performance [...]” (Schechner, 2003, p. 39). A partir dessa perspectiva, cartografar a Performance – especialmente as Performances discutidas neste texto – seria uma tarefa quase impossível, dada a amplitude do campo.

Sendo assim, este texto evoca apenas os fazeres artísticos do processo criador empreendido, que, no contexto das artes, já se mostra amplificado em sua transversalidade. Para Goldberg (2006, p. 33), “[...] foi a insatisfação com os limites das artes visuais que proporcionou o entrelaçamento de diversos artistas das mais variadas áreas, [...] que estavam trilhando um caminho que, até então, não era considerado artístico”. Portanto, fica claro que o estudo acurado do termo emerge de sua transversalidade incontestável e de intenções de vários artistas. Os performers promoviam tentativas de transbordar fronteiras, diluir limites, borrar espaços-tempos. Segundo Taylor, a amplitude ontológica da Performance mostra

[...] mesmo que seja difícil definir a arte da performance, já que as definições se constroem só para serem derrubadas na próxima performance, uma das características da performance é justamente transgredir barreiras, limites e definições. Ainda as-

sim, a arte da performance tem seus códigos e convenções: a convenção é romper com as convenções (Taylor, 2012, p. 87)⁷.

O trabalho aqui desenvolvido esteve apoiado na elaboração de ações que estão fundamentadas na Performance Arte, manifestação própria do campo das artes, mesmo que ela possa ser estudada no campo dos Estudos da Performance. Vale lembrar que a Performance Arte, muitas vezes, ainda recorre à experiência de vida dos artistas, como se propõe neste procedimento criador. Aqui, durante o processo de criação, o artista também se (re)processa juntamente com a obra. Essas proposições corporificadas podem causar profundos impactos em si mesmo e no público. O processo de (re)processamento de si e do outro pela obra revela que a

[...] relação entre o artista e o público muitas vezes é complicada. O artista tem muitas formas de estar presente/ausente, e o público também tem várias posições possíveis, evidentes nas palavras que existem para designá-lo: participante, testemunha, audiência (termo originalmente usado para designar aqueles que escutam), espectador, voyeur, assistente (Taylor, 2012, p. 76)⁸.

As proposições calcadas nos processos baseados em intervenções de caráter performativo e colaborativo podem fomentar a dimensão crítico-política da arte contemporânea. Em primeira instância, esse processo foi pensado sob a perspectiva do corpo em performance realizando uma ação que reivindica a valorização de um espaço-tempo sensível. Semelhante atitude buscou escapar da cotidianidade utilitária e funcional que absorve as dimensões sensíveis, submetendo-as a um plano inferior da esfera humana. Cada artista-pesquisador desenvolveu seu processo individualmente, inserindo-se em um modo de fazer-pensar a produção artística como operadora da instauração de uma experiência poética de ruptura com sistemas rígidos e adestradores. A materialidade se movimenta para espaços móveis e ações flexibilizadas pelo contato com o outro. O confronto com essas proposições tem gerado cartografias que

7 Da versão em espanhol: [...] aunque sea difícil definir el arte de performance, ya que las definiciones se construyen sólo para ser derrumbadas en el próximo performance, una de las características del performance es justamente transgredir barreras, límites y definiciones. Aun así, el arte de performance tiene sus códigos y convenciones: la convención es romper con las convenciones (Taylor, 2012, p. 87).

8 Da versão em espanhol: [...] relación entre el artista y el público muchas veces es complicada. El artista tiene muchas formas de estar presente/ausente, y el público también tiene varias posiciones posibles, evidentes en las palabras que existen para designarlo: participante, testigo, audiencia (término originalmente usado para designar a quienes escuchan), espectador, *voyeur*, mirón (Taylor, 2012, p. 76).

respeitam as subjetividades pela via do fazer imerso nas zonas de intersecção. Nesse contexto, a intervenção colaborativa tomou seu espaço-tempo trazendo à tona práticas marginalizadas. Os artistas pesquisadores tomaram lugar na defesa de modos de pensar-fazer expandidos, agenciando narrativas que tornaram possíveis as desconstruções das ordens estáveis da razão. Edificaram-se, assim, campos de resistências promotores de discursos que sacodem poderes instituídos e instituem a instabilidade provocativa tão própria da arte, em especial da arte contemporânea. Essa promiscuidade intencional atinge outros campos de conhecimento em diálogo transdisciplinar com as artes.

Depois de realizada a IPU, começaram a reverberar nos participantes as relações com seus contextos individuais de pesquisa. Foi então que as primeiras Performances se esboçaram nos laboratórios de criação. As discussões relativas à prática que estava em andamento foram desenvolvidas nesses laboratórios de criação no qual funciona o grupo de pesquisas. Nesse espaço, o cruzamento de saberes entre artes, próprio das manifestações performáticas, desvelou o borrar das fronteiras e orientou-se para um olhar sobre a criação realizada na arte contemporânea. Sendo assim, a questão inicial residiu em como pode ser entendida uma ação de intervenção nas práticas artísticas empíricas, sobretudo, se ela dá conta dos modos de ser, estar e agir do mundo contemporâneo também como ação política. É fundamental salientar que esse trabalho não pretendeu ser um manual de defesa política da valorização da subjetividade, das artes performativas ou mesmo da intervenção pública do corpo-arte. Os manuais cristalizam o fazer-pensar-agir humanos. Portanto, essa proposição atende apenas o propósito de fornecer um caminho possível entre muitas outras investidas criadoras que venham a desabrochar nessa mesma perspectiva da experiência e da colaboratividade.

O procedimento de discussão adotado nos laboratórios consiste, inicialmente, de um espaço-tempo conjunto de investigação criadora, no qual os trabalhos dos artistas parecem se estender para além da efemeridade da qual emergiram. Esse ambiente se organiza, antes de tudo, em encontros semanais, os quais são dedicados não apenas aos laboratórios, estudos e discussões, mas, e especialmente nesse trabalho, recaiu sobre o debate do que poderia ser uma ação poética interventiva via performance simultaneamente individual-coletiva-colaborativa. Individuais porque não desprezam a singularidade de cada participante, levando em conta sua subjetivação em performance; coletivas porque partem de um enunciado elaborado coletivamente, ou seja, as escolhas das ações implementadas foram realizadas pelo grupo; colaborativas porque se materializam na experiência do contato. Essa atitude reforça os trânsitos por campos de saberes territorializados, que tendem a expandir-se vertiginosamente, em especial, pelas imprevisíveis conexões que se estabelecem na arte con-

temporânea, estimuladas pelas contaminações dinâmicas de saberes, sensações e percepções.

A Performance Arte, ao promover esse trânsito estético entre artes e entre campos de saberes, escapando das fronteiras rígidas asseguradas historicamente pelas artes autônomas, também pode subverter referências, ideias, comportamentos e valores cristalizados. Essa postura tem estimulado estudantes do grupo em formação acadêmica a assumir uma atitude investigativa, alavancando processos criadores e oferecendo suporte para a construção dos saberes nessa área. O performer em processo na arte contemporânea assume uma atitude que depende da desconstrução do corpo-natureza e da reconstrução de si na condição de arte, impulsionado pelos procedimentos criadores ilimitados, calcados no cruzamento entre artes e entre outros campos de conhecimento. Essa postura não se restringe aos discursos sobre arte, mas se constrói na carne dos artistas que atravessaram as experiências práticas instauradas em seus corpos, permitindo atitudes de risco em múltiplos níveis de funcionamento e organização. Esse processo atua, ainda, no sentido de estrangular estados de alienação e massificação

[...] em meio ao bombardeio de informações acríicas que assolam os veículos de comunicação congelando e padronizando o pensamento. As performances buscam oferecer um olhar sobre o ser humano para si mesmo em contexto artístico. Esta experiência tem demonstrado a grande flexibilidade e transdisciplinariedade decorrentes da abertura aos cruzamentos com saberes e de ações provenientes daqueles que se arriscam ao ato da criação conjunta (Biancalana, 2016, p. 821-822).

As transformações rápidas e intensas que ocorrem no mundo contemporâneo exigem atitudes mais flexíveis, rápidas, transitórias, que nem sempre são tomadas. As dificuldades precipitantes extravasam em climas de disputas e violência latentes – verdadeiras ameaças em muitos países. O mundo contemporâneo apresenta desafios das mais diversas ordens produzindo comportamentos culturais que têm desestabilizado os antigos modos de operar do ser humano. Problemas recorrentes como estes levaram este grupo transversal de pesquisas – que aborda relações entre arte e cultura – a estender o trabalho realizado e adentrar em um percurso de experiências investigativo colaborativo de criação voltado à Performance Arte.

As inquietações artísticas desse grupo recaem sobre determinados desafios políticos do mundo atual. Assim sendo, o foco central das incursões poéticas subsequentes foi atentar para algumas instabilidades do contexto atual atravessando o corpo em estado de arte. As Performances presenciais concebidas e algumas já realizadas encontraram, sobretudo,

sua potência na ação do-no-pelo corpo considerando a proximidade corporal, revelando-se esta uma aliada da arte quando se propõe a abordar questões caras ao ser humano. Portanto, este texto alcança finalmente as Performances solo e as Performances coletivas, todas concebidas a partir da experiência colaborativa *Caminho das Pedras*, detonadora do processo criador em laboratório de criação. As duas Performances solo recaem sobre questões de gênero e questões ambientais, respectivamente, ecoando inquietações particulares dos pesquisadores integrantes do grupo. As Performances coletivas resultam de um convite da organização do evento internacional Bienalsur 2019, para a realização de uma Performance em colaboração com o artista multimídia argentino Gabriel Gendin, e também discutem fenômenos ambientais. Os subsídios teóricos, que suportaram os questionamentos advindos das questões individuais de pesquisa, foram fundamentados especialmente por debates sobre questões de gênero (Scott, 1995) e discussões de cunho ecológico levantadas por Guattari (1990). Finalmente, o texto se debruça sobre cada uma das obras performativas concebidas a partir da experiência colaborativa inicial.

Performances Solo

Performance Solo 1: Excessos, Pedras e Dores

A primeira Performance solo foi *Excessos, Pedras e Dores* de Marcella Nunes Rodrigues. O *Caminho das Pedras* descrito mais acima foi vivenciado pela mestrandia ao passar uma tarde coletando relatos sobre dores vivenciadas por pessoas com as quais a performer se deparava nas ruas da cidade. A performer escolheu interpelar apenas mulheres, uma vez que seus interesses investigativos partem de contextos femininos. A intenção foi no sentido de estabelecer um contato humano de partilha, de escuta, de trocas sensíveis. A cada relato coletado, uma pedra era inserida em uma sacola de material reciclável e carregada pela performer. Aqui se estabeleceu outro nível de colaboração com os transeuntes. O momento sugeria a abertura de uma fenda no cotidiano para dar vazão à sensibilidade em meio às atribuladas funções do dia a dia.

Assim, depois da intervenção de compartilhamento, a performer foi para casa com a incumbência de continuar processando a experiência em si. Foi solicitado, pela coordenadora do LAPARC, a tarefa de buscar outros materiais que se relacionassem de algum modo com a experiência vivida, bem como buscar verbos de ação que remetessem ao contexto vivido. Quase inevitavelmente, tanto as escolhas de alguns relatos quanto as buscas de outros materiais para serem trabalhados em laboratórios já

traziam as inquietações pessoais da performer. Para ela, borbulharam questões sobre a mulher como apontado acima.

Desse modo, torna-se fundamental expor os impulsos que deram forma à criação. A mulher é alvo, por excelência, da dominação masculina há milênios em diversas organizações socioculturais. A dominação assume diferentes formas ao longo da história e tem sido acolhida pelo campo de estudos de gênero e pelas lutas dos grupos LGBTQI+. Inseridas nesse amplo contexto, muitas artistas mulheres têm desenvolvido poéticas que atentam para essas questões, evocando conflitos do universo feminino. Os conflitos evocados não são novos, mas continuam urgindo por discussão e conquistas. A Performance elaborada a partir dessa proposta reflete acerca das modificações nas relações humanas, em específico, as afetivas entre casais nas últimas décadas.

Os estudos de gênero começaram a borbulhar com mais intensidade na década de 1990 e uma das pioneiras desses estudos é Joan Scott (1995). De acordo com seus pressupostos, gênero é definido como a “organização social da diferença sexual percebida” (Scott, 1995, p. 13). A Performance intitulada *Excesso, Pedras e Dores* faz parte de uma poética que aborda os sentimentos de insegurança e instabilidade emocional advindos da dominação masculina. Especificamente, o trabalho trouxe à tona um dos relatos colhidos em campo, como mote da criação em laboratórios. Torna-se significativo ressaltar a influência da cibercultura nos vínculos afetivos conjecturados sob perspectivas socioculturais. O primeiro aspecto a ser destacado é que a performer já escolhe abordar apenas mulheres em seu *Caminho das Pedras*. Alguns trechos cortados do relatório escrito pela performer trazem esse momento da experiência.

Sentadas, uma de frente para a outra, uma das mulheres com quem conversei no momento, [...] relata que a dor [...] era referente a depressão. [...] problemas com seu marido, com sua família, ela foi percebendo uma tristeza imensa, uma desmotivação sem fim [...] fazia pouco tempo que havia se separado [...] por motivos de uma traição que ocorreu por intermédio das redes sociais. A senhora relatou que quando descobriu o fato, não tinha forças [...] queria somente a solidão do seu quarto, o silêncio da sua própria companhia e que só dormiria. [...] eu já havia escutado histórias de vida parecidas com a dela. Foi então o momento que sua voz embargou, [...] e sua fala foi: *‘A depressão é como um câncer na alma. Dói! Dói! Dói! Dói tanto, até que não dói mais nada’*. Neste mesmo silêncio ela se levantou do banco, caminhou por volta da praça e voltou com uma pedra enorme, talvez a maior que ela pudesse carregar. [...] eu fiquei com a sua pedra, que então passou a ser minha.

A vivência, proposta pela aproximação com as pessoas que colaboraram, trouxe para a performer a percepção, na sua carne, de histórias comuns, simples, mas que reverberam dores pessoais, atravessando-a avassaladoramente. A duração daquele relato, que pareceu fazer uma pausa no tempo, foi detonador para a criação que já acontecia pelas inquietações pessoais da artista. O instante também se fez obra naquele momento, naquele local como intervenção performativa urbana. Além disso, a experiência foi impulso para a outra criação que seria gestada em ateliê. Barja (2002, p. 311) entende as intervenções urbanas como obras que

[...] brotam em campos de dimensões diversas e variáveis muito abrangentes no ambiente da cultura artística contemporânea. Essas características híbridas da linguagem da intervenção urbana são capazes de ultrapassar, inclusive, as fronteiras da própria arte, projetando-se na vida cotidiana, como foi preconizado nas vanguardas históricas da Alta Modernidade do início do século XX, em que a arte deveria fazer parte da vida.

Subsequentemente, o foco permaneceu na tentativa de manter acesa a chama da experiência vivida nas materialidades trazidas para os laboratórios. O objetivo era que as materialidades, bem como a busca pelos verbos de ação, pudessem continuar evocando a vida dos relatos que mais chamaram a atenção. As materialidades poderiam ser textos, mitos, objetos, enfim, um arsenal de coisas que remetesse aos relatos selecionados. Assim foi encontrada, nessa história, assuntos que instigassem a construção da poética calcada nas questões de gênero. Foi eleita a dor daquela mulher em tratamento para a depressão como elemento norteador do processo criador. As materialidades trazidas para o laboratório foram uma cama com travesseiros, cobertas e várias pedras. Os verbos de ação pensados remeteram à falta de vontade de agir daquela mulher, como “deitar-se”, “dormir”. A criação propunha questionar em que momento problemas conjugais de traição, grande parte das vezes cometida por homens, levam o/a parceiro/a a desenvolver depressão e como essa doença afeta as sensações do corpo e as relações interpessoais dos sujeitos.

O relato da traição via internet fez pensar no quão tal ambiente é facilitador da vida em diversos aspectos. No caso da traição, as possibilidades de trocas pelas redes não são, obviamente, a causa dessas traições, que sempre existiram ao longo da história. Por outro lado, elas podem ser ambientes facilitadores. A opressão de homens sobre mulheres no que se refere à fidelidade conjugal, historicamente, foi muito mais permissiva à traição masculina. A Performance também reverberou o desejo de permitir que o público percebesse uma dor velada. Grande parte dos espaços

contemporâneos são mascarados, o que permite às pessoas apresentarem somente o desejado por elas mesmas. Um mundo no qual reina a transitoriedade, no qual as possibilidades múltiplas estão escancaradas advindas dos contatos com pessoas virtuais, inclui a possibilidade cada vez mais frequente de as pessoas assumirem muitos tipos de vidas, entre as virtuais e as reais. Esse fato é uma realidade atual, não um problema. Porém, modos antigos de agir – aqui vislumbrados pelas atitudes machistas – perante os dispositivos eletrônicos facilitadores, aliados aos diferentes comportamentos do ser diante das transformações do mundo, têm provocado instabilidades emocionais às quais muitos sujeitos ainda não estão preparados. Talvez, o ser do futuro possa responder a essas questões à medida que se adapta aos novos modos de operar no mundo.

Para a realização da Performance, foram recolhidas e carregadas muitas pedras até o local predestinado, um edifício no qual ocorria um evento acadêmico da área de Psicologia. Essa Performance trouxe uma cama e o seu colchão coberto de pedras como objetos artísticos. A performer encontra-se deitada sobre as pedras. Seu pensamento movimentava-se a partir da própria carne, uma vez que ela se encontrava deitada sobre as pedras lembrando-se das dores de carregá-las e de se deitar sobre elas ainda em laboratório de criação.

O público foi se aproximando e olhando para aquela imobilidade tomada pelo silêncio. Depois de algum tempo, uma pessoa do público levantou-se e tirou delicadamente a pedra que estava embaixo da cabeça da performer. Aos poucos, as pessoas foram removendo as pedras que estavam sob a performer. Uma senhora levantou-se e, olhando para todos que estavam no local, disse: “Vocês não vão fazer nada?”. Ela começou a remover as pedras daquele colchão e muitos se juntaram a ela (Imagem 2). Nesse momento, as lágrimas começaram a escorrer dos olhos da performer. A sensação de estar deitada, com pessoas mexendo no corpo performativo, escolhendo as pedras que iriam retirar, foi de aconchego, de partilha silenciosa de afetos. As lágrimas pareciam ser de alívio das dores com as pedras marcando a carne e de conforto pelo acolhimento, ao mesmo tempo. Quando se acabaram as pedras, uma mulher a levantou do colchão e a abraçou. Esse foi o segundo nível de colaboração em Performance. Não se sabia o que aconteceria ali. Foi a atitude do público que detonou o acontecimento.



Imagem 2 – Performer Marcella Rodrigues em *Excessos, Pedras e Dores*,
CCSH, UFSM, 2019.

Foto: Camila Matzenauer dos Santos (arquivo LAPARC).
Performance Solo 2: Tomates Podres

A segunda Performance apontada neste texto, e intitulada *Tomates Podres*, traz à tona questões ambientais que tocam a sensibilidade do performer criador Gilvani José Bortoluzzi, mestre pelo PPGART. As relações entre a agricultura e o sistema capitalista ao qual o mundo contemporâneo se submete têm tramas quase intransponíveis, ao menos nos dias atuais. Desse modo, a principal inquietação desse processo criador pairou sobre a invasão de veneno sobre o alimento produzido com fins prioritariamente lucrativos, revelando que produção e economia estão profundamente imbricadas no sistema capitalista. O planeta Terra, na atualidade, passa por uma explosão demográfica que vem trazendo consigo diversas preocupações jamais observadas na história da humanidade. No Brasil dos últimos vinte anos, de acordo com dados coletados no Censo de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010, p. 5), “o país passou a ocupar a quinta posição como maior nação do mundo com cerca de 190.755.799 habitantes”. O crescimento popula-

cional exacerbado desemboca em um processo de urbanização desenfreada, formando grandes bolsões de miséria nas periferias das grandes cidades, como acontece no Brasil e em diversos países do mundo. Como uma das consequências do crescimento descontrolado, observa-se a extensiva aplicação de agrotóxicos pelas empresas de *agrobusiness* nas lavouras que consomem incontáveis fontes não-renováveis da natureza. Essas ações trazem riscos para a cadeia do ecossistema, tanto a curto quanto a médio e longo prazos. Sendo assim, vale considerar o pensamento de Guattari quando ele coloca que o

[...] que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre esse planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico. Em função do contínuo desenvolvimento do trabalho maquínico redobrado pela revolução informática, as forças produtivas vão tornar disponível uma quantidade cada vez maior do tempo de atividade humana potencial. Mas com que finalidade? A do desemprego, da marginalidade opressiva, da solidão, da ociosidade, da angústia, da neurose, ou da cultura, da criação, da pesquisa, da reinvenção do meio-ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade? No Terceiro Mundo, como no mundo desenvolvido, são blocos inteiros da subjetividade coletiva que se afundam ou se encarquilham em arcaísmos [...] (Guattari, 1990, p. 8).

A Performance *Tomates Podres* dá sequência à vida acadêmica desse artista pesquisador, que já realizou uma série de Performances atentando para o lixo produzido pelo ser humano. Depois do processo colaborativo vivido com as pedras, pelo grupo de pesquisa, surgiu a ideia da elaboração dessa nova obra performativa. A proposta foi continuar com as questões de cunho ambiental, porém agora chamando a atenção para o uso excessivo e comprometedor de agrotóxicos. Com a experiência das pedras vivida na carne e as inevitáveis associações mentais realizadas com questões ambientais, foi gestada a proposta de *Tomates Podres*. Entre os exercícios solicitados, após o trabalho vivenciado nas ruas, estava a busca pelas materialidades que, de alguma forma, reverberassem das relações entre a experiência vivida e as questões de pesquisa, além do exercício de pensarem em algum verbo de ação. Assim, munido do texto de Félix Guattari (1990), de quilos de tomates podres, de um carrinho de supermercado, de imagens de pesticidas em aplicação e o verbo “arremessar”, vislumbrado a partir da ação de arremessar para longe aquelas pedras de dor, o performer compareceu ao laboratório de criação para discutir e parir a proposta que foi concebida em conversa com a coordenadora do LAPARC.

A visualidade da obra consiste em uma tela pendurada do teto até o chão na qual é projetado um vídeo com duração de 7:39” que se repete até o fim da Performance. O vídeo traz imagens que se sobrepõem umas às outras mostrando o uso desenfreado de agrotóxicos em plantações de larga escala. A partir desse ambiente em funcionamento, o performer adentra no espaço conduzindo um carrinho de supermercado cheio de tomates podres em seu interior. O carrinho entra como símbolo do capitalismo e a ação de atirar tomates faz referência à atitude de desprezo sobre alguém ou alguma coisa. A ação é simples e repetitiva e aposta na potência da repetição para reforçar sua proposta. A ação é atirar tomates podres na tela até cobri-la totalmente, de modo que as imagens não sejam mais vistas com clareza. Em algum momento o performer oferece os tomates podres ao público para que eles também os arremessem na tela. O odor dos tomates podres deveria invadir o ambiente de modo que ficaria difícil permanecer no interior do recinto. A ação de jogar os tomates na tela poderia assumir vários encaminhamentos. Um deles seria atirá-los de modo que tomassem a forma de uma cruz. Outra possibilidade seria fazer uma instalação deixando os materiais no espaço disponíveis para serem arremessados (ou não) pelo público. Essa Performance vem ao encontro do caráter contestatório histórico e recorrente na Arte da Performance, desde suas primeiras aparições em meados do século XX. O mais inusitado dessa proposta é que seu projeto foi aprovado mais de uma vez em eventos, mas nunca apresentada, permanecendo no estatuto de projeto. Apesar de a ideia agradar, sua aplicabilidade no momento exato é vetada, decorrente de argumentos pautados na sujeira e no odor. A situação é paradoxal, pois a Arte da Performance, desde seu surgimento, assume seu caráter contestatório e costuma apelar para outros sentidos além da mera visualidade.

Nessa prática, o público também seria exposto quando convidado a participar e arremessar tomates, tornando-se parte ativa da Performance. Aquele que decide participar, a se expor, deixa de ser apenas espectador e se torna um coadjuvante ou até mesmo o protagonista, fato que converte, muitas vezes, os artistas em público. Nesse contexto, quem se expõe é o público, que se torna parte ativa e elemento indispensável, em alguns casos, para a composição da Performance, evocando outros níveis de colaboração.

Níveis de Colaboratividade nas Performances Solo

Nas duas obras discutidas, a colaboratividade aparece no(s) percurso(s) proposto(s) do-no-pelo corpo performativo em estado psicofísico de arte, desde a primeira troca estabelecida entre os integrantes de rede

internacional de pesquisa. Um segundo nível de colaboração aflora pelas trocas afetivas que aconteceram na experiência vivida durante a IPU *Caminho das Pedras*. Em ambos os momentos, as singularidades são preservadas. Mais um nível de colaboratividade acontece quando a líder do grupo, além de escolher e trazer a proposta das pedras, participa da escuta dos relatos e propõe a manutenção do trabalho na perspectiva da criação de Performances solo a partir de materialidades e verbos de ação que deveriam ser trazidos aos laboratórios de criação. As propostas que foram se concretizando também sofreram atravessamentos das conversas travadas no grupo. Um nível derradeiro de colaboração acontece na execução das Performances solo em contato com o público.

Além disso, na ação performativa *Pedras Dores e Excessos*, a performer foi se despidendo de si, expondo-se, mas sempre se renovando quando alguém se aproximava para mover uma pedra e livrá-la da dor. A dimensão colaborativa, nesse momento derradeiro, atinge seu último nível. É o contato com o público e as ações que aconteceram a partir disso que delinearão o percurso da Performance. A perspectiva do contato com o público nessa obra fez com que a artista recorresse à renovação do gesto que ocorre ao acaso. Cada pessoa que ingressava no espaço produzia efeitos no corpo da performer, expectativas e reflexões, mesmo na repetição da ação de retirar pedras. O público, ao se revelar, mostra que existe uma linha tênue entre o que é e o que não é arte. O outro nível de colaboração esperado pela Performance *Tomates Podres* ainda está para acontecer quando sua execução, após aprovação, realmente ocorrer.

Performances Coletivas

As duas próximas Performances relatadas aqui foram principalmente concebidas pela coordenadora do LAPARC. A primeira performance foi elaborada em colaboração com o artista argentino Gabriel Gendin, a convite da professora Nara Santos, organizadora do evento Bienal-sur 2019. A segunda foi um desdobramento da primeira e contou com a colaboração do doutorando Marcelo Birck. São trabalhos coletivos realizados pelo grupo que vivenciou o *Caminho das Pedras*.

Performance Coletiva 1: Transfigurações

No momento do convite para a primeira performance coletiva e do contato estabelecido com Gabriel, agosto de 2019, a Floresta Amazônica estava atravessando um momento difícil com os graves episódios de queimadas que destruíram grande parte de sua vegetação. As discussões que eram veiculadas pelas mídias apontavam para inúmeras causas, natu-

rais, econômicas e políticas. Tal realidade despertou o interesse em realizar a Performance *Transfigurações*, apresentada no dia do evento. Para esse trabalho foram selecionadas imagens diversas extraídas das mídias sobre o assunto. Também foram colhidas pedras de escombros representando o consumo, a destruição e o caráter descartável do mundo contemporâneo. As pedras foram inseridas em um carrinho de supermercado, ícone do sistema capitalista ao qual o mundo se submete. A Performance aconteceu no auditório no qual ocorria o evento (Imagem 3). No pequeno palco italiano, havia uma mesa extensa com uma frente branca na qual foi possível projetar as quatro sequências de imagens capturadas da mídia. As imagens eram projetadas simultaneamente com suas vozes sobrepostas. Quatro performers saíam de trás da mesa e escorriam pelas imagens, com as quais passavam a interagir. Enquanto isso, a quinta performer, vestindo uma grande camiseta branca com mangas morcego, empurrava o carrinho com os escombros. Sua ação era descartar as pedras pelo caminho até terminarem e parar de costas no centro das imagens para observar, distanciada, o que acontecia. Ao parar, foram projetadas, em suas costas, imagens de indígenas habitantes daqueles territórios. A Performance finalizava quando as imagens terminavam e os quatro performers que interagiam com as imagens colocavam a quinta performer no carrinho vazio e saíam. Esse trabalho traz consigo as pedras e a dor da destruição do ser humano pelo próprio ser humano em sua ânsia capitalista, que passa por cima de tudo em nome do lucro. Pedras, dor e meio ambiente alavancaram o processo criador colaborativo.



Imagem 3 – Performers Lainon William, Marcella Rodrigues, Gisela Biancalana, Luana Furtado Cairrão e Cristine Carvalho Nunes em *Transfigurações*, BIENALSUR 19, Auditório UFSM. Foto: Arquivo LAPARC.
Performance Coletiva 2: Sarça Ardente

A segunda performance coletiva ocorreu em um evento da UFSM chamado Descubra. Esse evento assemelha-se a uma feira que mostra os cursos da UFSM para os futuros estudantes em processo de escolha profissional. Esse é um local de grande circulação de um público jovem. O trabalho intitulou-se *Sarça Ardente*. Trata-se de um arbusto que aparece em uma passagem da Bíblia. Nela, o Êxodo [3:1-4:17], diz que Moisés contemplava um arbusto que queimava, mas o fogo não o consumia. Assim, o título buscou trazer alguma esperança na luta contra os crimes ambientais, nesse caso a Floresta Amazônica. Para tal trabalho foi construída uma estrutura quadrada em tubos de PVC para sustentar o tecido branco no qual seriam projetadas as imagens da mídia falando sobre as queimadas. As imagens estavam agora em sequência e não simultâneas. Em frente a essa grande tela foram distribuídas muitas folhas secas, formando um enorme círculo irregular no chão. As folhas cobriam um plástico construído com celofane transparente emendado. Cada um dos três performers estava escondido embaixo do celofane (Imagem 4). Ao centro, uma terceira performer se equilibrava sobre uma bacia de água. Sua instabilidade fazia com que a água fosse derrubada aos poucos até acabar. Enquanto a bacia secava, as performers escondidas sob o plástico começavam a se movimentar e aparecer sufocadas pelo plástico. O movimento era aproximar-se da performer que secava a água da bacia, em uma luta difícil para manter o pouco da água que restava. As perfor-

mers foram passando do movimento no nível baixo para o nível médio e, por fim, ao nível alto, já livres do plástico, que foi, enfim, usado para embrulhar a performer da bacia ao mesmo tempo que a imagem projetada começava a falhar, até desaparecer. Essas duas Performances não pressupõem participação ativa do público. Os níveis de colaboração restringiram-se aos três primeiros, a saber, o contato inicial com a rede, a experiência da IPU e os laboratórios de criação.



Imagem 4 – Performer Luana Furtado Cairrão em *Sarça Ardente*, no evento Descubra da UFSM, outubro de 2019.

Foto: Gisela Biancalana, arquivo LAPARC.

Considerações

A Performance, em sentido amplo, a partir de suas ações, tem buscado possibilidades para a criação de sentidos variados. Desse modo, a “[...] performance, enquanto produção de sentido, implica abertura, receptividade e exposição, realizada via experimentação, travessia e risco” (Schechner, 2003, p. 25). Na Performance Arte, por sua vez, o risco, o imprevisto e a disposição do artista em lançar-se ao inesperado, desafiando-se, é exatamente aquilo que a torna tão visceral, impedindo o seu engessamento e permitindo que ela mantenha sua dinamicidade e sua pluralidade tão peculiares. A Performance Arte é “[...] cinematográfica, poética, teatral, alucinatória, social-dramática, musical, política, erótica e psico-

química. Não se dirige unicamente aos olhos do observador, mas a todos os seus sentidos” (Lebel, 1969, p. 38).

Portanto, pretendia-se, a partir das ações, a criação de sentidos plurais e amplos, além de provocar o pensamento sobre as teias que aprisionam o sistema vigente. A proposta das artes do-no-pelo corpo, inserida nesse longo percurso iniciado em 2018, e que atravessou uma experiência tão colaborativa desde os contatos com a rede até as Performances ainda na incubadora, revela a fertilidade dos projetos envolvidos de ponta a ponta.

Como supracitado, o percurso criador desenvolvido aqui se assentou sobre os pressupostos da Performance Arte, tanto como experiência discutida ao longo do texto, quanto no que se refere à colaboratividade em diversos níveis. Ambos, experiência e colaboratividade, são pontos frequentemente revolidos pela arte contemporânea justamente por sua aproximação com a vida, com o público; por evocar o cotidiano; enfim, por oferecer-se como um lugar para acolher sensibilidades. As sensibilidades, por sua vez, se tocam, estabelecem redes de contato ora efêmeras, ora mais duradouras, promovendo o acolhimento pela partilha. Ao serem trabalhados no interior do grupo e na relação com a rede, contribuem para processos formativos dos artistas envolvidos como um modo de operar que leva em consideração o cuidado consigo e com o outro ao lançar-se a cada experiência.

Como pontuado no início desta escrita, o processo iniciou com a escolha da proposta de uma artista paulistana na rede internacional de pesquisa. Desse modo, as trocas de processos estabeleceram um primeiro nível de colaboração entre sujeitos no campo das artes, mas com liberdade de alteração da proposta inicial. Essa liberdade gerou a possibilidade de escolhas que preservaram a singularidade dos envolvidos. A IPU *Caminho das Pedras*, por sua vez, reverberou o segundo nível de colaboratividade nos contatos com os transeuntes realizados pelas ruas da cidade. O terceiro nível, mais restrito, aconteceu em laboratórios de criação com o grupo, nos quais as inquietações pessoais partiram para o plano das experimentações corporais da experiência, constantemente discutidas coletivamente. O quarto nível de colaboração se dá nas/pelas Performances solo dos estudantes de mestrado e Iniciação Científica, que assumem novas formas também pelo contato com o público. O derradeiro nível de colaboração emerge do retorno à coletividade nas Performances compostas pelo grupo sobre a destruição ambiental causada pelas queimadas nas matas brasileiras em 2019. Estas últimas também foram atravessadas pelas relações criadoras travadas com o artista argentino Gabriel Gendin e pela organização da BIENALSUR 19.

Enfim, a experiência e a colaboratividade permearam o percurso que misturou dores, pedras e afetos a partir dos encaminhamentos da

rede internacional de pesquisa, impulsionando um manancial de ações artísticas no seio do grupo de pesquisas Performances: arte e cultura, composto por professores e estudantes em nível de graduação e pós-graduação. Assim, a proposta revelou sua potência em atos, contribuindo intensamente para a formação dos envolvidos.

Referências

BARJA, Wagner. Intervenção/terinvenção – A arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 1, n.2, p. 213-218, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/1253>. Acesso em: 15 maio 2018.

BARROS, Stella Teixeira de. ‘Out’-arte. **Arte em Revista**, ano 6, n. 8, out. 1984. Disponível em: <http://www.rizoma.net>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BERTUCCI, Patricia Morales. Corpo e a Cidade. **Sala Preta**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 97-110, 2016.

BIANCALANA, Gisela Reis. Trabalhos conjuntos e Processos Colaborativos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS - ABRACE, 9., 2016, Uberlândia. **Anais [...]** Uberlândia: ABRACE, 2016. P. 805-824. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4479>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BIANCALANA, Gisela Reis. Cama de Pedras e Tomates Podres: colaboratividade em performances solo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28., 2019, Goiânia, Universidade Federal de Goiás. **Anais [...]** Goiânia: UFG, 2019.

CATÁLOGO da 29ª Bienal de São Paulo. Artistas Participantes: Artur Barrio. São Paulo, 2011. p. 177.

COCCHIARALE, Fernando. A (outra) Arte Contemporânea Brasileira: intervenções urbanas micropolíticas. **Revista do Programa de pós-graduação em artes visuais EBA**, Rio de Janeiro, UFRJ, p. 67-71, 2004.

DEWEY, John. **El Arte Como Experiencia**. Barcelona; Buenos Aires; Cidade do México: Paidós, 2008.

DOSSIÊ 1. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2017. Texto não publicado. 41 p.

DOSSIÊ 2. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal

do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2018. Texto não publicado. 90 p.

DOSSIÊ 3. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2019. Texto não publicado. 48 p.

FAVARETTO, Celso. **A Invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Edusp-FAPESP, 1992.

FUREGATTI, Sylvia. **Arte e Meio Urbano**: elementos de uma formação da estética extramuros no Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GOLDBERG, RoseLee. **Performance Arte**. Barcelona: Ediciones Destino, S.A., 2006.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados do Brasil**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 2017.

INTERVENÇÃO. Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://www.encyclopedia.itaucultural.org.br/termo8882/>

intervencao. Acesso em: 04 jun. 2018.

LEBEL, Jean Jacques. **Happening**. Rio de Janeiro: Ed. Expressão Cultural, 1969.

LEITE, Rui Moreira. **Flávio de Carvalho**: o artista total. São Paulo: Senac, 2008.

MILLIET, Maria Alice. **Ligia Clark**: obra e trajeto. São Paulo: Edusp, 1992.

PALLAMIN, Vera M. (Org.). **Cidade e cultura**: esfera pública e transformação urbana. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

RUHSAM, Martina. I want to work with you because I can speak for myself. The Potential of postconsensual Collaboration in Choreographic Practice. In: COLIN, Noyale; SACHSENMAIER, Stefanie. **Collaboration in Performance Practice**. London: Palgrave Macmillan, 2016. p. 75-92.

SCHECHNER, Richard. O que é Performance. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, UNIRIO, ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.

SCHNEIDER, Florian. **Collaboration – some thoughts concerning new ways of learning and working together**. Frankfurt: Revolver Verlag, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SCOVINO, Felipe. **Cildo Meireles**. Coleção encontros. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2010.

TAYLOR, Diana. **Performance**. Buenos Aires: Assunto Impreso Ediciones, 2012.

VELLONI, Dante. **Biografia**. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://dantevelloni.net.br/biografia.php>. Acesso em: 25 abr. 2018.

Conversas sobre o Intangível

*Matteo Bonfitto*¹

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

*Tiago Porteiro*²

Universidade do Minho (UM), Braga – Portugal



Imagem 1 – Just a hint of the Bridge. Fonte: Obra de Linda Donohue.

1 Pesquisador CNPq.

2 Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, Portugal

“Para Abrir”

O material aqui proposto deve ser visto, antes de mais, como um desafio. Desafio relacional, desafio de escuta, desafio de não reduzir a escuta do outro ao que já acredito compreender, desafio de elaboração da escuta, desafio de transformar a escuta em uma fala que não rebata, mas que tenta articular e construir o desafio, sem higienizar importantes tensões, de como pensar COM e não contra.

O que aqui se oferece à leitura é resultado de uma “troca de cartas”. Ao decidirmos assim produzir em parceria este material, criamos uma inter-relação dinâmica entre espaços geradores de fluxos que emergem de uma processualidade de diálogos com perguntas, conceitos, relatos e experiências. A escolha deste formato resgata para a escrita “acadêmica” uma palavra mais fluída e íntima e um discurso mais poético e convival, sem no entanto deixarmos de lado formas de enunciar mais sápias que se articulam com pensamentos e frases de autores de referência. A este discursivo, em que habita uma diversidade de estilos de escrita, conexões divergentes e temporalidades diversas, acrescentou-se depois um conjunto de imagens e de fotografias. Definitivamente, esta inclusão não visa ilustrar a escrita, mas somente abrir a possibilidade de se sobreporem novas associações da ordem do imagético e do sensível. Todas essas opções surgem em consonância com o modo inovador como o trabalho de investigação foi desenvolvido no âmbito da Rede Internacional de Estudos da Presença, pautado por desdobramentos entre prática e reflexão e procedimentos acumulativos que foram todos eles mediados sempre por processos de diálogo entre pares. Estando a nossa conversa inscrita nessa dinâmica, tínhamos à partida balizas para a nossa conversação: como declinar a interconexão entre técnica, criação e formação foi a pergunta-foral que nos orientou e que para nós se desdobrou: como equacionar uma técnica para um(a) atriz-ator/performer desvinculada de uma noção de normatividade e que assim se procura definir para além de uma ‘noção de bem ou mal, errar ou não’?

O nosso jogo desenrolou-se entre perguntas e respostas, reações e comentários. E assim fomos no encaço de ângulos de abordagem e perseguindo as implicações que cada nova perspectiva levantava. Nos meandros deste labirinto, somos hoje capazes de identificar ritornelos, além de proceder a enfoques mais amplos para recortes mais circunscritos e vice-versa. Sentindo aproximar-se o término da nossa conversa, que se espalhou virtualmente ao longo de seis meses, decidimos baralhar de novo as regras discursivas entre nós estabelecidas. Daí resulta, no final, um modo mais instantâneo, mais ritmado e mais intenso de dialogar e que nos expôs a um pensamento mais indutivo. Como se assim quiséssemos, enfim, fugir à ideia de concluir e terminar sem, no entanto, deixarmos de

voltar a sobrevoar tudo aquilo que até ali tínhamos anteriormente plantado.

Perante a complexidade da interrogação que nos guiou, o que agora partilhámos não são mais do que possíveis direções de aprofundamento, pistas de leitura, balbuciadas e tateamentos.

Cartas

25 de setembro de 2019, Ilha de São Miguel, Açores

Caro Matteo

Já lá vai quase um ano que nos encontrámos de viva voz aqui em Portugal, em Guimarães e em outubro de 2018, quando vieste participar como orador no congresso *Performance e Intimidade*³.

Não é de estranhar que esse nosso encontro tenha significado para um leitor assíduo dos teus livros como eu tenho sido. Não fôssemos nós gente de teatro, onde o contacto direto entre pessoas é o que mais valorizamos. A brevidade do nosso encontro foi, no entanto, suficientemente impactante para deixar a impressão de termos mundos a partilhar. A brevidade do nosso encontro foi, no entanto, suficientemente impactante para deixar a impressão de termos mundos a partilhar.

Esta investigação tem tido um desenho realmente inovador, não só porque combinou prática com teoria, mas também porque abriu espaço para reagirmos, uns aos outros, à medida que partilhávamos, por escrito, as nossas experimentações, reações e reflexões. É por isso mesmo que senti necessidade de, nesta última fase da pesquisa, não quebrar a dimensão dialógica que até aqui nos acompanhou.

Aceitas o desafio de realizarmos em conjunto esta reflexão?

Confesso-te que tenho necessidade de encontrar outros formatos para desenvolver a investigação em artes e, tendo em conta o histórico deste projeto, pareceu-me existir aqui um contexto que nos permite arriscar.

A minha proposta é dialogarmos num formato CARTA, pois isso irá permitir-nos combinar diferentes registos e estilos de escrita, ao mesmo tempo num tom mais íntimo e informal. Quero também partilhar contigo que, no meu discurso de pedagogo e de investigador, nem sempre consigo combinar diferentes polaridades – objetividade e subjetividade, uso de uma linguagem mais precisa e concreta e uso de uma mais

3 Conferência organizada pelo Grupo de Investigação em Estudos Performativos, GI-EP/CEHUM, 4-6 outubro de 2018, do qual fiz parte como membro da Comissão Científica e Organizadora.

imagética ou metafórica – e, ao propor-te a escrita de CARTAS, ambiciono que uma escrita dialógica e mais performativa possa ajudar a melhor articular estes dois registos. Enfim, parece-me estimulante ensaiar um pensamento que se cria no preciso momento em que escrevemos e que, por isso mesmo, possa deixar transparecer um conhecimento tácito que vive inscrito em cada um de nós. Não proponho excluímos o uso de outras possibilidades de enunciação, mas assim afirmar, nesta investigação, o pressuposto mais vivencial do fazer teatral. Do mesmo modo, estaremos a defender que a investigação artística possa permitir modelos e metodologias diferenciadas, e que advêm do encontro entre pessoas.

O movimento de certos astros não influencia apenas as marés.
Também a frase. A frase e o mar, afetados pela Lua (Tavares,
2018, p. 18).

Encontro-me neste preciso momento de férias nos Açores. Voltar à terra natal e onde vivi até ao fim da adolescência ativa-me sempre um conjunto de memórias. Sendo insular, lembro-me, por exemplo, de quando recebia CARTAS dos meus irmãos mais velhos, pois esse era o meio mais pessoal e íntimo que encontravam para partilhar as suas descobertas dessa Lisboa para onde tinham ido estudar. O imaginário da capital começou a desenhar-se por essa via!



Imagem 2 – Procura d'apoios!. Fonte: Virgílio Ferreira (2012).

Espero que estas nossas CARTAS possam contribuir para compartilharmos os nossos mundos e as nossas inquietações, ao mesmo tem-

po que possam oferecer a esta reflexão um espaço de maior convivialidade!

Aceita este meu abraço
Tiago Mora Porteiro

13 de outubro de 2019, São Paulo, Brasil

Caro Tiago

Acho a tua proposta inspiradora! Ela pode injetar ar fresco e criar espaços de compartilhamento menos formatados. Buscar instaurar um diálogo através de cartas pode gerar dinâmicas surpreendentes.

Importante a memória que foi ativada nos Açores, das cartas exatamente, que imprimem uma expectativa, uma suspensão do tempo que passa entre o envio e o recebimento da resposta. Sinto falta desse tempo suspenso, em que perguntas e compartilhamentos atravessam territórios, sem a urgência da resposta imediata; percebo na tua proposta uma maneira de resgatar esse tempo suspenso.

T e m p o S u s p e n s o

A necessidade desse tempo suspenso emerge da necessidade de perceber a artesanaria na construção dos espaços de relação. E essa necessidade emerge também da vertigem provocada pelos acontecimentos gerados pelo governo atual, aqui no Brasil, que tenta destruir tudo o que representa um obstáculo; uma avalanche de decisões arbitrárias todos os dias, que devoram as migalhas de cidadania que havíamos conquistado.

Sigo aqui refletindo sobre as nossas primeiras conversas, em Guimarães, e reconheço, ao mesmo tempo, convergências e especificidades, diferenças e conexões. Acima de tudo, percebo como conexão as reflexões sobre o vasto campo que emerge dos processos de atuação do ator-performer, desde a questão da técnica até os modos de existência. Pensei então em me deixar seguir nesse momento por um fluxo mais “solto”, menos focalizado, a fim de alimentar essas nossas conversas com associações que podem talvez ampliar seus horizontes e reduzir a sua aridez. Gosto desse desafio, de resgatarmos a lógica das cartas, com elaborações e pensamentos longos e desdobrados, totalmente diferentes das *fast messages* de *WhatsApp*, cultivar mensagens lentas...

Estamos aqui olhando através de uma certa ‘moldura’ que diz respeito ao trabalho do ator e do performer em seus aspetos criativos, ético-estético-políticos... e de formação. Mas como podemos expandir essa moldura, tornando-a menos circunscrita?

Fico pensando antes de tudo sobre a noção de “conversa” – conversar, versar com – e *convergere* também, estar com e não contra, muitas vezes percebo que as conversas em âmbito acadêmico e artístico acadêmico são pautadas mais por disputas de pontos de vista do que por diálogos e por processos que podem realmente relativizar reciprocamente as percepções dos interlocutores envolvidos. Me coloco, assim, um desafio: como trazer para essa conversa uma dimensão que possa tentar ir além das perguntas e respostas já elaboradas e que nos mantém no território daquilo que já pensamos saber e conhecer? Tento, assim, recuar, afastar-me de meus pressupostos para ver de novo as questões e aspectos que você traz de maneira objetiva e atenta.

VERSAR COM VERSAR COM VERSAR COM

Me intriga, por fim, a percepção de operar hoje, no campo das artes, em uma espécie de “bolha auto-celebrativa”, que se auto valora e se auto recicla mas que parece gerar efeitos transformadores muito tímidos em contextos onde as artes ainda não são reconhecidas como potencialmente transformadoras.

O que acha?

Abraços

Matteo

28 de outubro de 2019, Astúrias

Caro Matteo

Alegra-me muito o facto de teres aceite a minha provoc-AÇÃO.

Será, seguramente, desafiante arriscarmos o formato! Tal como muitos de nós, perdi o hábito de escrever CARTAS e, portanto, esse reiniciar irá colocar-nos, por si só, de novo à prova! E quão próximos ou distantes poderemos estar nas nossas ideias, pensamentos, opiniões, práticas, através destas CARTAS? Eis o enigma que temos entre mãos para resolver!

Na tua carta fazes alusão à direção que tomam muitas das conversas que travas, em particular no meio académico, onde as disputas de “quintais” se sobrepõem ao diálogo franco e de enriquecimento mútuo (o que não rima com o facto de todos termos de pensar pelo mesmo diapasão!). Do meu lado, a essa tua constatação acrescento a escassez de espaços e de tempos que existem hoje em dia na academia para conversar sem cartilha pré-definida. Como se tal já não fosse nem possível nem necessário, pois essa errância não perspetiva a resolução de um qualquer proble-

ma bem preciso! Bem sei que vivemos no mundo da correria vertiginosa, mas mesmo isso não invalida a importância crucial que atribuo a esses espaços de conversa sem cartilha! Para além do mais, sinto que vivo dentro de uma engrenagem onde tenho de produzir ideias e propostas que depois nem tempo tenho para as maturar. O problema do século – dirão alguns! Quero defender hoje o lema: produzir menos e maturar mais! Será isso um luxo? Desculpa estas minhas divagações iniciais, mas elas são resultado do universo onde agora me encontro mergulhado.

Escrevo-te hoje de um outro lugar, as Astúrias, em Espanha, não muito longe dos Picos da Europa. A paisagem é tão deslumbrante que, por vezes, até parece que me encontro perante uma miragem. Abre-se à minha frente um vasto vale, onde o verde dos prados é intenso e, nas montanhas que consigo avistar ao longe, é a brancura da neve que se impõe. Quando aqui se chega sentimos que o olhar tem um outro horizonte para se distender. Aqui respira-se um outro ar e descobrem-se outras densidades do silêncio. São estas dimensões do sensível que aqui ressinto de forma mais preponderante. Encontro dentro de mim outros lugares de disponibilidade e o meu estado de atenção fica mais refinado! Como tudo seria diferente se pudéssemos dar um outro valor a estas dimensões, tanto no nosso dia-a-dia como na nossa ação pedagógica!

Fico com curiosidade em saber que importância atribuis à tomada de consciência destes elementos.

Estamos sempre, de maneira atmosférica, no mundo, já que o mundo existe enquanto atmosfera (Coccia, 2019, p. 77).

É verdade que não será novidade para ninguém afirmar que as paisagens e os contextos em que habitamos alteram o nosso sentir e os nossos atos de perceber e de pensar. Do mesmo modo diria – e para me aproximar de um dos temas que teremos entre mãos – que os modelos de formação seriam mais “incarnados” se fossem desenhados numa estreita relação com os lugares específicos onde esses projetos se venham a implementar. Na esteira desta reflexão, considero que seria interessante equacionar o desenho de uma formação que apostasse, de forma mais incisiva, em expor a ação dos nossos alunos a uma grande variabilidade de contextos de atuação, tanto espaciais como de públicos. Quais os resultados que poderíamos daí almejar?

Na tua carta referes o intuito de te quereres distanciar dos teus registos habituais do pensar. Ao ler este teu desejo, uma memória se atiou: lembrei-me do trabalho de Claude Régy⁴, um encenador francês que

4 Claude Régy (1923-2019): encenador, escritor e ensaísta francês com uma longa carreira de criação teatral, pautada sempre pela procura de uma poética cénica muito própria,

muito me inspirou numa determinada altura do meu percurso. Recordei-me dele porque tinha acabado de receber a notícia que faleceu. O que, em particular, mais me impressionava na sua poética teatral era o modo como distendia o tempo cénico, uma forma quase desmesurada que permitia um outro “espaçamento” para a emergência da palavra. No silêncio que conseguia criar era possível apreendermos diferentes tessituras das palavras. O que, no fim de contas, procurava, como ele dizia, era encontrar esse instante em cena onde o escritor estava, ele próprio, a descobrir e a dar forma à palavra que descobria. Enquanto espectador, esse tempo que ele sabia tão bem criar permitia-me confrontar-me com os meus próprios afetos, ideias, e os meus próprios mecanismos de consciência. Tudo isto para te dizer que, para mim, uma das possibilidades que encontro para não cair de novo nos meus próprios hábitos é conseguir dilatar o tempo de uma ação, pois isso permite-me, de algum modo, inibir o automatismo do meu primeiro impulso. Ser capaz de observar os seus próprios mecanismos exige um trabalho de depuração que só se consegue atingir por via de um treinamento. Observando toda esta questão pelo prisma de ação de um/a ator/atriz-*performer*, poderíamos dizer, tal como Cassiano Quilici⁵, que é interessante resgatar, para esse treino, práticas de atenção. Diria, para finalizar, e de um modo mais geral, que esta será uma direção de trabalho que hoje me parece importante escavar no universo das artes cénicas, sobretudo num mundo vertiginosamente acelerado e desprovido de tempo para a contemplação reflexiva, lugar onde os hábitos e as tendências se podem vir a dissipar. Ao menos, será interessante iniciarmos uma caminhada nessa direção para descobrirmos onde isso nos poderá levar!

A imersão é uma relação mais profunda do que a ação e a consciência – ela situa-se aquém tanto da práxis como do pensamento (Coccia, 2019, p. 68).

Matteo, tanto no meu modo de pensar como no de agir, eu também sinto uma grande necessidade de ir para além dos meus próprios hábitos e das minhas próprias referências. Até porque o mundo está a desmoronar-se à nossa frente, e isso obriga-nos a reformular os dados com os quais temos até aqui trabalhado. Urge, portanto, surpreendermo-

centrada à volta do jogo do ator e que não poucas vezes, se inscrevia a contracorrente das linguagens cénicas legitimadas pela crítica de cada uma das épocas que atravessou.

5 Cassiano Sydow Quilici: professor livre docente do Instituto de Artes da UNICAMP, na área de teatro e performance. Autor dos livros *Antonin Artaud: Teatro e Ritual* (2004) e *O Ator-Performer e as Poéticas da Transformação de Si* (2015), entre outros. Dramaturgo premiado, performer e conferencista. Pesquisador das relações ente artes performativas, práticas contemplativas e tradições orientais, especialmente o Budismo. Dirige o Grupo de Pesquisa *Cena Expandida e Diálogos Transculturais*.

nos e descobrimos novos caminhos, mesmo se ainda não sabemos bem qual a direção a tomar!

Não queria terminar esta minha carta sem deixar de te propor alguns recortes para encaminhar esta nossa conversa, que deverá agora convergir, de forma mais concisa, para o âmbito desta investigação.

As interrogações que abaixo te envio extraem-se do último texto que escrevi na fase anterior desta pesquisa (e que fizeram parte do Dossiê 3 - D3)⁶. A dado passo, referia que “considerava particularmente instigante a pergunta formulada, mais ou menos nestes termos, por uma das colegas participantes da investigação: poderemos equacionar a noção de técnica para lá de uma normatividade, abdicando assim de uma ‘noção de bem ou mal, errar ou não?’”. E também fazia referência ao que mais me tinha interpelado aquando da leitura do dossier anterior (Dossiê 2), a situação ocorrida na Argentina, com aquele grupo de experimentação. Ao sair para o espaço público para dar continuidade ao protocolo escolhido, os participantes depararam-se com uma manifestação. Esse embate foi de tal forma impactante que os envolvidos não vislumbraram outra possibilidade senão integrarem tal movimento contestatário. A situação por eles vivida questionou-me a vários níveis, como, por exemplo: à/ao atriz/ator-*performer* da Argentina, do Brasil ou de Portugal, que viviam situações político-económicas diferenciadas⁷, colocam-se as mesmas prioridades e as mesmas questões?

Estou certo, Matteo, de que estas minhas interrogações não terão uma resposta nem simples nem definitiva, mas será para mim enriquecedor receber, da tua parte, uma reação.

É deste outro lado do Atlântico, a meio caminho entre as montanhas e o mar, que te envio agora um bom abraço.

Tiago Mora Porteiro

6 Dossiê 3 – D3: último dossier interno deste processo de investigação e que reúne as reflexões que cada grupo ou investigador submeteu à consideração dos outros a partir de determinadas premissas de reflexão. O material de base era, no entanto, o que cada um de nós tinha redigido no Dossiê 2 - D2 (reflexão realizada a partir da experimentação prática que cada um de nós desenvolveu tendo em conta os protocolos práticos elaborados e que foram compilados no Dossiê 1 - D1). E também fazia referência ao que mais me tinha interpelado aquando da leitura do dossier anterior (Dossiê 2 – D2).

7 De salientar que o referido exercício coincide, no Brasil, com o momento em que Bolsonaro subiu ao poder e, na Argentina, com o eclodir de uma crise económica que trouxe para a rua movimentos de contestação.

10 de novembro de 2019, São Paulo

Caro Tiago

Nunca estive nas Astúrias mas a tua breve descrição me fez visualizar e mesmo “sentir” a atmosfera desse lugar. É isso, ao mesmo tempo que me remete à relação entre contexto e criação me conecta com a tua observação sobre o silêncio e a respiração.

Começarei refletindo sobre a questão do contexto e da importância da situação. Parei para visualizar a imagem e a situação da ação que ocorreu na Argentina comentada por você e presente no D2, ação essa que é interrompida porque se depara com uma manifestação de rua. Você coloca nesse sentido a importância de olhar para várias camadas, discriminando-as. Penso aqui em um olhar transversal que pode contribuir para uma reflexão sobre a noção de técnica para além da normatividade, que você igualmente aponta em sua última carta.

T r a n s v e r s a l

Essa interrupção da ação, feita pelo grupo na Argentina, me parece extremamente potente, uma vez que ela materializa exatamente o espaço que existe entre intencionalidades, assim como entre a representação e a não-representação. A força da “ação real” presenciada pelos *performers*... me interessa exatamente esse momento, em que a ação prevista por eles se interrompe. Há uma coisa importante que acontece aqui... eles, os performers, não estão “blindados” na sua intenção e representação. Eles percebem a força daquela Ação Real. Esse momento me parece importante.

Esse acontecimento me faz lembrar, por sua vez, de percepções que conectam duas experiências muito diversas. A primeira delas foi a “expectação” de um espetáculo feito a partir de *Os Miseráveis*, de Victor Hugo⁸. Ficou na época impressa em mim a organicidade das ações executadas pelos atores. Havia no espetáculo uma representação extremamente crível de moradores e moradoras de rua, suas ações, gestos, a atmosfera que criavam. Essa experiência gerou um impacto que permaneceu em minha memória e em meu corpo. Dias mais tarde, ao mudar de residência, ocorre a segunda experiência: me deparo com um morador de rua, um senhor que “mora” na calçada de uma rua próxima à minha nova casa. Os dias passaram e eu o observava até o dia em que me aproximei para lhe oferecer comida. Nesse momento foi como se uma fenda se tivesse aberto no chão, como se houvesse um abismo entre as duas percepções, a do espetáculo e a daquele momento, diante daquele homem,

8 *One Day More*, espetáculo dirigido por Cameron Mackintosh, baseado em *Les Misérables*, apresentado em 2014 no Barbican Theatre.

com seu odor, as manchas de sujeira em sua pele, seu olhar, um olhar desencantado e ao mesmo tempo permeado por um estado de *daydreaming*, o ritmo de seus gestos...

R E A L I D A D E S

Essas experiências passaram a ser, uma vez relacionadas, catalisadoras de várias imagens, estímulos, dentre eles o tensionamento entre o ator, o performer e a força do real entre eles. Uma das inúmeras críticas que os performers fazem aos atores relaciona-se com a diferença existente entre simulação e não-simulação de experiências. O sangue que sai da pele de Marina Abramovic, em *Lips of Thomas*, por exemplo, é o seu sangue, e aqui me deparo com questões que você, Tiago, colocou a respeito de formação e de técnica relacionadas a esses campos, assim como a relação entre técnica e normatividade no trabalho do ator e do performer.

Se tomarmos como exemplo essas experiências, a do grupo na Argentina, do espetáculo e do contato direto com o morador de rua, creio que elas podem nos ajudar a refletir sobre as questões que você coloca. Elas podem criar condições para lidar, por exemplo, com a questão da técnica.

Muito já se refletiu sobre essa noção em diferentes culturas, como sabemos; considerando somente referências associadas à cultura genericamente dita Ocidental, há inúmeras, dos Pré-Socráticos até hoje, passando com contribuições fundamentais como Aristóteles e Heidegger. Sem ter qualquer pretensão nessa conversa de fazer um mapeamento desse conceito, o que emerge pra mim nesse nosso diálogo é a relação entre *techné* e *epistême*. Essa relação me parece interessante porque através dela podemos avançar na tua pergunta sobre técnica e normatividade. Aristóteles parece reconhecer uma ambivalência importante. Se por um lado para ele a *epistême* estaria mais ligada ao conhecimento e à teoria pura e a *techné* à prática, por outro ele reconhece também na *techné* a produção de um substrato de conhecimento sem o qual ela não se manifestaria. Já Heidegger, ao aprofundar as noções de praxis e poiesis associadas à *techné*, parece ter contribuído de maneira significativa, uma vez que parece reconhecer diferenças importantes: enquanto a praxis, por exemplo, remeteria a fins estabelecidos *a priori*, a *poiesis* envolveria um fazer que se define na processualidade de suas manifestações.

Ao mesmo tempo, seja como *praxis* seja como *poiesis*, a *techné* está relacionada com o processo em que condições são criadas para o nascimento/surgimento de algo, que passa assim a existir e se manifestar no campo sensível. Nesse sentido, cabe refletir sobre um juízo proferido incontáveis vezes, inclusive por críticos e pesquisadores das artes da cena: “aquela/e atriz/ator é interessante, tem potencial, mas é muito técni-

ca/o”. Tal observação, aparentemente banal, revela um paradoxo e um mal entendido, a meu ver. Se a técnica, que emerge das relações apontadas entre *techné* e *epistême*, entre *praxis* e *poiesis*, tem como função primeira instaurar condições para que algo surja, para que uma experiência aconteça, quando observa-se que uma/um atriz/ator-performer “é muito técnica/o” isso remete a uma ausência de instauração de experiência, seja para a/o atriz/ator-performer, seja para o público, caracterizando-se assim um paradoxo, uma vez que a não instauração de experiência – razão de ser da técnica – nega a própria existência de técnica em tais atrizes/atores-performers. Portanto, nesses casos, ao invés de serem chamados de técnicas/os, seria importante reconhecer um problema de ordem diversa.

Retomando a tua observação sobre a relação entre técnica e normatividade, essa relação poderia ser percebida somente como uma das possibilidades operacionais da noção de técnica? A normatividade seria a formatação de um processo criativo em um sistema ou poética de atuação? Que a partir daí rege as práticas executadas pelas atrizes e atores? Essa me parece uma boa possibilidade para tentar entender a tua pergunta.

Quando você menciona a normatividade ela parece remeter a noção de *techné* vista como *praxis*, ou seja, com fins pré-estabelecidos. Nesse sentido, se penso sobre as poéticas de atuação do ator como Stanislavski, Meisner, Mikhail Tchékhev, Brecht, Grotowski, etc... relacionaria a princípio com a *techné* vista como *praxis*, permeada por princípios e finalidades de certa forma pré-estabelecidos. Já quando penso sobre as lógicas criativas que permearam e permeiam o trabalho de muitos performers me parece que adentramos um território regido de maneira mais perceptível pela *techné* vista como *poiesis*, em que as ações são fruto não de sistemas e poéticas de atuação, mas de processualidades geradas por diferentes estímulos e “gatilhos psicofísicos”.

P O I E S I S

Sabemos, Tiago, que o teatro contemporâneo é permeado por processos criativos muito diversificados, que exploram como ponto de partida não somente textos dramáticos e não-dramáticos, mas também memórias pessoais e inventadas, imagens, objetos, músicas e sonoridades, etc., e que a emergência do chamado *Teatro Performativo*, elaborado por Josette Féral⁹, é extremamente importante para perceber que estamos lidando aqui não somente com dois territórios distintos – o do teatro e o da performance – mas também com um território profundamente híbrido

9 Josette Féral: uma das mais importantes pesquisadoras da área de Artes Cênicas. Ela foi professora da Université du Québec à Montreal, no Canadá e, nos últimos anos, da Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, na França.

e que pode entrelaçar, inclusive numa mesma obra, as noções de *techné* como *praxis* e como *poiesis*.

Relacionei os processos criativos explorados no trabalho de Peter Brook e seus atores com esse entrelaçamento, mas, ao mesmo tempo, com um prevalecer da *techné* vista com *poiesis*, em que se explora um tipo de intencionalidade, que não seria a intenção com “ç” mas sim a intensão com “s”, intencionalidade essa que se forma com o processual do fazer ao invés de ser definida *a priori*. Essa me parece uma chave importante também pra se pensar em uma técnica possivelmente desvinculada da normatividade.

Abraços do lugar (país?) que mais parece um laboratório antropológico que ameaça a pesquisa, a criação, o questionamento e a diversidade.

Matteo

28 de outubro de 2019, Guimarães

Caro Matteo

O que desde logo constatei na tua carta é que seguiste à letra a necessidade de convergirmos para o cerne da investigação! Para seguir o teu exemplo, digo-te, sem mais rodeios, que considero muito pertinentes as referências que trazes a jogo. As dicotomias e as complementaridades que crias com os teus conceitos ajudam-nos, sem sombra de dúvida, a avançar. No meio de tudo o que referiste, o que mais me despertou a atenção foi o facto de deslocares a reflexão para o campo da processualidade do agente atuante. Para além do mais, referes que aquilo que expões, nesta fase, não é mais do que uma abordagem transversal e eu, do meu lado, digo-te que balizas bem o caminho, ou seja, indicas possíveis direções que daqui em diante esta nossa conversa poderá tomar. Julgo perceber que um jogo cénico que não esteja, ele próprio, “blindado” por uma ação pré-determinada é o caminho que seguiste para equacionar uma técnica não sujeita a uma normatividade. O terreno que assim abres implica, a meu ver, que o fenómeno teatral que aqui estamos a tentar circunscrever seja entendido mais naquilo que acontece entre pessoas (atuantes e público), num determinado momento e num contexto específico, do que enquanto obra predefinida. Talvez seja esse o recorte que importa a partir de agora considerar. Se assim for, teremos então de escavar no universo processual das subjetividades do indivíduo (verticalidade) que atua, e que forçosamente se articulam com os seus mecanismos de gerir a alteridade (horizontalidade). O mesmo será dizer que a reflexão deverá preocupar-se em desmontar mecanismos identitários daquele que atua, e que são parte integrante do seu património pessoal. Se utilizássemos a

terminologia de Mauss¹⁰, diríamos que qualquer poética ativada por uma/um qualquer atriz/ator-*performer* implicará sempre a mobilização da sua própria *técnica corporal*.

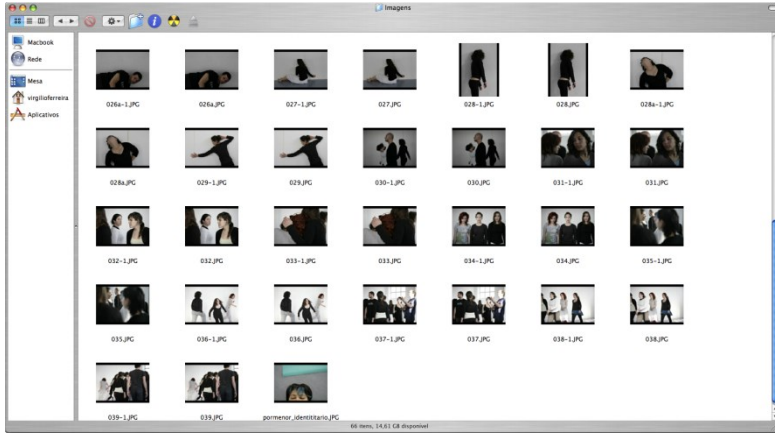


Imagem 3 – Arquivo. Fonte: Virgílio Ferreira (2012).

Dando continuidade a esta minha reflexão, parece-me oportuno relembrar que conhecer e caracterizar uma qualquer técnica, vista aqui pelo prisma da *praxis* cênica, implica contemplar um conjunto de dimensões que se inter-relacionam: i) a histórica – o momento em que essa determinada perspectiva surge e se afirma; ii) a cultural – onde e em que meio essa perspectiva nasceu e se desenvolveu; iii) a ética – quais são os valores que a constituem; iv) a poética – como é que ela define e caracteriza uma determinada visão estética da cena e da arte da/o atriz/ator-*performer*; v) e a pedagógica – que delimita um modelo de formação, em termos de projeto pedagógico e métodos de ensino-aprendizagem. Servindo-me destes parâmetros de abordagem que se interligam, pergunto-me se uma técnica, entendida agora sobre o prisma da *poiesis*, poderá abster-se de abordar qualquer uma destas dimensões de análise. Interrogo-me, além do mais, se podemos escapar ao elencar de elementos de proficiência de uma/um atriz/ator-*performer* que atua num quadro não totalmente pré-definido. Se seguirmos esta linha de questionamento não conseguiremos, em última instância, deixar de observar as consequências que uma tal visão do atuante terá no campo da pedagogia e do treinamento. Aqui chegados, pergunto-me, por último e a título de exemplo: uma técnica sem normativi-

10 Marcel Mauss (1872-1950): uma das figuras mais marcantes da história da sociologia e da antropologia contemporânea. O conceito de Técnica Corporal, que aqui se destaca, mete em evidência as diferenças culturais nos modos de ação e como eles se inscrevem na gestualidade e na corporalidade de cada um. Passa-se assim a olhar para o corpo como o primeiro e o mais natural objeto técnico da condição humana.

dade poderá ser mais facilmente associada à “via negativa” equacionada por Grotowski? Diria, em modos simplistas, que a forma como leio essa direção de trabalho pressupõe que a aprendizagem seja concebida como perda de hábitos e limitações, mais do que como aquisição de competências. Enfim, em termos mais palpáveis, pergunto-me: quais serão as componentes e os mecanismos de uma técnica sem normatividade, que usa uma/um atriz/ator-*performer* que está mais conectada/o com um fazer que se define na processualidade da sua ação?

Por natureza, uma técnica nunca é neutra e, assim, pergunto-me, por último, se poderemos conceber uma técnica onde o indivíduo vise alcançar uma determinada neutralidade. Essa neutralidade em devir deve ser aqui entendida como referência utópica que permitiria ao atuante ter acesso, em termos de ação, a toda a vasta gama dos possíveis.

Gostaria que considerasses, Matteo, esta minha carta como a equação de alguém que se interroga sobre a direção que a nossa conversa poderá tomar. Um determinado ângulo de abordagem foi surgindo, paulatinamente, ao longo desta nossa conversa e impõe-se-nos agora seguir as declinações que essa mesma trajetória faz surgir.

Aguardo a tua resposta. Não anseio, no entanto, que as tuas ideias surjam completamente alinhadas com as minhas.

Antes de terminar, quero deixar-te um abraço!

25 de novembro de 2019, São Paulo

Caro Tiago

Acho importante o que coloca como técnica enquanto “via negativa” que envolve um desfazer de hábitos. Nesse sentido, quando mencionei as interrupções geradas no grupo argentino, no espetáculo e no encontro com o morador de rua, me pareceu que a busca por uma “técnica não-normatizada” pode estar relacionada também com a busca por “ir além” da representação¹¹. Quando estou sentado em uma poltrona de um teatro, diante de atores mergulhados em suas ignições psicofísicas, posso vivenciar experiências profundas, que por um lado podem-me aguçar criticamente – independentemente de estar assistindo a um espetáculo brechtiano ou não – a ponto de perceber os jogos de representação envolvidos na operação criativa; e por outro podem-me fazer esquecer até mesmo que estou em um teatro. Ou seja, a representação não pode ser vista simplesmente como uma simulação apaziguante de experiências, o

¹¹ A busca por ir além da representação pode ser vista como um aspeto central dos processos criativos do ator e do *performer*, que abre para uma reflexão interdisciplinar, que vejo como difusa.

próprio Brecht além de muitos outros artistas concretiza isso. Além disso, vista em um plano mais profundo, perceptivo, a representação não começa no signo mas muito antes, já na sensação. Portanto, a negação da representação, muitas vezes manifestada por parte da performance ou das artes contemporâneas, deve ser problematizada porque há muitos meandros nesse território. Quando no capítulo do livro de Derrida – *O Teatro da Crueldade e o Fechamento da Representação* – a questão da representação é vista de certa forma como um certo aprisionamento no “já conhecido”, isso se deu em função do olhar crítico de Artaud a respeito do teatro que se fazia em Paris em sua época, extremamente psicologizado e verborrágico.

D E S N O R M A T I Z A R

Mas a questão da representação passou por reflexões mais complexas desde então. Assim, sinto a necessidade de nuançar essa oposição para talvez reconhecer um tipo de deslizamento possível entre a representação e uma dimensão outra, várias vezes referida como “presentação”. Mas como podemos refletir sobre a apresentação? Talvez a apresentação possa ser vista como processo de instauração das experiências em sua materialidade, e nesse sentido creio que as práticas de atenção, que envolvem tanto a respiração como a destilação do silêncio, estariam relacionadas a esse território, da apresentação e de suas materialidades.

Creio que a noção de materialidades da cena, Tiago, cumpra aqui um papel fundamental porque ela é catalisadora de várias outras noções e processos. Penso aqui não somente em Artaud e Grotowski, mas também em Peter Brook, Pina Bausch, em Bob Wilson, mas também em Christopher Marthaler, em Heiner Goebbels, em Dimitris Papaioannou, mas também em Bill Viola, em Romeo Castellucci e outros e outras ainda... No campo teórico, vejo as pesquisas da Erika Fischer-Lichte¹² como fundamentais, pois ao reconhecer o tensionamento constante que pode ocorrer, nas manifestações cênicas contemporâneas, entre a camada sógnica (ela nomeia como semiótica) e a camada fenomênica, Fischer-Lichte abre espaço para perceber a emergência de materialidades. Em outras palavras, quando no tensionamento entre essas camadas, a segunda, ou seja a fenomênica, prevalece sobre a primeira, a semiótica, nos deparamos enquanto artistas e enquanto espectadores com uma processualidade que escapa das interpretações, somos colocados em uma zona em que a experiência revela ocorrências expressivas ainda não codificadas pela cultura, somos colocados, portanto diante de um não-saber, ou seja, na dimensão

12 Erika Fischer-Lichte: uma das teóricas contemporâneas mais conceituadas na área dos estudos de teatro e artes performativas. Foi professora na Freie Universität de Berlim, onde dirigiu o Centro de Investigação Internacional *Interweaving Performance Cultures*.

da apresentação. Fischer-Lichte propõe, nesse sentido, a noção fundamental de “multi-estabilidade perceptiva”, que evidencia esse possível jogo entre essas duas camadas.

M A T E R I A L I D A D E S

Sem querer estabelecer diferenciações cristalizantes, vivi experiências criativas relacionadas com o teatro performativo em que essas dimensões se alternavam e se entrelaçavam. Ao mesmo tempo, tenho a percepção que muitas vezes parece prevalecer no teatro mais comercial a dimensão da representação, ao passo que na performance a busca pela apresentação pareça ser mais perceptível, em que frequentemente materialidades são instauradas independentemente de narrativas ligadas à contação de histórias.

Algumas perguntas surgem, assim, dessas reflexões: se é possível reconhecer que as técnicas normatizantes são geradas por aplicações de sistemas e poéticas de atuação já elaboradas, seria uma possibilidade interessante desconstruir tais sistemas a fim de potencializá-los criativamente? Uma vez que se reconhece um prevalecer da dimensão da representação no teatro e da apresentação na performance, não seria interessante experimentar possibilidades de entrelaçamento de práticas geradoras dessas duas dimensões?

Abraço da terra que está dizimando seus nativos.

Matteo

10 de dezembro de 2019, Guimarães

Caro Matteo

Aguardava a tua reação com alguma expectativa, pois não tinha a menor ideia de como irias receber aquilo que te tinha exposto na minha última carta. Considero, no entanto, que nesta nossa conversa deve haver espaço para cada um seguir, por momentos, a sua própria linha de pensamento.

Acrescentaste nesta tua última carta um punhado de outros conceitos e referências que nos continuam a ajudar a avançar nesta nossa reflexão. Tudo o que tens trazido à discussão tem contribuído, sem sombra de dúvida, para circunscrever e clarificar o assunto mais específico que temos estado a tratar. Mas cada novo elemento que trazes acarreta novos ângulos de abordagem e não seria honesto da minha parte não referir que me confrontei, desta última vez, com a emergência de uma certa sensação de impasse: não vislumbrava de que modo poderia desen-

volver ou contra-argumentar o que me tinhas enviado. Para além do mais, inseriste algumas referências que não me eram familiares, o que me obrigou a ter de pesquisar de um outro modo. Este processo levou-me a cruzar, uma vez mais, com o teu livro, *Entre o Ator e o Performer*. Ao reler algumas partes fiquei com a impressão de que muitos dos desdobramentos argumentativos que aqui vens utilizando se encontram já plasmados naquela tua obra. Dir-me-ás, Matteo, em que medida o corpo teórico que convocas nestas tuas duas últimas cartas sofreu algum tipo de deslocamento, tendo em conta o desenrolar da nossa conversa. Enfim, o que me parece importante vincar é que os conceitos por ti avançados – *epistême*, *technê*, *praxis* e *poiesis* associadas à *technê*, representação/presentação, tensionamento possível entre as dimensões sógnicas (ou semiótica) e fenomênicas – estabelecem uma base referencial que nos permitirá, de novo, restringir ainda mais o nosso enfoque. Até porque considero ser mais operante discutirmos uma técnica não normativa quando a ela associarmos uma determinada visão poética da cena. Coloco-te assim a questão: o que achas de nos lançarmos, a partir deste momento, num exercício que procure delimitar uma visão poética da/do atriz/ator-performer onde, em geral, se coloquem, bem no centro do acontecimento teatral, dispositivos que promovam experiências e dinâmicas singulares de ENCONTRO entre todos os envolvidos?

Este campo que procuro aqui circunscrever, e onde a diversidade e a indefinição ainda pairam, pode delinear uma certa tendência atual das artes performativas onde ENCONTROS, ao mesmo tempo mais diretos, mais sensíveis e íntimos, são concebidos enquanto experiência artística e estética. Para o desenvolvimento desses processos relacionais, desenham-se dispositivos de interação que propiciam determinados tipos de encontros e experiências. A essa/e atriz/ator-performer, que atua inserida/o nesses dispositivos e que pode ter, por vezes, mais um papel de mediação do que propriamente de atuação, demandam-se, de um modo ou de outro, práticas de deslocamento e ampliação de Si. Numa tentativa de delimitar esta poética cénica que ainda apresento aqui como estando em devir, convoco um conjunto de artistas e grupos tão diferenciados como alguns projetos de Milo Rau¹³, Rimini Protokoll¹⁴, ou do grupo Cantabile 2¹⁵ (atribuem aos projetos que desenvolvem a denominação de *Human Specific Performance*). De referir que muitos projetos no âmbito do Teatro Documental, do *Site-Specific*, do *Walking Performance* poderiam, também, fazer

13 Para conhecer o trabalho do artista, acesse:
<https://www.ntgent.be/en/ensemble/milo-rau>

14 Para conhecer o trabalho do grupo, acesse: <https://www.rimini-protokoll.de/website/en/about>

15 Para conhecer o trabalho do grupo, acesse: <https://www.cantabile2.dk/en/>

parte deste campo que denominei poéticas do ENCONTRO. Tenho a consciência de que este recorte que aqui te proponho é amplo e vago.

E deixo, além disso, mais algumas perguntas, que podem abrir outros tantos caminhos pelos quais nós poderemos aventurar para dar continuidade a esta nossa conversa:

– Que ferramentas essa/e atriz/ator-*performer* deve ter ou adquirir para atuar nesse âmbito onde o desafio é o de estabelecer-se, enquanto gesto artístico, uma experiência relacional como esse outro, considerado nesse quadro enquanto hóspede ou convidado de um determinado espaço ou situação?

– De que modo essas competências a identificar poderão ser desenvolvidas e aprimoradas?

– Enfim, será que estas outras poéticas que se encontram como que em “fermentação” nos exigem pensar noutros desenhos e formatos de formação?



Imagem 4 – Reencontros. Fonte: Virgílio Ferreira (2012).

Tudo o que aqui deixo à tua consideração, e de forma tão grosseira, não é mais do que um pensamento em construção e que procura encontrar ângulos de abordagem para responder à questão: como equacionar uma técnica da/o atriz/ator-*performer* que não seja normativa?

Sublinho, de novo, que esta problemática envolve colocar em discussão um conjunto de dimensões não fáceis de equacionar e que, para além do mais, se interligam. Nomeadamente, quando estamos a tratar de retratar processos intangíveis da/o atriz/ator-*performer*. Esta adjetivação que uso reforça a dificuldade de entendermos ou alcançarmos com facilidade os processos implicados. A combinação de um discurso mais conceptual com um mais metafórico poderá ajudar-nos a ultrapassar tais

dificuldades? E se trouxermos projetos em que tenhamos nós participado, não poderá isso oferecer à discussão um caráter mais “incarnado”?

Matteo, antes de terminar queria dizer-te que não deveria fazer desaparecer desta nossa conversa a imagem da “bolha” que tu avançaste no texto que foi inserido em D3. Parece-me que aí também poderemos encontrar elementos que nos ajudem a refletir.

Queiras receber este belo abraço que agora te envio.

Tiago Porteiro

24 de dezembro de 2019, São Paulo

Caro Tiago

Importantes as tuas colocações! Que bom perceber que estamos desdobrando a nossa conversa. Sinto concretamente uma ampliação de horizontes a partir de nossas trocas intercontinentais. Que bom!

Para além das elaborações presentes em *Entre o Ator e o Performer*, percebo hoje processos, forças e latências, a meu ver intangíveis, que se conectam por sua vez à noção que apontou de “encontro”. Vejo aqui um campo promissor de investigação, e que pode por sua vez ampliar as nossas reflexões. Acho estimulante a definição que esbarrou: intangível como “o que não se pode entender ou alcançar com facilidade”. Percebo como um desafio difícil de lidar com o campo que estamos investigando, sobretudo quando tentamos acessar a dimensão processual, criativa.

Importante nesse sentido tentar ir além de leituras romantizadas dessa noção. Nas artes da cena a noção de encontro pode ser vista, a princípio, como extremamente familiar. Desde a sua origem no assim chamado Ocidente, os espetáculos e manifestações cênicas são relatados como eventos que marcaram fatos e mudanças de várias naturezas, e que se tornaram possíveis primeiramente através de uma condição que até pouco tempo era considerada *sine qua non* das artes da cena: a relação presencial entre artista e público.

Essa percepção representa, de certa forma, a *communis opinio*, ou seja, um encontro, para se dar, necessita simplesmente da com-presença de pessoas que ocupam um mesmo espaço, físico ou mesmo virtual. Mas se a relação presencial ainda for vista como condição necessária para o estabelecimento do encontro nas artes da cena¹⁶, esse âmbito envolve muitos outros aspectos, dentre os quais aqueles colocados por Jerzy Grotowski. De fato, o diretor polonês, no final da década de sessenta do sé-

16 Digo ‘ainda’ em função do fato de muitas manifestações cênicas contemporâneas ocorrerem virtualmente, dispensando assim a relação presencial com os espectadores.

culo XX, reitera o encontro como o traço pertinente mais importante do teatro; ele diz: “O teatro é um encontro”¹⁷. Para Grotowski, naquele momento, o teatro representava um dispositivo através do qual um encontro particular entre atores e espectadores se daria; e nesse caso tal termo adquire conotações específicas. Aqui, a noção de encontro envolve a produção de uma série de ocorrências expressivas, dentre elas uma espécie de choque perceptivo desencadeado pelo ator, que, a partir da exploração de uma gama de procedimentos¹⁸, irradia sobre o espectador emanações sensíveis constitutivas de suas ‘ações paradoxais’ etc., e, ao envolvê-lo, convida-o tacitamente a fazer o mesmo.

Independentemente da apreciação crítica que pode ser feita hoje sobre essa abordagem artística, vários aspectos podem ser apontados a partir da noção de encontro proposta por Grotowski. O diretor polonês, ao elaborar essa noção nos termos mencionados, além de torná-la específica, contradiz de certa forma o que ela pode sugerir *a priori*; a noção proposta pelo diretor polonês parece propor a instauração de fricções: sensíveis, emocionais e intelectuais.

O encontro, visto como instaurador de fricções perceptivas, pode ser reconhecido também no trabalho desenvolvido por diferentes artistas da cena, dentre eles Peter Brook. Através da sua concepção de contador de histórias, é possível perceber uma relação intrínseca entre a exposição da própria subjetividade e a busca de um exercício de alteridade. Ao colocar o público como parte integrante do processo criativo e ao fazer com que o seu contador de histórias percorra diversas etapas criativas, Brook associa a escavação da própria subjetividade por parte do ator a um deslocamento do que lhe é imediatamente familiar. Tal associação funciona como um eixo do processo criativo e é incorporada nos seres ficcionais atuados pelos atores.

A L T E R I D A D E S

Independentemente das especificidades que permeiam o trabalho de Grotowski e Brook, é interessante notar como as noções de encontro propostas por eles, assim como por inúmeras/os performers, desde Vito Acconci, Josef Beuys, Gina Pane até Carolee Schneemann, etc., recuperam de certa forma o sentido originário do termo em latim – *incontrare* –, que remete ao mesmo tempo a um encontro e a um confronto, ou a um encontro entre adversários. Nesse sentido, as proposições feitas por tais artistas parecem se alinhar ao paralelismo psicofísico apontado por Spi-

17 Grotowski (1971).

18 Desde a via negativa, que envolve a eliminação de obstáculos e resistências, até o ‘ato total’, em que a transparência das reações mentais e físicas do ator se manifestaria diante do público. Ver Grotowski (1971).

noza, assim como ao seu conceito de encontro, central em suas elaborações sobre a ética (Espinoza, 2008).

Para o filósofo holandês, corpo e alma são compostos da mesma substância e, portanto, são indissociáveis, eles se manifestam como uma totalidade. Espinoza se refere ao encontro como um fator de potencialização da vida em muitos sentidos, que remete a uma capacidade que deve ser cultivada de constante afetação, que emerge por sua vez do estabelecimento das relações, poderíamos dizer, “verticais”, que contêm camadas que envolvem desde aspectos mais objetivos, tais como a situação e o contexto, até camadas muito mais sutis, que envolvem a produção de sensações, energias, forças e vibrações.

O encontro pode ser visto, nesses casos, como gerador de uma verticalização, de um adensamento perceptivo, como aquele ocorrido quando da minha participação na performance *The Artist is Present*, de Marina Abramovic, no MoMA de Nova Iorque. Após a participação em *The Artist is Present*, percebo o encontro como profundamente multivetorial, onde o contato direto pode ser gerador de aproximações e tensionamentos, identificações e confrontos, de deslocamento dos próprios pressupostos, do próprio horizonte perceptivo, das próprias hipóteses e certezas.

L I M E N

A partir dessas reflexões, reconheço um outro aspecto que pode emergir da noção de encontro. Visto como instaurador de fluxos e deslocamentos perceptivos, o encontro pode ser, ao mesmo tempo, uma ponte que permite o acesso à dimensão da apresentação e um fator desencadeador de experiências liminares, tal como elaboradas pelo antropólogo Victor Turner¹⁹. Tendo como ponto de partida a noção de *limen* (fronteira) e se valendo de experiências que permeiam a vida de inúmeras tribos de nativos de diversas regiões do planeta, Turner associa essa noção também a aspectos ritualísticos que podem permear o teatro e a performance. Importante reconhecer, nesse sentido, que o cultivo da potência ritualística do teatro e da performance confere valor, ao mesmo tempo, à importância do encontro, uma vez que as experiências liminares necessitam da instauração de relações diretas.

Considerando as perguntas que levantou em sua última carta, tenho pensado sobre a necessidade de uma revisão de noções e termos que revelam uma lógica latente. Por exemplo, tenho dúvida sobre os termos

19 Victor Whitter Turner (1920-1983): antropólogo britânico, desenvolveu investigações sobre os ritos e sobre os símbolos nos processos rituais e sociais. Trabalhou com Clifford Geertz e Richard Schechner e é uma referência fundamental no campo dos estudos teatrais e da performance.

‘ferramenta’ e ‘maestria’. Acredito que o primeiro remeta mais à noção de técnica vista como já dado, à disposição para ser aplicado, que carrega portanto um caráter instrumental. Já a maestria necessita, a meu ver, de um esclarecimento a fim de abrir espaço para uma competência mais processual, ao invés da construção de um controle; pensar sobre maestria enquanto capacidade de cultivo de vulnerabilidades, processo esse que, creio, estaria em sintonia com a ideia de partilha e com os processos relacionais que você menciona.

Por fim, a sensação de estar em uma bolha e a necessidade de rompê-la continua viva. Como criar condições para que o fazer artístico produza reverberações que ultrapassem a classe média “cult” privilegiada bem instruída? Creio que o tensionamento entre os territórios do teatro e da performance envolva essa questão.

Abraço afetuoso
Matteo

20 de janeiro de 2020, Guimarães

Caro Matteo

Desculpa só agora responder-te, mas nestas últimas semanas deparei-me com muitos imprevistos e muitos assuntos urgentes a tratar que se sobrepuseram à escrita desta minha carta. Senti na pele a exposição a que todos nós estamos hoje sujeitos, a proliferação de uma grande dispersão da atenção. Há quem se refira ao incremento de uma verdadeira economia da distração, pois será esse o modo mais eficaz encontrado para estimular o consumo e uma mais fácil manipulação!

Decidi colmatar este meu interregno olhando em perspectiva para o que até aqui produzimos. Identifiquei que transitámos de um enfoque mais amplo para um recorte mais circunscrito, o que não significa, no entanto, termos passado de um lugar de maior complexidade para um de maior objetividade. Na tua forma de abordar as questões observei recorrências, uma tendência para avançares, inicialmente, com uma contextualização histórica dos conceitos em discussão para, de seguida, lançares binómios que colocas em tensão e onde identificas zonas de interseção.

O que é que tu consegues identificar sobre o meu modo de proceder?



Imagem 5 – Uncanny Places. Fonte: Virgílio Ferreira (2011).

Na minha última carta coloquei à tua consideração a ideia de convergirmos agora a discussão em torno do conceito de ENCONTRO, e suas dinâmicas, entendido enquanto experiência estética. Na tua resposta equacionas, antes de mais, o ponto de vista histórico. É bem verdade, como referes, que o conceito levanta inúmeros aspetos a considerar, não fosse ele um dos que estão na origem das especificidades das artes performativas. E, por isso mesmo, terá, ao longo do tempo, modos de leitura e de aplicação sempre diversos. Perante esse perspicaz comentário, decidi que o melhor que eu teria a fazer nesta nova carta seria chamar a jogo uma série de projetos artísticos que, de um modo ou de outro, reconhecemos ou vivenciámos em conjunto.

Não nos será mais fácil continuar a conversar a partir deste património comum?

No colóquio *Performance e Intimidade* (referido na minha primeira carta e onde nos encontrámos pela primeira vez), participaste com uma ação performativa a que atribuíste o nome de *O que estou fazendo aqui?*. Essa tua ação estava integrada num evento mais amplo, o *Carrocel performativo*, que era composto por três performances que, todas elas e a seu modo, desejavam ativar trocas de intimidade entre performers e participantes. Todos os participantes foram convocados para um encontro no *ball* do museu. Aí chegados, propusemos que se dividissem de forma

aleatória e em igual número, em três grupos. De seguida, definiu-se qual a performance que cabia, inicialmente, a cada grupo. Passados 30 minutos os grupos deveriam deslocar-se para o local onde iria acontecer a outra performance e, como tal, definiu-se, de antemão, qual o sentido dessa circulação.

Quando os cerca de 10 participantes chegavam à tua beira, recebiam o convite para tomarem um chá em conjunto. Durante esse primeiro momento de comunhão foste, aos poucos e por indução verbal, desvendando os teus propósitos. Em seguida, propuseste que nos juntássemos 2X2 e, com essa configuração, lançaste outros elementos do teu roteiro, como temas e ações a explorar no seio dos pares. Seguramente que, no desenrolar da tua proposta, tiveste de adaptar estratégias e discursos, tendo em conta a reação que observavas. No desenho que tinhas previamente realizado, havia espaço para que a imprevisibilidade surgisse, não fosse essa a condição *sine qua non* desta performance e onde a participação ativa por parte do público poderia mudar algo no roteiro por ti equacionado. Terá havido aqueles que aceitaram e desenvolveram as tuas propostas, mas também terão existido os que criaram derivações relativamente às tuas instruções. Não controlar completamente as reações do público será uma das características que funda este tipo de propostas! Importa sublinhar, como nos diz Ana Pais, que neste tipo de propostas o “espectador participa de uma ‘zona de indeterminação’ na qual ele e a obra completam uma unidade” (Pais, 2018). A autora chama ainda a atenção para a possibilidade de esses encontros serem desconcertantes e, por isso mesmo, não serem sempre, necessariamente, harmoniosos. Nota ainda que estas propostas descentram “[...] a reflexão sobre a cena, do espaço físico e simbólico para o espaço sensível das relações entre corpo cénico e público” (Pais, 2018, p. 40) e que será importante sabermos destrinçarmos, na esteira do pensamento de Jorge Dubatti²⁰, o que pode diferenciar o encontro enquanto acontecimento poético do acontecimento convivial.

Marginalia (o segredo extimo), proposta da performer Marta Bernardes²¹, foi uma das outras performances que também fazia parte do *Carrocel*. Num recanto do museu a artista instalou alguns dos seus objetos mais íntimos, criando assim um *chez soi*. Ao chegarem a esse espaço, os participantes eram recebidos como se estivessem a entrar na própria casa da Marta, pois deparavam-se com elementos da sua intimidade, tais como livros, objetos e roupas. Era através destes seus indutores que a perfor-

20 Jorge Dubatti: crítico, historiador teatral e docente na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, na área da História do Teatro. Dirige a Escola do Espectador em Buenos Aires. Publicou mais de 200 livros e obteve diferentes prémios.

21 Para conhecer o perfil da artista, acesse: <https://agenteanorte.com/agencia/marta-bernardes/>

mer estabelecia o encontro com os presentes e onde partilhava o seu dia-dia e a sua relação pessoal com alguns daqueles objetos. O diálogo que criava com o seu próprio cão, que por lá também andava, espelhava a relação que tinham. E foi a presença daquela relação que ofereceu aos participantes a partilha de um aqui e agora daquela realidade. O não controlar todos os comportamentos do seu cão introduziu na *performance* uma grande dose de imprevisibilidade.

O último dos projetos que fez parte deste ecossistema foi *Sensorama*, uma performance concebida por Louise Chardon e Luk Van Den Dries²² e que teve lugar numa tenda situada no exterior do museu. Para que o evento se pudesse dar, teria de haver igual número de elementos do público e de performers. Ao aproximarem-se do insuflável, os participantes eram convidados a deixar os seus objetos mais pessoais, e mesmo os seus próprios sapatos, fora desse espaço de jogo. De seguida, de dentro do espaço, saía à vez um performer que, oferecendo-se para cuidar de um elemento do público, começa por o vender. Estava assim criada a diáde performer-público que iria permanecer ao longo da performance. Cabia ao performer conduzir esse seu público-hóspede por toda uma viagem sensorial no interior daquele espaço, que, para amortecer o contacto dos corpos com o solo fora acolchoado. Era por via da linguagem tátil que o performer se comunicava com o seu parceiro de jogo. A música que existia no interior do insuflável criava o ambiente imersivo que propiciava um estado de abandono. Durante 30 minutos o performer, de acordo com a sua própria leitura subjetiva do outro, acompanhava, propunha e induzia outras formas corporais para além das habituais, outros enlances, outros deslizamentos entre superfícies corporais e outros contactos com o solo, tal como mudanças de ritmo e de amplitudes de movimento que faziam alterar sensações e estados de atenção. Nesta performance, ao contrário das outras, só em caso de extrema necessidade é que a indução verbal era utilizada. Este projeto, nas palavras dos criadores, convidava o público a encontrar-se consigo próprio.

Houve ainda, neste mesmo colóquio, outros projetos que vale a pena também sinalizar, como por exemplo a *Coleção de Amantes*, da artista Raquel André²³. Ao longo dos últimos anos esta artista tem colecionado inúmeros encontros, íntimos e ficcionados, de um para um, que acontecem no interior de um apartamento, com públicos desconhecidos, de diferentes nacionalidades, géneros e idades, e que seguem um protocolo bem definido e com regras a respeitar. Desses encontros resulta um ar-

22 Para conhecer o perfil dos artistas, acesse: <http://rewritingdistance.com/antwerp-belgium-may-2014/>

23 Para conhecer o trabalho da artista, acesse: <http://cargocollective.com/raquelandre/COLECAO-DE-AMANTES-COLLECTION-OF-LOVERS>

quivo que, mais tarde, é tratado e usado pela artista quando desenha as suas próprias performances.



Imagem 6 – Fonte. Fonte: Virgílio Ferreira (2018).

Não queria deixar de referir um outro projeto que foi também partilhado no congresso: *Aquistas*, uma performance dirigida por Manuela Ferreira²⁴ que aconteceu num espaço termal e onde eu próprio, na qualidade de investigador, acompanhei, documentei e analisei todo o processo de criação.

A estrutura da performance seguiu a lógica de um percurso termal habitual, desde a mudança de roupa dos utentes/público, passando por momentos de contacto de um para um no interior dos diferentes gabinetes, onde histórias, memórias e ações criavam quadros performativos de partilha numa relação de exclusividade e de intimidade. Nesse momento, cada elemento do público tinha acesso a uma parte da performance que os outros não presenciavam, e por isso mesmo a encenadora decidiu também incluir, ao longo de todo o percurso, momentos em que o público poderia partilhar entre si as suas próprias experiências.

24 Para conhecer o trabalho da artista, acesse: <https://www.manuelaferreira.pt/pt/>



Imagem 7 – Aquistas. Fonte: Virgílio Ferreira (2018).

Todo este percurso desembocava no espaço da piscina.

Aí, para além de outras ações performativas complementares, havia lugar a um banho acompanhado. Cada um dos performers proporcionava a um dos elementos do público uma “dança” fluida e flutuante dentro de água. O contacto tátil era aqui, mais uma vez, a linguagem, por excelência, utilizada. Do ponto de vista dramaturgico, esta performance foi organizada à volta do elemento água e em redor da metáfora da cura e, portanto, nesse banho final, cada performer cuidava da pessoa que lhe tinha sido “destinada”. Era o culminar de toda uma vivência: o terem realizado um “circuito” onde o encontro de pele a pele foi também uma realidade. Proporcionou-se aos presentes diferentes experiências sensoriais, exploraram-se os aparelhos de forma funcional, mas também ficcional, combinaram-se discursos teatrais com outros mais coloquiais, partilharam-se histórias e memórias e efabularam-se imagens e sons. A performance *Aquistas*, para além de *site-specific*, foi uma experiência imersiva, íntima, pessoal e poética que se desenrolou por todo o espaço daquelas termas.

O que podemos encontrar de comum em todos estes projetos?

Todos eles estabelecem uma relação de proximidade entre atores/atores-performers e seus públicos, tal como em todos eles se proporcionam experiências e dinâmicas do encontro entre elementos do próprio público, mas de forma diferenciada. De sublinhar que o público, em todos estes acontecimentos performativos, não se encontra estático, a olhar de frente para um mundo ilusório, e é essa dimensão relacional de proximidade que se cria entre atuante e público que funda cada um desses

acontecimentos performativos. Enfim, as díades que foram criadas partilham e coabitam, no aqui e agora, o mesmo espaço-tempo. Muitas vezes, as fronteiras entre o real e o ficcional esbateram-se e a relação que se estabeleceu era ativada por via de sistemas sensoriais diferentes, tendo em conta os espaços e os contextos onde as performances aconteceram. Em alguns dos casos, foi mesmo o diálogo tónico que entrou em jogo na relação entre performer-público, que é um dos mais íntimos modos que temos de comunicar entre indivíduos. Para além destas dimensões mais psicofísicas e multissensoriais, há um conjunto de outros domínios que entraram também em jogo, talvez mais próximos da ética e da área da sociabilidade, como o impulso para cuidar do outro, o gosto por acolhê-lo, recebê-lo e escutá-lo. Definitivamente, nestas diferentes performances, não é a/o atriz/ator-performer que se encontra no centro da ação, mas sim a experiência do próprio participante. É no espaço que se constrói “entre” si e o público que esta/e atriz/ator-performer cria, em processo de relação, o seu próprio jogo. E é também nessa zona que nasce a imprevisibilidade de uma relação que, a todo o tempo, tem de ser negociada. Em síntese, diria que é, de parte a parte, no jogo de adaptabilidade ao outro que o acontecimento performativo consegue ter lugar.

É tempo de criar aqui uma pontuação. E para tal uso uma citação que se encontra na contracapa do livro *Audience Participation in Theatre*, organizado por Anna R. Burzyńska (2016): o “[...] século XIX foi o século dos atores. O século XX foi o dos encenadores. E o século XXI será o século dos espectadores”.

Serão múltiplos os pontos de vista que poderemos tomar para analisar estes projetos. Por exemplo, o do atuante, o do encenador ou o do público. Escolhendo o do atuante, impõe-se perguntar quais as implicações que este tipo de projetos terá sobre o modo como pensamos a ação e a formação dessa/e outra/o atriz/ator-performer. E para usar a tua terminologia, pergunto-me se estaremos aqui no domínio da “apresentação” que demanda uma técnica mais processual e, portanto, não normativa.

Parece-me, efetivamente, que este jogo e este tipo de poéticas enfatizam outras competências, como, por exemplo, uma forte tomada de consciência da relação que se estabelece com o espaço e com o outro com quem nos relacionamos, e uma dimensão de escuta e de adaptabilidade muito fina relativamente ao público com quem se entra em contacto em modos de grande proximidade. O diálogo tónico, por exemplo, enquanto estratégia de comunicação, implica uma aprendizagem muito específica, tal como a capacidade da tua voz e da tua palavra induzir no outro uma abertura e mesmo um estado de abandono.

Aqui chegados, confronto-me, de novo, com a questão de como equacionar uma técnica que não seja normativa. Digo-te, em abono da

verdade, que me é sempre difícil escapar à necessidade de uma capacitação específica para esta/e atriz/ator-performer. Em face deste impasse, confesso, definitivamente, que não me parece ter encontrado uma resposta a esta questão que me satisfaça e que me pareça ser plausível em toda a sua plenitude.

O que poderás tu, Matteo, dizer?

Parece-me, no entanto, evidente que é necessário pensar noutras técnicas e noutros modos de conceber a técnica, que se coadunem com estas outras poéticas que, no horizonte, procurei aqui circunscrever. Do mesmo modo me parece necessário criar novos projetos pedagógicos, no domínio da formação artística do atuante, que integrem as necessidades dessas mesmas poéticas. Algumas direções de trabalho que vale a pena explorar:

- expor continuamente os atuantes ao jogo em diferentes tipos de espaço e contexto e em contacto com públicos muito diversificados;
- pensar em metodologias de aprendizagem à volta de enunciados e de exercícios-problema, uma pedagogia *by design*.

E, neste questionamento, talvez exista espaço para voltarmos a olhar para modelos mais holísticos que tiveram lugar ao longo do século XX, tal como o projeto *Baubaus* e o *Black Mountain College*. De igual modo, para projetos pedagógicos bem mais recentes que, questionando os limites da performatividade, procuram novas linguagens performativas contemporâneas, tal como as escolas *DASarts* e a *Parts*. E ainda para propostas formativas que colocam no centro da ação, de forma mais específica, “Práticas da atenção”, como é o caso de programas oferecidos pela Naropa University ou pela Huddersfield University.

Fica por desenhar essa proposta de formação, que talvez não tenha de acontecer em escola, que aproxime a vida da arte e onde as dinâmicas do encontro possam estar no centro das suas propostas formativas e da sua pedagogia.

28 de janeiro de 2020, São Paulo

Caro Tiago

Acho muito potente o olhar e o encaminhamento que trouxe nessa tua última carta. Sim, essas cartas têm revelado muitos efeitos e ressonâncias. Muitas vezes questões que são colocadas são respondidas não na carta seguinte. As questões pedem tempos diferentes de reflexão e elaboração. Acho incrível essa dinâmica! Sair da inércia das perguntas e

respostas imediatas e perceber que há muitos tipos e qualidades de perguntas, e de respostas.

Você me perguntou sobre as nossas formas de abordar as coisas que foram surgindo em nossas conversas. Não tenho ainda nada muito claro com relação a isso mas percebo uma complementaridade em nosso diálogo, que atravessa diferentes registros, em alguns momentos fazendo voos mais abrangentes e em outros mergulhando na especificidade de um acontecimento específico. Uma combinação entre objetividade e subjetividade, entre um “sobrevoar/passear” e um “escavar”, entre respiração e mergulho.

Sobre a tua sugestão de refletir sobre a noção de encontro a partir de obras e artistas, e de suas poéticas... Entendo essa sugestão, sobretudo para que não permaneçamos enredados na “dança atraente dos conceitos”. Pensando sobre poéticas de encontro, não reconheço uma que possa servir de modelo mas várias que agregam aspectos importantes. Além das já citadas também por você, penso muito sobre Meredith Monk, que através de suas sonoridades musicais cria vínculos e agregações profundas. Experimentei essas qualidades em primeira pessoa em contato direto de trabalho com seu *Vocal Ensemble*. Em sintonia com Espinoza, Monk faz do encontro um dispositivo instaurador de espirais que podem nos ampliar perceptivamente. Pensando sobre artistas daqui do Brasil, reconheço nas ações de Eleonora Fabião – interlocutora importante e que admiro – também uma referência importante para a construção de tais poéticas.

Nesse sentido, a fim de continuar a buscar a concretude das experiências, acho muito importante essa reflexão que você traz sobre o Colóquio *Performance e Intimidade*, sobretudo porque ele foi e ainda é um catalisador de muitas das questões que estamos refletindo aqui. Foi um verdadeiro laboratório. Pensando sobre as ações e performances que comentou – desde *O que estou fazendo aqui?*, passando por *Marginália*, *Sensorama*, *Coleção de Amantes* até *Aquistas* – vejo como você alguns vetores que convergem, tais como a questão relacional e seus aspectos éticos e de sociabilidade, o caráter improvisacional, a sensorialidade... É a partir desses vetores que reconheço possíveis caminhos para a busca de possíveis técnicas não-normativas.

Um procedimento importante, a meu ver, seria rever a oposição normativo / não-normativo. Devemos dissolvê-la, creio. Considero, assim, a possibilidade de considerarmos ‘graus de normatividade’, entendendo a normatividade enquanto sistema construído e autossuficiente. Seguindo por esse caminho, acredito ser possível pensar a criação de poéticas a partir da exploração de princípios e não de sistemas.

Um mesmo princípio, por exemplo, o da ‘resposta cinestética’ proposta pelos *Viepoints*, pode ser gerador de múltiplas práticas e dinâ-

micas relacionais. Igualmente o dínamo-ritmo elaborado por Decroux pode também ser gerador de tais práticas e dinâmicas. Quero dizer com isso que a criação de técnicas não-normativas pode envolver não a negação ou demonização das técnicas existentes, mas sim a desconstrução dessas técnicas, extraindo delas princípios que, uma vez deslocados, podem produzir inúmeras possibilidades que ultrapassam e ressignificam os sistemas de origem.

Para além da desconstrução de técnicas estabelecidas e sistemas e a consequente exploração de princípios, é possível igualmente explorar princípios de outra natureza a partir de práticas não-artísticas, quando vistas em seus propósitos primeiros, como as práticas de atenção, executadas por inúmeras linhagens espirituais. A relação entre atuação ou performance e espiritualidade é vastíssima. Além das relações explícitas entre esses dois campos nas formas teatrais asiáticas e africanas, assim como na performance contemporânea, há paralelos incríveis menos recentes, por exemplo entre os exercícios com os círculos de atenção de Stanislávski e os exercícios espirituais de Santo Ignácio de Loyola.

Um aspecto importante a ser considerado nesses casos é que, tanto os princípios extraídos de sistemas quanto as práticas espirituais, carregam, ainda que em diferentes níveis e qualidades, ignições psicofísicas, que a meu ver contribuem para a instauração de processos relacionais nos termos em que estamos pensando.

Essas possibilidades apontadas, que envolvem o reconhecimento de “graus de normatividade” e consideram a desconstrução de sistemas em princípios, assim como a exploração de práticas não artísticas, não devem ser confundidas com procedimentos utilitários que visam simplesmente a solucionar um impasse, mas sim como exploração de lógicas criativas não causais e não binárias que podem ampliar o horizonte de experimentação e criação. São apontamentos que podem abrir possibilidades, sem perder a consciência da complexidade desses caminhos, sobretudo no segundo caso, que envolve as práticas espirituais.

Práticas espirituais, mesmo quando vistas através das lentes da filosofia grega antiga, como nos mostra Pierre Hadot, são práticas onde o trabalho sobre Si envolve um longo percurso em que se opera uma destilação da própria subjetividade, que assim cria pontes com o coletivo, viabilizando a construção de comunidades e, num outro plano, possibilita um acesso a outras dimensões perceptivas.

Sendo assim, se a possibilidade de desconstrução de sistemas pode ser explorada de maneira mais objetiva, apesar da complexidade envolvida nessa operação, a exploração de práticas espirituais, como as práticas de atenção, exige um cuidado para que não se caia em armadilhas já bem conhecidas, onde os processos de subjetivação se transformam rapidamente em produtos. Mas tal cautela não deve impedir o reconhecimen-

to de possibilidades. No meu caso, tanto a experiência com o *Vocal Ensemble* de Meredith Monk quanto a vivência dos processos criativos de *Palavras Corrompidas*²⁵ e de *Fim de Partida*²⁶ envolveram a exploração de práticas de atenção em diferentes níveis.

E não podemos esquecer, como apontado por você, exemplos importantes, históricos, em que tais operações foram experimentadas em diferentes níveis, sobretudo, a meu ver, no caso do *Black Mountain College*. Venho pesquisando a *Black Mountain* há algum tempo e é incrível como entre 1933 e 1956 aquela escola foi catalisadora de experimentações que ultrapassavam a lógica territorialista, dissolvendo de certa forma as fronteiras entre disciplinas artísticas e não-artísticas. Diferente da *Bauhaus*, o *Black Mountain* não estabelecia uma diferença entre artes “altas e baixas”, ou seja, entre arte e artesanato (*art and craft*). Por trás de estrelas que passaram por lá, como John Cage e Robert Rauschenberg, Willen De Kooning, Merce Cunningham e Robert de Niro, dentre muitos outros, estava John Andrew Rice, colega de John Dewey, mentores de um pensamento sobre o papel das artes na construção de experiências. Sem o sistema de notas e dirigida pelo corpo docente e discente, as/os alunas/os decidiam quando era o momento de se graduar, momento esse de avaliação de um examinador externo. As atividades variavam entre classes, projetos e atividades como plantar e cuidar de animais e o objetivo da escola não era exclusivamente o de formar artistas profissionais, mas talvez “seres humanos profissionais”.

...olhar para atrás olhar para frente olhar para os lados olhar para baixo olhar para cima olhar para dentro olhar para fora olhar para o agora – olhar para atrás olhar para frente olhar para os lados olhar para baixo olhar para cima olhar para dentro olhar para fora olhar para o agora – olhar para atrás olhar para frente olhar para os lados olhar para baixo olhar para cima olhar para o agora...

Assim, a nossa reflexão sobre poéticas não-normativas é muito importante até mesmo para reconhecer, como em nossas conversas, a relação entre criação e formação. As chamadas poéticas do ENCONTRO, para se manifestarem, envolvem a criação de dinâmicas de formação em que ética, estética e política (em seu sentido original, que envolve a noção de polis) estão profundamente entrelaçadas. O objetivo nesse

25 Espetáculo do Performa Teatro criado em 2017 a partir de *Carta de Lorde Chandos* de Hugo V. Hoffmansthal. Para mais informações, acesse: <https://www.performateatro.org>

26 Espetáculo do Performa Teatro criado em 2019 e dirigido por Yoshi Oida a partir do texto homônimo de Samuel Beckett. Para mais informações, acesse: <https://www.performateatro.org>

caso seria ir além do objetivo de formar artistas que correspondam às expectativas de um pseudomercado para buscar se colocar num lugar onde a criação envolva – e aqui retorno a uma de minhas perguntas iniciais – a ruptura de bolhas, a fim de criar condições para que dinâmicas relacionais possam se dar de maneira mais aprofundada.

Penso, nesse sentido, tanto em termos de formação como de atuação, que ações possam ser pensadas para se manifestarem também em contextos a princípio não-artísticos. Percebo frequentemente que o público que participa de eventos/performances/espetáculos que visam explorar poéticas do Encontro, na maioria dos casos é aquele “já preparado” para essas experiências, e que, portanto, a capacidade de afetação de tais ações é reduzida em função de uma espécie de neutralização. Essa neutralização se dá a partir de uma categorização dessas experiências, que são associadas a uma dimensão estética, como se a dimensão estética operasse em um modo “neutro”, em que o plano do sensível está desvinculado das dimensões éticas e políticas num sentido mais profundo.

Chegado a este ponto de nossa reflexão, me sinto deparar com um desafio já ocorrido em outras culturas, contextos e momentos históricos: a fim de poder gerar poéticas do ENCONTRO através de técnicas não causais e binárias, é preciso pensar novamente sobre formação do ser humano, artistas e não-artistas. Tendo como interlocutores de Sócrates a Hannah Arendt, de Pierre Hadot a Deleuze, passando por artistas – das diferentes formas de arte e as que as integram e pelas nossas próprias experiências criativas – o fazer artístico não pode estar desvinculado dos modos de existência.

...

Olhando para trás, para essas nossas cartas, reconheço agora um outro tipo de conexão, mais sólido... Feita de pensamentos que confluem e de pensamentos incongruentes, juntos... Talvez conexão pelo tempo dilatado das conversas, pelos silêncios digitais que atravessaram grandes distâncias... Ou ainda pela tentativa de se refletir com o corpo sobre experiências que escapam a qualquer nome... experiências essas materializadas nas artes da cena por atrizes/atores-performers...

14 de fevereiro de 2020, São Paulo & Guimarães

DEAMBULAÇÕES ABDUTIVAS: uma (IN)Conclusão

Tiago (T) – Bem sei que não se trata de fechar, mas como podemos rematar?

Matteo (M) – Hum! Fechar... fechar buscando (as) vibrações.

T – Apontas alguma direção a tomar?

M – Penso em encruzilhadas, numa sequência de encruzilhadas. Cada encruzilhada abre para diferentes possibilidades. Como pensar numa sequência de cruzamentos multidirecionais?

T – Sinto necessidade de introduzir um silêncio depois das tuas palavras.

M – Hum hum... silêncio... Como criar condições de cultivo do silêncio? Não o silêncio da ausência mas um silêncio prenhe... não!? o silêncio... fazer do silêncio um material. Fazer do silêncio... um campo perceptivo.

T – Eu gostava de habitar mais as palavras que me saem da boca e da mão. Que tivessem mais ligadas a um impulso de experiência... de modo a que criassem ressonâncias diversas. Ressonâncias que não fossem conclusivas mas que ocupassem espaços de trânsito e de transição. Nesses espaços o outro poderá mais facilmente entrar? Procuo terrenos discursivos que promovem o diálogo e a cocriação.

M – Palavras que abrem, não palavras que fecham. Não palavras assertivas. Palavras convites. Palavras perguntas. Palavras... pedidos. Palavras...

T – Dúvida...!

M – Exato. Palavras perguntas. Palavras que buscam contato. Não palavras que afirmam, que impõem. Não palavras que demonstram. Palavras – eu queria lembrar uma palavra específica... É uma palavra bisturi. Como uma palavra numa biópsia. Quando você abre a fenda com o bisturi. E assim você não sabe o que vai encontrar para além do corte.

T – ... palavras que perspetivam... que denunciam e anunciam possibilidades. Que abram terrenos incertos. Que abram espaço para o encontro e para a partilha. Mais uma vez, palavras que perspetivam e equacionam possíveis num mundo instável e que ativem a mudança. O mundo de hoje assim o exige.

Para que as “bolhas” se partilhem e se transformem em espaços de colaboração. ... será possível perspetivar conversas com palavras abertas sem cairmos na divagação!?

M – Tudo o que você traz me faz pensar que essa palavra não vem do nada. Essa palavra não vem do nada. Como criar condições de emergência dessa palavra que convida, que abre, que estabelece um contato e que é modo de convívio? De onde vem essa palavra? E aí eu penso uma necessidade de se criarem condições para que esses corpos que produzem essas palavras acedam a determinados estados. Estados que criem condições para que essa palavra se manifeste. Digo isso porque percebo que a cada vez que uma palavra dessas me atravessa reconheço ao mesmo tempo o estado que gerou essa palavra.

Por uma Pedagogia Não-Normativa

T – Advém-me a palavra poder. E o poder ligado à pedagogia, ao pedagogo, aquele que pedala, que leva alguém à escola. Definitivamente não gosto do poder que, muitas vezes, está associado à figura do pedagogo.

Sim, o pedagogo tem muitas vezes necessidade de ser afirmativo, de ser referência, de ser farol... mas como também podemos incrementar mais do que pensar, o lugar desse pedagogo que não está no centro mas sim no círculo ao mesmo nível do que as/os alunas/os? Encontrar a justeza desse lugar exige uma procura pois, para além do mais, é uma tarefa que gira em rotação de contrapé. A rotação que o mundo leva segue em sentido contrário, não? Enfim, procuro nas fendas e nas interconexões dos saberes, nos espaços disruptivos que permitem a emergência dessa outra imagem do pedagogo. E também procuro espaços onde seja possível quebrar formatações estanques nas estruturas de formação.

M – Penso numa pedagogia invertida, a partir também do trabalho do Romeo Castellucci com as crianças, examinado por Melissa Ferreira. Uma pedagogia que não vê o aluno como um ser que não tem luz e que a luz tem de ser ativada por mim quando situado no lugar do pedagogo. Pedagogia invertida no sentido em que essa centelha de vida que esse contato pode gerar vem exatamente do contato. Não vem da transmissão de um saber que foi previamente elaborado e que vai ser depois simplesmente transferido. Mas de um saber que se faz, que se constrói, que se revê e redefine e se recria de cada vez que se estabelece um novo contato, uma nova dinâmica relacional. Penso nessa pedagogia invertida entre aspas.

T – Nesta discussão sobre a palavra e um outro lugar para o pedagogo ecoa-me Artaud e depois Rancière, *O mestre ignorante*. Este filósofo é um dos que faz referência a uma outra visão de pedagogo. Há um outro pensador que faleceu dias atrás – não me lembro agora do seu nome – que escreveu um belíssimo livro sobre diferentes imagens e aceções do pedagogo-mestre. Como se chama mesmo?

M – Sim, sim, estou a ver mas também não me consigo lembrar do nome dele...²⁷.

T – Atrai-me muito a ideia de um mestre que está no espaço pedagógico quase em silêncio, quase sem dizer uma palavra. Que só a sua presença é propulsora de questionamento.

M – Nossa, nesse sentido o que tenho começado a escrever, sobre a experiência que acabo de ter com o Yoshi Oida, tem muito a ver

27 Referíamos-nos a George Steiner e ao livro que em português e em Portugal foi traduzido por *As Lições do Mestre* (2005).

com a forma como ele conduziu o processo criativo e essa pedagogia que está por detrás dessa atitude que tu referes. Porque também me interessa a dissolução dessa fronteira entre formação e criação. Formação é criação e criação é formação. Então reverbera-me muito o que você fala pois remete-me para essa experiência que é recente.

T – Esse pedagogo-mestre que aqui estamos a equacionar, e que se coloca numa atitude e num estado de suspensão, aguarda até que se abra uma brecha para poder intervir. Há uma imagem que guardo e que me foi referida por um pedagogo que já não me lembro, ao certo, o seu nome e que dizia o seguinte: sabes, quando damos um saco de trigo a um pássaro ele fica com indigestão!

M – (risos e mais risos)

T – E portanto, a grande sabedoria do pedagogo é a de saber lançar a quantidade justa de grãos de comida de acordo com a capacidade que esse outro [o pássaro] pode digerir a cada instante. Nunca esquecer que não serve de nada o querermos atulhar esse outro com comida!

M – É bonita a imagem. É como ajudar o outro a acender a sua própria chama. Tem uma implicação meio prometeica, mas diferente. Desse modo não é o pedagogo que detém a chama, mas ele pode ser um colaborador para instaurar a chama a partir de uma relação com o outro. Não esquecer que, saber como instaurar a chama no processo com o outro, é perceber também as possibilidades de se instaurar essa mesma chama em si mesmo.

É muito bom o exemplo do pássaro! Porque é isso mesmo, nesses modelos convencionais e homogeneizantes de formação, em vez de estarmos a potencializar alguma coisa no outro, você está a provocar indigestões nesse outro! Você cria náuseas e aquilo que, pelo contrário, cria é o desinteresse e o tédio.

T – Sinto, muitas vezes, que nas escolas estamos a contribuir para matar a chama daquele que temos em frente de nós! Isso torna-se ainda mais evidente num mundo onde há um excesso de informação.

M – E o incrível é que a relação com o Outro faz com que você se reveja completamente, te faz perceber diferentes formas de instauração dessa chama, te coloca diante de uma lógica completamente diferente da tua. Não seriam esses os vetores para uma poética da alteridade?

T – Eu gostava de pensar uma escola que estabelecesse ressonâncias, de forma mais direta, com o espaço envolvente... e também uma escola em que as várias disciplinas pudessem dialogar e entrecruzarem-se tanto no plano de estudos como nos corredores... e nos laboratórios e entre professores. Uma escola onde os labirintos de cada um também se pudessem entrecruzar. Esta visão é reflexo de uma opção poética que se diferencia de dispositivo de receção que seja frontal e que diferencia os espaços de atuação dos performers e do público. A predominância desse

dispositivo parece-me muito impositiva e cria uma série de restrições. Será que poderemos estabelecer algum tipo de relação entre os modos de relação entre performers e público no espaço cénico com o modo como equacionamos a relação entre pedagogos e aprendizes no espaço pedagógico? Estes dois mundos, que se vão alterando com o tempo histórico e mesmo com a cultura de cada lugar, terão de ter os seus vasos comunicantes. Tal como o papel do intérprete ou do performer deveria dialogar com a atitude do aprendiz e do cidadão.

M – Sim... inspiradora essa noção de escola. Penso o quanto se aproximaram dela não só as referências como a *Black Mountain*, mas também a escola de Aristóteles, de Platão... as escolas filosóficas antigas, pensando nessa ideia do performer que faz da filosofia uma prática... a própria ação produzindo essas reverberações multivetoriais... Fico pensando o quanto essa escola que você fala pede uma transformação do Ser... pra que esses canais se conectem. Que seres humanos são esses? Que estão ali e que viabilizam tudo isso? E daí a questão da formação volta... que seres humanos são esses que criam condições pra que tudo isso aconteça? E, ao mesmo tempo, como não cair nas armadilhas das ilhas de vaidade, de saber... os territorialismos... como abrir mão dos territórios de saber pra perceber o contrário disso? as conexões os atravessamentos, as relações...

T – Os paradoxos, as incongruências...

M – Sim, os paradoxos, as incongruências, as incoerências...



Imagem 8 – Probabilidade. Fonte: Tiago Porteiro (2018).

Redes de Auto-Pescagem

T – Não sei se vives da mesma forma de como eu vivo, mas, do ponto de vista do estado e da atitude, descubro muitas similitudes entre a minha ação enquanto performer e enquanto pedagogo. Esses dois papéis ativam-me, de igual modo, a necessidade de uma atuação no presente. Nos dois casos tens de atuar no presente e em situação, ou seja, tendo em conta o contexto e o tempo da relação. Tudo tem de ser adaptado e construído a cada instante, tendo em conta a interação que se estabelece, seja ela direta ou indireta. Quero dizer que há a necessidade de te reinventares a cada momento, tendo em conta o teu interlocutor.

Outra coisa. Muitas vezes, é na condição de espectador que imagino e desenho as minhas próximas sessões. Estou à procura de exercícios ou modos de ativar determinado tópico e é a partir das situações ou imagens que vejo nos espetáculos que encontro soluções novas para as questões pedagógicas do momento. Como se aquilo que ali encontro ainda não tivesse tido tempo de tomar forma e ser palavra.

É verdade que tenho dificuldade em repetir exercícios ou situações que já experimentei. Mas não me parece que este modo de operar seja sempre positivo, pois exige uma procura constante!

M – Hum... talvez, quanto mais profunda for a experiência que a gente se depara, mais perto dos limites da linguagem a gente chega, do não-nomeável... do não nomeado... é por isso que a questão da palavra ela talvez tenha que ser filtrada... porque a experiência lida com o ainda não nomeado... então criar condições para que esse não-nomeado se transforma em palavra inventada, em palavra criada... isso também faz parte dessa centelha... e talvez algumas experiências nunca se transformem em palavras... mas ao mesmo tempo como cultivar essa palavra que abre... que não se esgota... e que abre inclusive para o não-nomeável... palavra-ponte...

T – Dos símbolos da escrita atraí-me mais as reticências do que os pontos finais. Gosto muito das reticências... e de exclamações também... e gosto muito de me surpreender ao mesmo tempo que estou a agir, discutir ou a pensar em ação... terei tendência para o estado de exaltação pois gosto de sentir-me envolvido nas ideias e na minha ação. Mas começo a descobrir que essa exaltação pode ser também ‘temperada’ por serenidade e por um certo estado de contemplação. A contemplação será também ação, não!?... os contrários e as pluralidades, os líquidos e os sólidos devem poder coexistir

M – É... a abertura para a percepção de singularidades... que não são Eu mas que são Outro... talvez esse seja o maior desafio. Todo esse convívio, isso que estamos pensando sobre o convívio só é possível se essa atitude contemplativa é cultivada... contemplação enquanto ação,

enquanto escavação de si mesmo... do que não conheço e do que não é familiar...

T – Ao procurar uma analogia sobre esta nossa conversa de carta adveio-me a imagem da “Pesca de cerco”. Ao longo da nossa partilha deparámo-nos com dificuldades e mesmo incoerências quando procurámos circunscrever uma técnica não-normativa... sinto, no entanto, que ficou ainda uma quantidade significativa de água à volta para podermos ainda nadar... mas foi muito estimulante o cerco que fomos fazendo!

Foi muito prazeroso andar à pesca contigo, Matteo.

M – Igualmente... é incrível e estimulante quando realmente um diálogo se instaura e que você percebe um processo que é circular e em espiral, em que o que você propõe, o que emerge da relação, é realmente processado pelo outro e que gera algo que volta e, como uma espiral, vai criando uma espécie de vetor, de caminho, mesmo não sendo linear. E acho que tem uma coisa de fundo em tudo isso, que é respeito, que é amor pelo que se faz, que é amor por perceber que o fazer artístico não está dissociado do fazer-se do humano no sentido mais amplo. Então a gente está falando de encontro, e essa pesca que você fala, eu sinto que a gente está caminhando na beira da praia, na água que bate no pé... e o quanto se pode entrar nesse mar... Há muita água em que se pode mergulhar nesse mar... Mas muito inspirador Tiago. Uma das experiências mais estimulantes de diálogo de pesquisa que já vivi, que saiu da lógica da obrigação e ficou no terreno do prazer e do estímulo. Muito bom! Te agradeço muito!

T – Devemos agradecer um ao outro. Obrigado Matteo, por este tempo partilhado.

Realmente o tempo e a distância são elementos que estão carregados de uma dose de relatividade!

A intensidade de uma frase dá a educação dessa frase. Uma frase pouco intensa é uma frase mal-educada para o leitor. Porque? Porque não deves fazer uma pessoa perder tempo (Tavares, 2018, p. 46).



Imagem 9 – Sem título. Fonte: Extraída do site 123rf.com.

Referências

- BONFITTO, Matteo. **Entre o Ator e o Performer**. Alteridades, Presenças, Ambivalências. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BURZYNSKA, Anna (Ed.). **Audience Participation in Theatre**. Maia: Alexander Verlag Berlin, 2016.
- COCCIA, Emanuele. **A vida das Plantas**. Uma Metafísica da Mistura. Lisboa: Fundação Carmona e Costa; Sistema Solar (Chancela Documenta), 2019.
- COLEÇÃO DE AMANTES (2014-2024). **Raquel André** (Blog). 2020. Disponível em: <http://cargocollective.com/raquelandre/COLECAO-DE-AMANTES-COLLECTION-OF-LOVERS>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- DOSSIÊ 1. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2017. Texto não publicado. 41 p.
- DOSSIÊ 2. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2018. Texto não publicado. 90 p.
- DOSSIÊ 3. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2019. Texto não publicado. 48 p.
- ESPINOZA, Baruch. **Ética**. São Paulo: Ed. Autêntica, 2008.
- GROTOWSKI, Jerzy. **Em Busca de um Teatro Pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- PAIS, Ana. **Ritmos Afectivos nas Artes Performativas**. Lisboa: Edições Colibri, 2018.
- PERFORMA. Núcleo de Pesquisa e Criação Cênica. (sítio). 2018. Disponível em: <https://www.performateatro.org>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- STEINER, George. **As Lições do Mestre**. Lisboa: Gradiva, 2005.
- TAVARES, Gonçalo M. **Breves notas sobre a Literatura-Bloom**. Dicionário Literário. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2018.

Apontamentos para uma Abordagem Artístico-Performativa da Pesquisa de Campo nas Artes Presenciais

*Raquel Scotti Hirson
Ana Cristina Colla
Renato Ferracini¹*

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

Verificamos, ao reler os dossiês da rede de pesquisa, que muitas experiências processuais passam por aquilo que podemos chamar de pesquisa de campo como parte integrante de um processo criativo. O campo para o artista presencial não pode ser colocado no terreno da mera observação do outro ou do cotidiano. Apesar de sabermos que a observação em si já altera o campo observado e altera o observador, o ir a campo para o artista presencial é a irrefreável e permanente busca de um mergulho num campo de forças afetivo e relacional cuja ação altera esse próprio campo de forças de forma poética. A questão que se coloca, nessa premissa, é se há alguma forma de pré-para-a-ação em campo. Intuímos que o ethos de mergulhar e alterar o campo pesquisado passa por um deslocamento da ação impositiva para a escuta, da vontade de acerto para a porosidade do erro, do afunilamento do foco irrestrito para uma atenção desfocada e aberta. Para o artista presencial, estar em campo é permitir que seu corpo seja poroso aos afetos, aos erros, aos acasos, ao relacional, tudo isso conectado ao terreno da instabilidade. Como nos preparamos para isso?

Perguntas que nos atravessam: “como buscar um estado corporal sensível para interagir com alguém que é campo de nossa investigação em sua subjetividade?”². Encontros. Confrontos. Quanto ou onde queremos penetrar? Aceitamos ir “despidos” a esse encontro? O que fazemos com o que o encontro nos provoca? E a/o outra/o que nos encontra, o que leva de nós?

1 Pesquisador do CNPq.

2 Pergunta extraída do Dossiê 2, “Carregador” (2018, p. 22), formulada pelos integrantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E se o “outro” for uma praça, um muro, um animal, uma planta? Como encontrá-lo em sua forma, cor, textura, ritmo, som, sabor? Observar a passagem do tempo, no mofo, na nervura, nas marcas, nas vidas microscópicas. Como buscar um estado corporal sensível que nos permita fundir/confundir com algo que é campo de nossa investigação em sua materialidade?

Neste texto, escrito a várias mãos, somos duas atrizes-pesquisadoras e um ator-pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Universidade Estadual de Campinas (LUME)³. Considerando que procedimentos de pesquisa de campo e de observação são partes integrantes do modus operandi do citado Núcleo, resolvemos descrever um histórico de nossas pesquisas de campo e realizar uma atualização da última experiência realizada na cidade de Angostura – Colômbia, cujo objetivo era problematizar a seguinte questão: quais seriam as especificidades de uma pesquisa de campo no campo das Artes Presenciais?

O trecho a seguir, do diário de trabalho de Ana Cristina Colla, instiga-nos a ver o campo como local de experiência, que vibra, provoca e transforma:

Pesquisa de campo

Tomar café com queijo ralado, quente, frio, forte, fraco, doce, muito doce. Tomar banho pelada no Rio Negro, em meio aos índios tucanos e dessanos, sendo picada por piuns e carapanãs,

3 O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais – UNICAMP nasceu no ano de 1985, primeiramente como um laboratório vinculado ao Instituto de Artes: Laboratório Unicamp de Movimento e Expressão LUME (Portaria GR-072/1986 de 31/03/1986, publicada no DOE em 03/04/1986). No ano de 1993, tornou-se o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais (LUME) (Deliberação CONSU- A-016/1993 de 04/10/1993). Nesses 35 anos dedicados ao aprofundamento da arte de ator, o NIPT LUME atua de forma efetiva na pesquisa cênica, sendo, hoje, reconhecido internacionalmente por seu trabalho inovador, tanto na área do teatro como do circo, especificamente na arte do palhaço, além de atuar no território híbrido de interdisciplinaridade artística teatro-dança e teatro-performance. Esse reconhecimento vem tanto pela singularidade de suas técnicas e produção artística, pelos livros e revistas publicados, como também por sua postura ética frente ao ofício teatral. Por meio de seus espetáculos, cursos, intercâmbios culturais e da reflexão conceitual sobre o corpo-em-arte celebra o teatro como poética do encontro e o espaço ideal de potencialização de outros modos de existência, compondo e tendo a arte cênica presencial como território privilegiado de pesquisa de ponta na área das artes cênicas, mais especificamente na área de atuação. Possui, como missão – articulada ao seu planejamento estratégico – a pesquisa, produção, divulgação e aplicação de conhecimentos práticos e teóricos interdisciplinares e transculturais no campo das artes presenciais (dança, teatro, performance e circo), disponibilizando-os de forma democrática. Enquanto visão de futuro pretende fazer da arte cênica presencial uma potência estratégica de sensibilização e transformação da sociedade.

sob o olhar das freiras do povoado. Dormir em rede na mata, no barco, na maloca, na sala improvisada em quarto. Dormir no ônibus, na praça, no ponto de ônibus, no colchão mole, na pousada, na casa de amigos, na cama, no chão. Fazer xixi no mato, no rio, no buraco, no banheiro sem porta, na estrada, no bar da esquina, e, de vez em quando, na privada. Comer bijú, tapioca, pão amanhecido, suco em pó, margarina, carne, arroz, feijão, macarrão, comida fria, no prato, na bacia, na cuia, com as mãos, com colher, com bala dentro, não comer. Tomar pílula de alho, cachaça, vitamina C, vacina contra febre amarela, tétano, que merda, malária não tem vacina. Não se mostrar mulher, bermuda comprida, calça larga, camiseta folgada, levar cantada, passada de mão, elogios, mimos. Comer comida quentinha e saborosa na casa da Cleusa, da Dona Benta, do Seu Justino, da Dona Angélica, do Seu Cassimiro. Dançar súcia, catira, trupé, sozinha, em bando, tocar flauta, tambor, reco-reco, chocalho e latinha de leite. Ouvir choro, cuspidá, tosse, gemido, sanfona, cavaquinho quebrado, ‘que é que você tá me olhando!’, ‘você vai dar um jeito em mim, para mim me cuidar? Vai me tirar desse departamento que eu tô nele, vai dar um jeito?’, ‘O que você vai fazer para me tirar dessa situação?’, ‘Sai para lá, não gosto de ninguém perto de mim!’, ‘Quando é que vocês vão voltar?’. Participar da festa do Divino Espírito Santo, das Caixeiros da Guia, da recepção do prefeito, do Dia das Mães, dos festejos do dia dos aposentados da fábrica, da festa de São Cosme e Damião, da missa. Contar setenta picadas de pium no corpo, ter diarreia, alergia, manchas na pele, febre, perder três quilos, engordar três quilos. Ver o céu mais estrelado da sua vida na noite em que o gerador elétrico pifou, o único da cidade, e ver tanta, tanta estrela cadente! Enviar uma carta a Maroquinha endereçada à ‘moradora da casa rosa de madeira ao lado da prefeitura’ e, milagrosamente, receber uma carta em resposta. Receber notícias: Seu Teotônio morreu, Maroquinha morreu, Dona Maria morreu, Dona Conceição virou crente, Seu Renato Torto morreu. Trazer de presente na mala uma lata de doce de mamão, biscoito de polvilho, banquinho de madeira, cesto de palha, colar de miçangas, fotos da família, lembranças, cheiros, roupa suja, lama, saudades e que bom voltar para casa. Se perder, se encontrar no outro, ser outro, ser outras (Diário de Ana Cristina Colla, 1997)⁴.

Uma viagem de pesquisa de campo é sempre uma via de mão dupla: mapeamos o campo e somos mapeados por ele.

4 Diário pessoal de trabalho de Ana Cristina Colla, não publicado.

A pesquisa de campo, como acontecimento, inicia-se bem antes da viagem em si. Além de toda a preparação mais operacional, como projetos, compras, reuniões de equipe, há a preparação dos pesquisadores, há um estado de pesquisa que se provoca antes de ir a campo. Estar em estado de campo é estar em estado de observação constante, pois, naqueles dias, tudo o que nos atravessa pode ser importante para a pesquisa. Atenção aqui deve ser entendida como uma *atenção flutuante* ou *reconhecimento atento* segundo Passos, Kastrup e Escóssia (2010, p. 36). Assim a atenção dá ênfase à

Suspensão de inclinações e expectativas do eu que operariam na seleção prévia levando a um predomínio de reconhecimento e consequente obturação dos elementos de surpresa presentes no processo observado.

Por mais que haja um foco ou uma busca, o campo é cheio de desvios e, para a arte, muitas vezes são os desvios que conduzem o olhar. Ainda segundo Kastrup (2010, p. 38) “a atenção não busca algo definido, mas torna-se aberta ao encontro”.

Como será possível verificar nos exemplos aqui nomeados, o campo não é determinado por um local ou uma distância, ele é estado de presença e observação gerados nos encontros e criados para nos colocarmos alertas diante de nossa própria comunidade ou em localidades longínquas.

Há a preparação intrínseca à atuação, da sala de trabalho e das apresentações dos espetáculos, que nos serve diretamente à observação, pois nela utilizamos dispositivos que nos provocam qualidades de atenção e porosidade para sermos, ao mesmo tempo, proponentes e receptores. Preparamo-nos para ser impositivos, caso o campo se mostre duro, mas também resilientes, pois conscientes de que somos ‘estrangeiros’ naquele local escolhido, naquela comunidade, naquela família, naquele local de trabalho, mesmo que estejamos em nosso país ou em nossa cidade. Por mais que estejamos munidos de equipamentos – câmeras, gravadores –, devemos ter clareza de que a sua utilização dependerá de como será sua aceitação naquela comunidade. Assim, todos esses elementos praticados vêm à tona no momento dos encontros e transparecem na recepção dada aos pesquisadores.

No caso do LUME, as pesquisas de campo são permeadas pelos procedimentos da mimesis corpórea e suas transformações no tempo, pois trata-se de uma linha de pesquisa que norteia vários trabalhos do Núcleo desde o início da década de 1990, na busca da poetização e teatra-

lização dos encontros afetivos entre atuadores-observadores e corpos/matérias/imagens⁵.

Cronologicamente, olhemos para o passado:

A pesquisa de campo em Angostura (Colômbia) despertou o interesse de olhar em sentido inverso, revendo as diversas pesquisas já feitas por essa mesma equipe de pesquisadores desde 1993. Relatos e reflexões sobre essas pesquisas encontram-se publicados em artigos e livros e podem ser revistos, sob uma perspectiva distanciada no tempo, para que se compreenda a maneira como decidimos nos colocar em situação de pesquisa em Angostura e o que se pode vislumbrar para o futuro. Alguns apontamentos começaram a ser feitos, no intuito de destrincharmos esses campos.

Iniciamos com uma lista de palavras que podem guiar uma pesquisa de campo com olhar para as artes:

- Intuição, criação, campo sensível, mapa, cartografia;
- impulsos que geram a necessidade do campo;
- o que é e o que pode ser;
- as pistas objetivas e as sensíveis;
- foco, verticalização;
- corpo potência que tudo vê, tudo aspira, tudo inspira;
- olhar espectral; olhar sensível;
- delicadeza, estranhamentos, afetos;
- dimensão artística, pedagógica;
- relações, provocações e trocas culturais;
- ensino em campo expandido, vivências;
- campo é lugar de estudo, de mergulho, de criação, de compartilhamento; de estado de ser; de formulação de perguntas;
- o campo traz outra noção de tempo;
- o campo pode definir estética, figurino, espaço cênico;
- o campo pode gerar intervenções urbanas;
- o campo é lugar de diferentes pontos de vista;
- o campo desanuvia o olhar – expande os saberes;
- o campo move o sensível, o urbano, a natureza, a casa, a intimidade, a comida, as raízes, os odores – do micro ao macro;

5 O Lume publicou diversos livros e artigos cujos conteúdos abordam narrativas e reflexões sobre a mimesis corpórea e as pesquisas de campo. Dentre eles: Burnier (2001); Colla (2006); Ferracini (2001; 2006a; 2006b; 2013); Ferracini, Hirson e Colla (2020); Hirson (2006); Hirson, Colla e Ferracini (2017).

- o campo nos tira do lugar de conforto, nos aproxima do diferente;
- o campo nos coloca em lugar de risco.

Dessa forma, mochilas nas costas e o convite para que passem conosco pelos interiores do Brasil, pela Amazônia, por centros urbanos, por Campinas e que façamos uma pausa mais prolongada e detalhada em Angostura, na Colômbia, nosso ponto mais atual.

Ano 1993

Estudantes de graduação, tínhamos como desejo coletivo a aplicação da mimesis corpórea na montagem de um espetáculo teatral e, para isso, queríamos encontrar pessoas que contassem histórias e lendas brasileiras em cidades do interior do Brasil, de difícil acesso. A orientação da pesquisa pertencia ao LUME e somente depois desse projeto tornamos parte dessa equipe. Éramos Ana Cristina Colla, Raquel Scotti Hirson, Jesser de Souza e Renato Ferracini. Ainda em Campinas, treinamos nossos olhares através da observação de pessoas nas ruas e as dinâmicas de suas ações, pontos de tensão, modos de caminhar, apoios, projeções, etc.

Viajamos com recursos próprios munidos de uma carta da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que nos apresentava como estudantes em pesquisa. Preparamo-nos, com máquina fotográfica, filmes e pilhas; ‘walkman’, fitas cassete e pilhas; além de kit básico de primeiros socorros. Apoiamo-nos viajando em duplas e nos hospedamos em pequenas pousadas.

Na viagem, o próprio campo se tornou o guia dos procedimentos que, intuitivamente, conectavam-se às palavras anteriormente listadas. Registramos as conversas em áudio com consentimento das pessoas e as fotografamos quase sempre em poses de finalização dos encontros. Anotávamos insistentemente tudo o que víamos e sentíamos, pois tanto as fitas cassete quanto os filmes e posterior revelação eram caros para os nossos poucos recursos. Em nossos diários se encontram histórias de saci, caipora, lobisomem, mula sem cabeça, canguçu e anotações ligadas à observação corpóreo-vocal das pessoas e às experiências vividas.

No retorno à sala de trabalho, o estudo dos diários e a transcrição minuciosa dos registros vocais nos ajudaram a dar corpo ao observado. Colegas e orientadores auxiliaram nessa construção, após o momento inicial individual. A transcrição literal das palavras, pela fonética, ajudava na mimesis vocal, como se pode observar no trecho que se segue:

O mundo vai acabá e nós ainda temo que vivê muita coisa, nós inda num viu nada. Graças a Deusí, nós inda num viu na-

da. Porque no fim do mundo vai vim o Cristo e o Anti-Cristo. O Cristo veio curano aquelas doença infadível, aquelas doença braba. E o Anti-Cristo veio fazê ruindade. O Anti-Cristo é o Saci-Pererê. Ele faz as mardade, faz o moço largá da moça, a moça tomá um veneno se o moço num qué casá cu'ela. Tudo o Saci-Pererê. Tem que pedi a Deusi pr'eli nunca atentá (Dona Maria, Jaraguá/GO).

Além da mimesis corpórea, construímos matrizes corpóreo-vocais a partir de procedimentos como dinâmicas de objetos e animais. O espetáculo *Taucoanaa Panbé Mondo Pé*, de 1993, resultou fragmentado. Em 1995 criamos *Contadores de Estórias*, como fruto da mesma viagem de campo, no qual convidamos o público de 35 pessoas a adentrar a nossa casa, a nossa intimidade, deixando clara a consonância construída entre as nossas histórias e as das pessoas com as quais convivemos.

Com a experiência aprendemos, intuitivamente, um outro estado de atenção, um olhar-sensação em continuum. Aprendemos a “ser olhos” e a percebermos que há um mundo para além do próprio umbigo e que o conhecimento vai muito além do âmbito do contexto sócio-cultural-econômico no qual nos inserimos. A exaustão só é percebida depois, como um tigre que só percebe a dor da batalha no momento do repouso.

Compreendemos, vivendo e fazendo, que o motor da pesquisa é o afeto. Essa viagem segue reverberando mesmo após 27 anos, porque hoje ela é parte de nossas biografias e a maneira de contá-la, seja nos espetáculos criados, seja nas escrituras e palestras, pressupõe pactos autobiográficos. Saímos em busca de histórias e lendas brasileiras e da observação de quem as contava, porém, os desvios nos levaram ao convívio e à percepção de que a mimesis corpórea nos leva a invisibilidades, tanto na construção das ações mimetizadas quanto nas invisibilidades daqueles esquecidos, a quem não se dá ouvidos e cujos conhecimentos não importam. Essas pessoas nos acolheram em suas humildes casas com deliciosos cafés e ainda nos presentearam com biscoitos e doces escassos a eles próprios.

Ano 1997

Ainda jovens atores, mas já parte da equipe do LUME, tínhamos como desejo coletivo a montagem de um espetáculo teatral com a diretora-bailarina-coreógrafa japonesa, Anzu Furukawa, inspirado no romance *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel García Márquez. A pesquisa nos levava à investigação de como a dança butô e a mimesis corpórea poderiam operar juntas. Anzu Furukawa trabalhava com a observação de seres microscópicos para a criação de coreografias e propôs unirmos nossas maneiras

de observar e dar corpo ao observado. A obra de Márquez nos inspirou uma pesquisa de campo na qual esperávamos chegar na região de fronteira com a Colômbia, imaginando encontrar povoados que se assemelhassem a Macondo, o povoado do livro de Márquez, inspirado em sua terra natal, Aracataca. Fomos, portanto, aos municípios de Manaus, São Gabriel da Cachoeira, Taracuí, Yauaretê, Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro, no estado do Amazonas (AM), e a Belém e Óbidos, no estado do Pará (PA), pois foi onde nossos recursos nos permitiram chegar, com o Projeto Temático de Equipe aprovado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Das atrizes e atores do LUME, estavam: Ana Cristina Colla, Raquel Scotti Hirson, Carlos Simioni, Jesser de Souza e Renato Ferracini.

Novamente viajamos em duplas ou trios, o que nos dava segurança emocional para adentrar em redutos longínquos, viajar dias em pequenos barcos e dormir ao relento. Tivemos o suporte de uma amiga, que nos hospedou em Manaus antes de entrarmos na floresta e que nos auxiliou na compra de gravadores, mochilas, sacos de dormir, rede, caderno, primeiros socorros, comidas e máquina fotográfica. A experiência da primeira viagem nos fez compreender que precisávamos buscar apoio institucional: Força Aérea Brasileira, prefeituras, igrejas e lideranças indígenas, que nos ajudaram com transporte e hospedagem em hospital, casa de indígenas e uma maloca toda aberta, como habitada pelos nativos antes da chegada dos Salesianos. Ainda assim nos restou pernoitar em uma serralheria ao ar livre.

O registro em áudio e fotografias era feito com consentimento. Em trios conseguíamos mais fotos espontâneas e podíamos nos ater mais às relações estabelecidas, pois sabíamos que algum registro seria resgatado (uma pesquisadora fotografava, outro gravava e outra anotava). As anotações seguiam sendo fundamentais e criamos dois diários: um de viagem, com o relato do vivido, incluindo as observações e sensações subjetivas, e outro com as anotações das corporeidades observadas. Além disso, conversávamos muito sobre nossas impressões no final de cada dia. As conversas com as pessoas se davam de maneira espontânea e percebemos que o assunto recorrente era a situação de abandono das comunidades indígenas e caboclas. Diziam: “o Brasil não é aqui”. Naquele Brasil de lá encontramos vida debaixo dos rios, cobra grande, boto e figuras encantadas.

Como brancos que somos sentimos o peso histórico. Fomos recebidos com mais desconfiança que em outros interiores, mas em pouco tempo perceberam que estávamos ali para conviver e trocar. Na pequena Taracuí, de 300 habitantes na época, participamos de um encontro de medicina caseira e colaboramos fazendo a ata e os cartazes da reunião. Realizamos saída de palhaços, preparamos comidas para compartilhar,

cantamos, ensinamos canções, fizemos massagens nas pernas doloridas e acompanhamos a festa chamada Dabucurí (oferenda a um visitante), em função da visita do Prefeito; comemos quinhampira, chibé, beijú, tudo com muita farinha de mandioca. Essas ações nos ajudaram a ampliar a noção do outro, como existência e resistência.

No retorno à sala de trabalho, compartilhamos nossos registros e, com os materiais organizados, espalhamo-nos pelos espaços da sede do LUME desenvolvendo procedimentos para retomar e dar corpo a tudo o que observamos. No encontro com a diretora Anzu Furukawa, as figuras criadas foram descontextualizadas, suas partituras corporais foram coreografadas e ampliadas para um grande palco italiano. Os textos foram transpostos dos originais coletados em pesquisa para trechos de *Cem Anos de Solidão*. Assim, reinventamos o material original e a mimesis corpórea passou por um salto qualitativo de procedimentos através do olhar de Anzu Furukawa, que desconstruía ações no corpo, na busca por invisibilidades e metáforas.

Assim como a primeira pesquisa de campo, também esta segue reverberando. Criamos, com Anzu Furukawa, o espetáculo *Afastem-se Vacas que a Vida é Curta* (1997) e a coreografia, não finalizada, *Encontro das Águas* (1997). Porém, em 1999, criamos o espetáculo *Café com Queijo*, que segue em repertório ainda hoje (há 21 anos), e, em 2005, a demonstração técnica *A Poesia do Cotidiano*, na qual destrinchamos e poetizamos a mimesis corpórea⁶.

Embora a comunicação na época fosse bem mais difícil, procuramos manter contato com algumas pessoas através do envio de cartas, fotografias e do programa da peça que criamos. Recebemos, por exemplo, uma resposta do Sr. Marcelino, que no princípio havia nos recebido com desconfiança e depois se abriu.

Ilmas. Inras. Dnas: Cristina, Raquel e Jesser.

Com grande contentamento e alegria, estou escrevendo esta carta desejando-lhes muita paz, entusiasmo e progresso no trabalho que estão fazendo coberta com as bênçãos de Deus e de Maria S. Com essa intenção estou agradecendo esses carinhos de vocês, que Deus os abençoe. Vou deixar no pensamento de vocês, que, o Ilmo Brigadeiro chegou aqui, ele contratou vários trabalhadores, para roçarem terrenos, isto é, 3 terrenos, num terreno que segue o rumo do centro. 20 homens na estrada, uma Curupira, altura 3 metros de altura, e os pés, comprimento 2 palmos, dizem quem ou alguém fotografou. Outra conversa,

6 Para maiores informações sobre esses espetáculos e demonstrações, acessar a página: <http://www.lumeteatro.com.br>

Garimpeiros, baixo de nossa cidade, que estavam mergulhando o Ouro, no Rio Negro, encontraram no lago, uma cobra grande, mas grande mesmo: – Dizem que esse lago fundo 40 metros, viram também uma imagem de Nossa Senhora, porém ninguém tem coragem de retirar para terra, em fim.

Minha Senhora deve ser mentira!!! Porque eu ia tirar a mãe do lago, para terra. Uma semana depois a Cobra grande saio, isto é saió porém, querendo passar entre dois paus, a cabeça passou, porém o corpo não; aí conforme falatório o corpo da Cobra Grande, virou pasto dos vermes. [...]

Em 2018 voltamos a São Gabriel da Cachoeira, para apresentar um dos espetáculos que foi fruto daquele encontro, o *Café com Queijo*. Foram necessários 21 anos para termos a certeza de que a maneira como nos colocamos em situação de pesquisa, em um campo muito diferente do nosso, resultou em relações de afeto. Um exemplo é o agradecimento que recebemos do Evandro, um dos nossos cicerones em 1997.

O reencontro com os atores do Lume Teatro (Sebastião Jesser, Raquel Scotti, Ana Cristina) foi uma surpresa inesperada e emocionante. Um simples contato no ano de 1997 para algumas informações locais de São Gabriel da Cachoeira-AM, após 21 anos sem contato algum com os mesmos, nos trouxe ao presente a memória viva de Dona Maria Fernandes Machado, uma matriarca que deixou legado de conhecimentos como mãe, avó entre outros adjetivos simplórios. Agradeço em nome dos meus pais Sra. Maria Luiza Caldas e Sr. Germano Machado, irmãos e familiares por essa emoção proporcionada à nos pela Equipe do LUME TEATRO. O espetáculo 'Café com Queijo' foi assistido pelos meus pais e parte dos meus irmãos em Manaus e eu com outros membros da família Machado pude prestigiar em São Gabriel. Ainda continuo avaliar este capítulo para agradecer as alegrias as memórias revividas num determinado momento do espetáculo representado pela atriz Dra. Raquel Scotti Hirson a figura de minha avó já falecida em momentos de seu cotidiano. Em memória à ela, desejo ótimo trabalho à toda equipe do LUME que prossegue com o espetáculo pelo Brasil e mundo a fora. E continuem proporcionando alegrias de memórias vivas à pessoas e seus familiares através dos seus personagens (Evandro Machado-Yu'pûri Tukano, 19/05/2018).

Um outro momento ímpar do retorno à Amazônia, em 2018, foi o reencontro com Seu Mata Onça, que vive na cidade de Óbidos/PA e foi assistir à apresentação do espetáculo em sua cidade. Renato Ferracini

recriou a persona de Mata Onça no espetáculo *Café com Queijo* e relata o reencontro:

Apresentei mais de 300 vezes Café com Queijo. Já fiz uma tese de doutorado sobre seu processo e o espetáculo já ganhou prêmios e é reconhecido hoje como um marco no teatro brasileiro. Uma performance reconhecida pelo meio, pelos críticos, pelo público. Mas nada disso realmente interessa! O que realmente importa é que ele foi criado a partir de afetos e encontros. Cada vez que apresentamos Café com Queijo revivemos e reativamos em nossa memória e corpos os encontros com essas pessoas simples e sábias que nos fizeram enxergar um além de nós mesmos e das diferenças que nos rodeiam e formam como pessoas. Tive o privilégio, a partir dessa circulação, de reencontrar, depois de 21 anos, Seu Manuel Mata-Onça. Da vitalidade impressionante dos 66 vemos, hoje, uma vida, ainda potente, de 87. O peso dos anos certamente cobrou seu preço, mas estavam lá os mesmos olhos pequenos, o rosto redondo, o sorriso maroto, a lógica única do uso das palavras. Seu Mata-Onça ainda vive assim como vive o recorte quase fotográfico da cena em Café com Queijo que mantém a mistura do meu corpo com o dele numa simbiose realizada a 21 anos atrás. Ontem, no encontro, a simbiose foi outra. Uma sensação de gratidão, de paz, de falar com uma pessoa que me formou como ator, como estudante, como pesquisador, como pessoa. Se ele soubesse o quanto devo a ele, o quanto ele me deu, me proporcionou, me abriu caminhos! Tentei falar isso; tentamos falar isso! Mas as palavras pareciam tão pequenas frente a grandiosidade das sensações que eu me atrevia apenas a respirar perto dele e às vezes a murmurar certas palavras que pareciam vazias frente ao acontecimento. Durante o encontro também vivenciei os olhos de encanto de Raquel, Cris e Jesser. Pensava: eles conhecem tanto esse homem, mesmo que tenha sido pelo meu recorte quase fotográfico, e hoje estão aqui, como se um mito tivesse surgido das águas encantadas de uma cena antiga. Mata-Onça estava ali de carne e osso, sem a mistura com a carne e o osso do amigo e companheiro de trabalho Renato. E era encantador olhar o encanto deles. Não há muito o que dizer, só sentir... Mata-Onça vive, Café com Queijo vive, e ontem vivemos algo potente que só a vida em busca constante de potência pode nos proporcionar. Obrigado!

Ano 1999

O desejo coletivo partiu do feminino; éramos três atrizes do LUME: Ana Cristina Colla, Naomi Silman e Raquel Scotti Hirson e queríamos criar algo a partir do Holocausto. No processo houve desdobramentos para a guerra de Kosovo (1998-1999), além de cárceres e pessoas em situação de rua. Por fim, falamos de *corpos em trauma*.

O foco da pesquisa estava nos centros urbanos e nosso campo se deu em Campinas, São Paulo e Rio de Janeiro – ruas e praças de regiões centrais das cidades ou com grande fluxo de pessoas em situação de rua. Viajamos juntas, contamos com apoio de amigos para nos hospedarmos e mapearmos as regiões e tivemos que nos preparar de um jeito diferente: roupas mais velhas; bolsas de cintura e a tiracolo; o mínimo de dinheiro, documentos e equipamentos; caderneta pequena para anotações.

O diário era feito no final de cada dia, pois, ao longo da observação, conseguíamos fazer anotações mínimas. Dessa vez o diário configurou-se como um guia de ações, menos um guia gestual e mais um guia de espacialização. Era um mapa de deslocamentos no espaço e de como cada pessoa em situação de rua se inseria e se protegia naquele espaço. Deparamo-nos com olhares perdidos, sumidiços, desesperados, desabrigados e agressivos. De nossa parte éramos muito observadas e precisamos criar estratégias para ficarmos invisíveis ou parecermos amigáveis. Como procedimento para os encontros, usamos perguntas inspiradas no curta-metragem *Do outro lado da sua Rua*, de Marcelo Machado, no qual um catador de recicláveis entrevista pessoas em situação de rua. Percebemos que, nesse caso, a conversa não poderia ser tão espontânea e nos foi necessário um disparador.

No retorno à sala de trabalho tivemos o olhar atento da diretora Naomi Silman (também atriz e pesquisadora do LUME, que acompanhou de perto a pesquisa de campo) em cada passo. A retomada se dava em ação na sala, já mesclada com as outras inspirações, que eram fotografias e textos sobre os temas pesquisados. Fizemos uma mistura de procedimentos. A pesquisa de campo veio se somar ao trabalho já iniciado em sala, usando frases, objetos, observação de macacos, fotos, matérias de jornal, observação de filmes e estímulos musicais. Criamos o espetáculo *Um Dia...* (1999), mas a pesquisa ainda aparece na demonstração técnica *A Poesia do Cotidiano* (2005) e no espetáculo *SerEstando Mulheres* (2012).

Sáimos transformadas: aprendemos a dor de estar em um campo como este, que escolhemos pesquisar. Necessitamos poder andar pelas ruas sem conseguir olhar para o que nos incomoda, sem agir, sem nada fazer por eles, para sobrevivermos. Fizemos poucas trocas e nos sentimos muito impotentes. Afinal, não éramos benquistas: eles comiam restos,

enquanto nós comíamos açaí de tigela e voltávamos para casa para cozinhar algo saboroso. Nosso olhar é invasivo e penetra suas intimidades.

A pesquisa em mimesis corpórea deu novo salto: tanto o olhar quanto a retomada eram menos focados. Olhamos o coletivo. Um olhar que encontrava semelhanças possíveis no que se observava de atitudes, gestual e modo de ocupar o espaço da rua. Criamos dinâmicas corporais que nomeamos de: corpo torturado, corpo louco, corpo poderoso, corpo mole e corpo ativo.

Por que é tão difícil olhar?

Ano 2005

Pairava em nossas conversas o desejo coletivo de dar mais um salto na mimesis corpórea, trazendo-a para perto da ficção. Convidamos (com recursos de professor visitante da FAPESP) para intercambiar conosco, Norberto Presta, ator, diretor e dramaturgo argentino. Ele cria fábulas e isso nos interessou. Como nos lançávamos na mesma linha de pesquisa, éramos mais uma vez Ana Cristina Colla, Raquel Scotti Hirson, Jesser de Souza e Renato Ferracini. Em meio à busca por um tema que nos apaixonasse, encontramos com a cineasta Júlia Zakia, que nos convidou a assistir ao seu filme documentário, recém produzido na época, sobre a fábrica do seu avô, *Fábrica de Chapéus Cury*, em Campinas. Júlia foi nosso apoio, abriu os caminhos e criou uma ponte entre nós, seu avô e as funcionárias e funcionários aposentados da fábrica.

Pela primeira vez o nosso campo estava inteiro em nossa própria cidade. Na fábrica e nas casas dos operários, os encontros eram permeados de conversas sobre o ofício, sobre os amores, sobre os costumes da época. Explicavam os maquinários e a maneira de produzir chapéu. Experimentamos fazer o registro em vídeo, além das fotos e anotações, o que acabou nos afastando um pouco dos diários, pois o suporte audiovisual nos garantia uma liberdade quase absoluta de viver a experiência sem tanta preocupação com o registro. Além do que, estávamos em nossa cidade e os dias de pesquisa de campo se intercalavam com os dias de pesquisa em sala de trabalho. Entretanto, o registro em vídeo nos deu uma rasteira no momento em que as ações tomavam corpo: demo-nos conta de que a quantidade de informações que o vídeo grava nos tirava a grande dose de criação que há nos procedimentos da mimesis corpórea. As lacunas da memória são primordiais para que a mimesis não tome o lugar impossível da cópia e sim seja espaço para que desponte algo que não é nem o que se observa e nem o observador.

Norberto Presta, com olhar de ator, provocou-nos na construção de corporeidades através de impulsos corporais que nos aproximavam

das memórias do que observamos do ambiente da fábrica e das histórias das pessoas que conhecemos. Com ele, unimos exercícios de desarticulação e impulsos da coluna vertebral aos procedimentos de observação da mímesis corpórea.

Criamos o espetáculo *O que seria de nós sem as coisas que não existem* (2006), que trata da busca da perfeição no ofício, do amor pelo ofício, da necessidade de transmissão do conhecimento, entremeada pelas histórias de amizade e amor. Através desse trabalho, observamos e criamos metáforas sobre o nosso ofício artístico.

As relações criadas foram distintas das anteriores, pois tínhamos recomendação da neta do dono da fábrica e éramos artistas da cidade, o que nos concedia um status diferenciado na recepção. Fizemos longas visitas regadas a lanches saborosos e pudemos ter na plateia as pessoas que nos inspiraram e que, orgulhosamente, reconheciam-se nas cenas do espetáculo.

Ano 2019 (após um grande salto no tempo)

Angostura – Colômbia

No caso da viagem de pesquisa de campo a Angostura, fizemos o caminho inverso. Nos processos de investigação anteriores, o campo era o deflagrador determinante da criação, ditando rumos, estados, ações corpóreo-vocais, dramaturgia, etc. Partindo das afetações, das reverberações dos encontros, das materialidades coletadas, a pesquisa ia encontrando sua forma final, resultando na criação de procedimentos metodológicos, cenas e espetáculos. No caso de Angostura, com o processo cênico *Kintsugi, 100 memórias*⁷ já finalizado, perguntávamo-nos sobre quais seriam as pontes possíveis entre os dispositivos utilizados na construção

7 *Kintsugi, 100 memórias* é uma proposta cênica do Lume, cuja estreia ocorreu em maio de 2019 no SESC Paulista em São Paulo, que, partindo dos limites da teatralidade e de modo fragmentário, tenta aproximar-se de uma ideia de memória não linear nem bucólica, mas sim uma memória que apresenta o gesto da vontade no ato de lembrar. Para nós, a memória não é nem monumentalista nem autocomplacente; é, sim, um exercício do presente para revisitar as crises passadas, os erros cometidos, as cicatrizes – pessoais e coletivas – que a história nos deixou e, assim, corrigir o nosso futuro; é o reencontro com a dor como ato de superação. Em termos cênicos, o espetáculo busca assumir as premissas conceituais anteriormente narradas e propõe, a partir da exibição de 100 memórias, uma dramaturgia autoficcional desconstruída de maneira não narrativa que transita periféricamente pela história dos intérpretes, suas histórias em grupo e, como projeção, pela história dos espectadores. *Kintsugi*, ou a beleza da imperfeição, é uma palavra japonesa que significa emenda com ouro. Essa arte consiste em reparar cerâmica quebrada com uma mistura de laca e pó de ouro, prata ou platina. Para maiores informações, acessar: <http://www.lumeteatro.com.br/repertorio-artistico/espetaculos/kintsugi-100-memorias>.

do espetáculo e a pesquisa de campo atual, já que não fazia sentido adotar os procedimentos anteriores. O quanto das vivências da montagem de *Kintsugi, 100 Memórias* poderiam influenciar as atividades de pesquisa de campo? Como seria uma pesquisa de campo na qual ela própria fosse a pesquisa artística; uma infiltrada na outra? Quais as ferramentas performativas que poderíamos criar, a partir das vivências da montagem já avançada, para que a população da pequena cidade de Angostura nos abrisse suas falas e memórias? O que seria uma pesquisa de campo eminentemente performativa?

Das atrizes e atores do LUME, estavam: Ana Cristina Colla, Raquel Scotti Hirson, Jesser de Souza e Renato Ferracini, pois a mímesis corpórea ainda se apresenta como linha de pesquisa de vida, que vai longe.

O pequeno povoado de Angostura foi o disparador para retomarmos, de outro ângulo, nossas pesquisas sobre memória. Levou-nos ao Alzheimer, ao esquecimento e a todas as memórias que compõem o espetáculo *Kintsugi, 100 memórias*. Havíamos lido sobre as pesquisas do médico e cientista colombiano Dr. Francisco Lopera e imaginamos encontrar uma população estigmatizada pela doença. Angostura possui a maior concentração de pessoas com um tipo raro de Alzheimer, que começa com a idade média de 35 anos e é hereditário. Metade da população do mundo que tem essa forma da doença vive nessa região. Assim, decidimos que nossa pesquisa de campo seria, desde o princípio, uma troca, um encontro que não separaria arte e vida e que, sobretudo, levaria a ideia de um compartilhamento de memórias. O esquecimento estaria subliminarmente acompanhando a lembrança e não o oposto. Assim, falaríamos de vida e não do quanto rapidamente ela se desvanece naquele contexto.

Além das especificidades apontadas, era a primeira vez que a pesquisa de campo seria realizada fora do Brasil, e esse fato nos provocava ainda mais desafios. Sempre buscamos ir ao campo com o mínimo de projeções sobre o que encontrar, munidos apenas dos elementos básicos necessários para que a pesquisa pudesse ocorrer. Abertos para que o próprio campo guiasse nossos passos, acolhendo os riscos e imprevistos como potencializadores do processo. No caso de Angostura, tivemos recomendações de cuidados extras por conta da nossa condição de estrangeiros em uma região assolada por um longo histórico de conflitos armados. Angostura está incrustada em meio aos Alpes Colombianos e, por conta da sua localização geográfica, é rota das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC) e consequentemente do exército colombiano, ambos responsáveis por massacres massivos da população. A maneira como estabeleceríamos o contato foi o nosso primeiro desafio para a criação de estratégias que nos permitissem uma aproximação sutil que não violasse ou afastasse as pessoas de nós. Contamos com dois parceiros

valiosos, Danny Perez (aluno egresso do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da UNICAMP) e César Augusto Molina (Comunicador Institucional da Prefeitura Municipal de Angostura), ambos colombianos e que nos acompanharam durante nossa estadia no povoado, tendo também nos auxiliado na definição de quais ações seriam bem recebidas dentro desse contexto específico.

Encontramos um povo marcado pelo sofrimento, pela perda de seus familiares e de suas casas, com hábitos extremamente simples, sobrevivendo do que a terra produz e da venda de seus produtos na feira dominical, receptivos, festivos e amorosos na medida em que a desconfiança era deixada de lado. Extremamente religiosos, crentes na proteção do Padre Marianito, beatificado no ano 2000 pelo Papa João Paulo II, cuja imagem paira por todos os recantos da cidade através de fotos, pinturas, esculturas, santinhos e adereços religiosos. Apesar de morto, ele é uma presença viva nas conversas e no imaginário popular, determinando valores e costumes. Todos aguardam ansiosos pela comprovação de seus milagres por parte do Vaticano, etapa final para sua santificação.

Intervenções – Ações Relacionais – Ações performativas

QUAL A MEMÓRIA QUE VOCÊ NÃO GOSTARIA DE ESQUECER?

Essa pergunta foi o principal mote disparador que nos acompanhou nas diferentes visitas a familiares e portadores de Alzheimer, algumas realizadas na cidade de Campinas (Brasil) no ano de 2018 e 2019 e sendo retomada quando da viagem a Angostura. Essa “provocação” pairou sobre todas as ações realizadas, direta ou indiretamente.

¿CUÁL ES EL RECUERDO QUE NO QUIERE OLVIDAR?

Iniciamos com uma vivência teatral para pessoas da cidade, convidadas por nosso cicerone, César Molina. Foi a maneira que encontramos para começarmos a nos aproximar da comunidade, sermos conhecidos e, quiçá, accitos.

Vivência de mimesis corpórea

Vieram 20 pessoas, com idades de 12 a 75 anos mais ou menos, para a vivência. É emocionante quando isto acontece: a população de um pequeno povoado interessar-se por uma vivência de teatro!

O foco, nessa situação, é completamente diferente do trabalho realizado com atores, aqui funcionou como um primeiro passo de aproximação e reconhecimento, em que nos dávamos a ver e sentíamos o terreno aonde iríamos adentrar.

Dividimos a condução em três partes.

Raquel – esticar o corpo; aquecer as articulações; caminhar pelo espaço; se olhar; “siga o mestre” em grupos; quando um para, todos param; quando um salta, todos saltam; mimetizar o caminhar de alguém da turma e depois exagerá-lo.

Renato – sugeriu que fizessem fotos com seus corpos. Começou individualmente, com fotos de infância e depois de um momento feliz vivido. Em seguida nos juntamos em um grande grupo, como uma foto de família, na qual cada pessoa se mantinha em uma das fotos anteriormente trabalhada. Por fim, Renato sugeriu um jogo em que variávamos entre as três fotos trabalhadas, mudando, a cada vez, a foto coletiva.

Ana Cristina conduziu uma dança livre ao som de uma música Klezmer e jogo de cadeiras. Quando a música parava, um dos que se sentava respondia uma pergunta da Cris.

– um sonho: ‘ser bem famosa’.

– uma boa lembrança: ‘minha primeira comunhão’.

– uma lembrança muito triste: ‘o dia que meu pai foi embora de casa’, ‘quando meu irmão foi assassinado’.

– o que eu mais gosto de Angostura: ‘sair para caminhar, pois eu me sinto livre’.

– o dia mais feliz da minha vida: ‘quando eu tive os meus bebês’.

– uma lembrança que gostaria de esquecer: ‘o dia que meu pai bateu na minha mãe’.

– a lembrança de um dia de chuva: ‘chovia muito forte quando eu estava saindo do trabalho e os relâmpagos me amedrontaram. A chuva normalmente me acalma, mas os relâmpagos me amedrontam’.

Ao final, solicitamos que escrevessem em tiras de papel a memória que não gostariam de esquecer, para ser utilizada em uma intervenção futura, descrita abaixo.

Fios da Memória – Telaraña

Instigados pela imagem metafórica dos fios que sustentam a trama intrincada da memória, chegamos à artista plástica japonesa Chiharu Shiota, que nos inspirou com sua obra *Linhas da Vida*, na qual cria tramas enormes e complexas com emaranhados de linhas. “[...] é um convite de Shiota para que o visitante faça reflexões sobre a vida, seu propósito, conexões e memória”⁸. Com dimensão incomparável à de Shiota, decidimos que poderíamos encontrar um local em Angostura para construir uma trama e sugerir às pessoas que escrevessem as memórias que não

8 Para maiores informações, acessar: <https://www.artequacontece.com.br/chiharu-shiota-linhas-da-vida/>

gostariam de esquecer. A positividade que a pergunta carrega em seu bojo foi intencional, para apartá-los das memórias de dor, mesmo sabendo que elas despontariam, como de fato despontaram. Compramos vinte roméis de lã vermelha em Medellín e deixamos que o local da intervenção nos escolhesse.

Era um sábado de manhã e a praça estava animada. Chegamos com nossos roméis de lã vermelha e, enquanto Ana Cristina, Renato e Danny montavam a trama, Raquel registrou o processo em fotografias e vídeo. Na primeira vivência realizada em Angostura, tínhamos solicitado aos participantes que escrevessem as memórias que não gostariam de esquecer, então já tínhamos cerca de vinte papeizinhos com memórias escritas, o que nos ajudou a iniciar o primeiro dia de intervenção. À medida que a trama se fazia, os papéis eram colocados, deixando visível a imagem que logo mais se formaria. A curiosidade começou pelas crianças, que imediatamente se juntaram à Cris e ficaram em volta da mesa que havíamos levado para servir de apoio. Elas começaram escrevendo e desenhando e, logo a seguir, decidiram nos ajudar, saindo pela praça em busca de pessoas que quisessem escrever suas memórias.

O local escolhido era o centro da praça, ao redor do chafariz, e amarramos os fios aos postes de luz.

As pessoas que se aproximavam de nós, da trama, da mesa, eram poucas, mas, com a ajuda das crianças, conseguimos somar mais de cinquenta papéis.

Nossa trama ganhou o aspecto de uma teia de aranha e ganhou o nome em espanhol de *telaraña*.

No outro dia iniciamos a colocação dos fios do outro lado do chafariz, pois o primeiro já estava povoado de memórias. Renato e Danny amarravam os fios de lã vermelha, enquanto Raquel abordava as pessoas e fazia registro em foto e vídeo. Cris também abordava pessoas e cuidava da mesa com os papéis. Novamente tínhamos papéis escritos que havíamos guardado do dia anterior, da caminhada que fizemos pela cidade. Dessa forma, preenchemos rapidamente a segunda *telaraña*. A praça estava muito agitada e a intervenção teve um tom especial para nós. Foram muitas conversas:

Um senhor me disse que não tinha nada de bom para lembrar. Muito trabalho para criar os filhos, fome, guerras. Às vezes precisava abandonar a sua casa no meio da noite para fugir e se proteger e, por fim, sua esposa o abandonou.

Um outro, o Sr. Fernando, disse que vive o presente e põe o pensamento no futuro. O que passou, passou. Está bem idoso, magro e usa bengala. Disse que ‘o fizeram’ uma cirurgia e, por isso, não consegue mais trabalhar. Pede comida às pessoas para que ele e a esposa não passem fome. Pediu-me também. O

Danny me ajudou, para que eu não precisasse deixar o trabalho na praça, e comprou arroz, feijão e chocolates para ele.

Uma moça que ouviu a mensagem na rádio veio com a mãe que tem Alzheimer. Entretanto, a moça parecia agitada e o encontro foi fugaz. Sua mãe, a Sra. Noella, tem uma expressão um pouco assustada, de quem se sente um pouco perdida (como já observamos em outras pessoas com Alzheimer), mas, após três minutos de conversa, já estava caminhando de mãos dadas comigo e parecendo segura. Contou-me, sem titubeios de memória, que seu filho havia sido assassinado há nove semanas, aos quarenta e oito anos de idade. Saiu de casa e não voltou. Morreu com a mão no coração. A filha confirmou a história contada pela Sra. Noella, inclusive a data. Sra. Noella me contou que teve três filhos, mas sempre foi solteira. Ela gosta da Luzia, que trabalha com o Dr. Francisco Lopera e que, segundo ela, é estrangeira como eu. A filha disse que decidiram abandonar o tratamento com o Dr. Lopera, mas não me revelou o motivo. Ficamos juntas por no máximo 10 minutos, imagino. Sra. Noella parecia querer ficar mais, mas a filha a puxou e levou, dizendo que precisavam voltar para a Vereda (Diário de Raquel Scotti Hirson).

Eu passei o final da manhã terminando um bordado na praça. Uma senhorinha que vendia doces foi se aproximando e passou um longo tempo espiando nas minhas costas, sentada atrás do banco, curiosa, observando o bordado. Aos poucos, foi falando que também bordava ponto cruz e se mostrou interessada em saber como eu 'criava' minhas arvorezinhas com as linhas coloridas. Dali a conversa se encaminhou para a sua história familiar: a filha e a neta foram assassinadas e enterradas pelos assassinos no piso da sala da própria casa delas. Cavaram o buraco, esconderam os corpos e cimentaram por cima, sendo descobertas somente dias depois do ocorrido. Já o filho mais novo foi assassinado 'ali', apontando com o dedo um caminho entre as montanhas, na direção de uma das veredas que se avista do parque. Disse que a chuva caiu forte nesse dia, uma tempestade nunca vista, arrastando o corpo do filho morto das montanhas até a cidade correnteza abaixo, sendo encontrado próximo do povoado horas depois. Narrava sua dor como se de outra pessoa fosse. Me parecia ser a forma encontrada para suportar uma perda que eu nem conseguia conceber. Sobrevoando, quase ausente, enquanto falávamos de pontos de bordado. Fomos espantadas pela chuva e pelo horário do almoço tardio. No final do almoço na pousada da Doña Luz, finalizei o bordado e fui à sua procura no parque com o desejo de presentear-la, mas com a chuva ela também havia se retirado com seus

doces. Fiquei com o bordado guardado na mochila durante os dias seguintes na esperança de encontrá-la. Tive a sorte de revê-la, dias depois, sentada na calçada. Tirei o colar bordado do bolso e coloquei no pescoço dela. Um sorriso imenso brotou nela e em mim. Queria poder aliviar-lhe um pouquinho da dor com a minha minúscula árvore colorida. Tirei uma foto dela. Por que não tirei uma foto ‘com’ ela? Agora me faz falta (Diário de Ana Cristina Colla).

Sr. Héctor, um professor de Ciências Naturais do Ensino Médio, que participou da vivência, presenteou-nos com salpicão (salada de frutas) e um bolo de frutas.

Às 12h chegou um grupo de evangélicos. O espaço já estava muito cheio com nossa intervenção e eles tiveram que se organizar para caber na praça, o que fizeram de maneira muito educada. Tinham caixas de som enormes; cantaram e pregaram por duas horas, mas com as caixas voltadas para fora da praça, de maneira que pudemos conviver em harmonia.

Depois do almoço choveu muito, torrencialmente, até o anoitecer. A *telaraña* foi se desfazendo aos poucos. A trama se manteve firme, mas os papéis se desfizeram quase por completo.

No dia seguinte recolhemos os papéis caídos no chão e o espaço ficou limpo novamente, para recomeçarmos.

A *telaraña* ganhou independência, metamorfoseando-se com o passar dos dias. Decidimos deixá-la desenvolver vida própria, sem a necessidade da nossa intervenção, curiosos sobre o seu destino, se ela seria destruída ou alimentada voluntariamente com novas memórias. Preparamos saquinhos de plástico com folhas de papel, canetas, prendedores e os colocamos ao lado com uma placa com os seguintes dizeres:

“Lo invitamos a que comparta con nosotros: ¿Cuál es el recuerdo que no quiere olvidar?”.

Com o passar dos dias ela ganhou novos guardiões e se manteve mesmo após nossa partida. Também foi em parte destruída nas noites, canetas e prendedores roubados e recebeu “memórias” mais ousadas dos jovens casais que namoravam nos arredores.

As recordações da noite são distintas das recordações matutinas ou vesperais?

Memórias Sonoras

Imaginamos que as memórias que não se quer esquecer, ou que não queremos esquecer, poderiam também flutuar no espaço, (des)materializadas sonoramente. Iniciamos a preparação ainda no Brasil, separando e testando duas caixas de som portáteis que poderíamos levar

na viagem. Estudamos um aplicativo para celular que pudesse editar e organizar as gravações que faríamos em Angostura. O plano era: gravar depoimentos de antioquenses que nos contariam memórias que não gostariam de esquecer, organizá-los no celular e sair pelas ruas da cidade deixando tocar a céu aberto esses depoimentos, desde que autorizados.

No dia 02 de novembro, sábado, por volta das 16h, logo após a entrevista na rádio da cidade, principal veículo de comunicação entre os habitantes, ocasião na qual tivemos a oportunidade de falar sobre nossa pesquisa e o motivo de nossa visita a Angostura, saímos pela cidade com nossos gravadores e papéis com o intuito de coletar mais memórias, escritas e sonoras. Encontramos um senhor que imediatamente sorriu para nós e disse que havia escutado toda a entrevista. Ele comentou que é séria essa questão do Alzheimer. Tornamo-nos, rapidamente, figuras conhecidas na localidade.

Falamos com várias vendedoras do comércio central, convidando-as a conhecer a *telaraña* e a participarem com suas memórias. O contato ainda era tímido, pois não queríamos parecer invasivos. Por outro lado, a rua começava a se encher de homens embriagados, dificultando a abordagem. César explicou que seria assim por toda a noite, pois, apenas terminam os trabalhos de vendas de produtos no sábado ao meio-dia, a maioria dos homens começa a beber.

Fiquei impressionada com a imagem de um homem muito bêbado sendo puxado pelo braço, pela esposa, enquanto o filho de uns cinco anos os acompanhava (Diário de Raquel Scotti Hirson).

Havia uma senhora na calçada com vários filhotes de cachorro. Paramos para conversar; ela também se chamava Luz e era muito falante. Demorou um pouco a entender o que queríamos, mas, quando entendeu, começou a gravar e a dizer que não queria esquecer a imagem da sua família unida. Em seguida apareceu uma outra senhora, de aparência andrógina, a Sra. Lígia. Doente de Alzheimer, era empregada da Sra. Luz, que a acolhia em sua casa, pois a Sra. Lígia era sozinha. Ambas tinham filhos adultos, mas viviam sós, com gatos e cachorros.

Sra. Lígia, se tem mesmo Alzheimer (notava-se, de fato, uma demência), não era o tipo que sabíamos existir naquela região, pois provavelmente já estaria acamada. A cada pergunta que dirigíamos a ela, a Sra. Luz gritava, “[...] ela não sabe, ela tem Alzheimer, ela responde tudo errado. Ela tem dois filhos e fala que não tem ou então que tem, mas não lembra seus nomes”. Segundo Sra. Luz, a Sra. Lígia contava sessenta anos e padecia de Alzheimer há dez anos.

A última parada foi em um salão no qual César estava ensaiando coreografias com crianças e adolescentes para uma festa local. Do lado de fora, novamente várias meninas se agarraram à Cris e escreveram mais memórias.

Na manhã seguinte, Renato terminou de compilar as gravações e fomos para a rua com nossas caixas de som portáteis: em uma delas reproduzíamos o desenho sonoro que faz parte do espetáculo *Kintsugi, 100 memórias*, criado a partir de Noturnos de Chopin, e, na outra, as vozes coletadas de todas as pessoas que haviam gravado memórias para nós até aquele momento. Era o horário de saída das escolas e fomos envolvidos pelas crianças, repletas de perguntas sobre quem éramos, que idioma falávamos, o que fazíamos. Gravaram memórias também. Foi uma primeira experiência bastante confusa, em função desse assédio. Com isso, não foi possível perceber se as pessoas que demonstravam curiosidade o faziam porque escutavam os áudios e queriam escutá-los ainda mais ou porque estavam curiosas conosco e com o movimento que as crianças criaram em torno de nós.

Iniciamos cedo a caminhada com as caixas de som. Escolhemos uma das ruas mais calmas da cidade, para que nosso som fosse audível e tivéssemos mais possibilidades de criar relações. A Sra. Luz Helena fez questão de nos acompanhar, pois queria nos ajudar a abrir caminho para que recebêssemos a confiança dos moradores. Foi bonito de ver como ela se sentia parte do projeto, sem que tivéssemos solicitado. Por sua própria conta, colocou um boné, convocou a neta de cinco anos, Maria José, e nos guiou, convidando as pessoas a falarem e gravarem suas memórias. Dessa vez as caixas de som funcionaram melhor, pois reverberavam pela rua silenciosa, fazendo com que algumas pessoas aparecessem na porta ou na varanda.

À tarde, fizemos outra intervenção sonora, agora pelo vasto terreno do cemitério local, num dos pontos altos da cidade, constituído por centenas de gavetas, espécies de urnas funerárias com os nomes e datas de falecimento gravadas. Silêncio e vazio pairavam no ar, interrompidos pelo som emitido por nossas caixas de projeção, ecoando as vozes e recordações dos vivos para os mortos ainda vivos na memória.

Encontro com familiares e portadores de Alzheimer

A primeira vez que começamos a ter alguma informação sobre possíveis famílias com casos de Alzheimer foi no final da vivência que ministramos em Angostura, no dia da nossa chegada. No final, explicamos a pesquisa e perguntamos se poderiam nos ajudar. Percebemos que havia um certo constrangimento e que essas famílias viviam mais isoladas,

nas Veredas, que são os povoados rurais do município. Para chegar até elas, teríamos de caminhar por cerca de uma hora e já termos feito algum contato prévio. Mas como? Naquele dia não tivemos informações muito precisas, mas pudemos ter ideia de que estávamos no lugar em que queríamos estar e que seria tudo muito difícil e desafiador.

Ficamos aguardando mais informações até que, somente no dia 03/11 de noite, a Sra. Luz Helena, ocasião na qual oferecemos tapiocas para o jantar, começou a dizer que conhecia famílias com Alzheimer e que poderia nos ajudar a encontrá-las. Esse já era o nosso quarto dia na cidade e, só então, merecemos confiança. Uma amiga dela disse que poderíamos visitar seu marido, que sofria dos sintomas iniciais da doença.

O dia seguinte seria para nos enveredarmos pelas Veredas. Tínhamos alguns contatos e procuraríamos algumas famílias, com a ajuda de César.

A caminhada nos tomou o dia, das 9h30 às 16h30.

A primeira pausa parecia ser descomprometida, para tomar um picolé, mas a conversa com Marcela, a vendedora, colocou-nos em contato com a dimensão de sua realidade cotidiana. São quatro viúvas: Marcela, a mãe, a tia e a irmã. Duas delas tiveram seus maridos assassinados e não se sabe por quê. As investigações deram em nada e simplesmente desistiram de sabê-lo. Os outros dois morreram por doença. Marcela estava preocupada com a filha de quinze anos, que parecia repetir comportamentos de agressividade, como os da família do pai dela, e querer se casar jovem, assim como as outras. As mulheres cultivavam e vendiam flores, café, pasta de cacau, sorvete e frutas. Presentearam-nos com mexericas e pasta de cacau.

Seguímos nosso caminho até as grutas onde o Padre Marianito se refugiava, que ficavam no terreno da casa da Sra. Amanda, a amiga da Sra. Luz cujo marido está com Alzheimer. Sra. Amanda é o arrimo da família: sai para trabalhar enquanto o marido, já idoso, cuida das duas filhas deficientes. O Marido, Sr. Euclides, tem 72 anos e é dezoito anos mais velho que a esposa. Magro, alto, barba por fazer, mãos deformadas e aspecto sujo, de quem trabalha cotidianamente na roça. Disseram-nos que ele tinha princípio de Alzheimer, que se esquecia de coisas e se perdia, mas o sintoma que ele nos relatou foi de ausências repentinas e quedas. As duas filhas, uma com 24 anos e a outra com 27, nasceram com a mesma atrofia cerebral. A menina mais velha começou a dar sinais de dificuldades motoras quando tinha seis meses e logo descobriram a atrofia. O mesmo aconteceu com a mais nova. Foram quinze anos de fisioterapia, mas as meninas não andavam, só se arrastavam. Até que o casal resolveu fazer uma promessa ao Padre Marianito. Levariam as meninas, com doze e quinze anos, no colo, da casa deles até a igreja de Padre Marianito durante vários dias. Levavam, em média, duas horas nessa caminhada. Após o terceiro

dia, quando o casal acordou, as meninas estavam andando de um lado para o outro da sala, agarradas à parede que, segundo o Sr. Euclides, ficou inteiramente marrom da sujeira das mãos das meninas. Atualmente, ambas caminham, com uma certa dificuldade, mas não falam. Os quatro membros da família semanalmente vão à igreja para agradecer o milagre.

As duas jovens eram tímidas e ficaram assustadas com a nossa presença. Enquanto conversávamos na varanda com o Sr. Euclides, elas assistiam ao programa do Chaves, na televisão. Entretanto, quando fomos embora, após cerca de meia hora de visita, foram até a varanda e nos benzeram, um a um, fazendo o sinal da cruz em nossos corpos. Olharam-nos sem desconfiança, bem diferente do que ocorreu quando chegamos.

O Sr. Euclides nos contou que as grutas onde o Padre Marianito se escondia ficavam dentro da propriedade dele, herança de seu pai, e que ele só venderia essa terra depois de morto. Padre Marianito se escondia por motivos políticos e, segundo a Sra. Luz, ele devia escapar dos Liberais e ser simpatizante dos políticos de Direita (Conservadores), como ela observava na maioria dos Sacerdotes da Igreja Católica.

Sr. Euclides sofria algumas ausências e, dois anos antes, caíra do barranco em que fica a sua casa, em meio à plantação de café. Na queda, o galho seco de um pé de café atravessou seu peito, passando exatamente entre as costelas, sem atingir nem o coração nem o pulmão. Ele tem certeza de ter sido salvo pelo Padre Marianito. Alguém o instruiu a guardar o galho que o atravessou e a camisa rasgada e ensanguentada, como prova do milagre. Esses objetos estão em uma urna de vidro, junto com a imagem do Padre. Quando ele nos mostrou, retirou a camisa da urna e o Danny, desavisadamente, tentou tocar na camisa. O Sr. Euclides retirou-a rápido dizendo que ninguém poderia tocá-la até que alguém do Vaticano fosse até lá para comprovar o milagre, pois a camisa não poderia ser contaminada pelo sangue de outra pessoa. Foi escrita uma carta ao Vaticano narrando os milagres das meninas e a história do galho. A comunidade aguardava ansiosa pela santificação de Padre Marianito, que depende da comprovação de mais milagres.

A parada seguinte foi na casa do Sr. Héctor. Avistamos sua casa, localizada muitos metros abaixo da montanha em que estávamos, em um caminho que nos pareceu impossível transpor, excessivamente íngreme e coberto de mato. Entretanto, descobrimos uma trilha e, em poucos minutos, conseguimos chegar. Tratava-se de um jovem senhor de 58 anos, com mãos rudes (deformadas) e braços fortes, como a maioria dos camponeses que vimos em Angostura. Muitos dos camponeses, inclusive, tinham falanges ou dedos inteiros faltantes. Sr. Héctor tinha uma criação de vacas para produção de leite e também plantava café. Vivia só.

Ele fazia parte do grupo cujo gene da mutação do Alzheimer é encontrado nos dois lados da família; tanto dele quanto da esposa. Mas,

quanto à geração anterior, dos pais deles, o gene se manifestou em apenas um dos lados de cada um. Viu seus irmãos morrerem da doença e, também, sua esposa, fato que ele narrou com imensa tristeza e voz embargada. Sua morte havia sido sete meses antes, mas ele contou que a perdera há sete anos, quando a doença se manifestou. Ele cuidou dela o quanto pode, mas, no final, teve que mandá-la para uma clínica em Medellín. Com nítida dor, disse que a morte da esposa foi um alívio. Ela era um pouco mais jovem do que ele e faleceu aos 56 anos. Com olhos marejados, Sr. Héctor revelou que haviam se conhecido na adolescência e que ele, apesar de bonito, ficou surpreso quando aquela “morena” olhou para ele. Em poucos meses já estavam casados. Ele disse não ter certeza se “escapou” do gene, mas, em função da sua idade, muito provavelmente sim. Em geral, os sintomas aparecem entre os 35 e os 45 anos de idade. Manifestou não ter medo da doença: “se for isso que Deus mandar, assim será”. Ele fora chamado pela equipe do Dr. Lopera, fizeram-lhe exames, mas na data de nossa visita os resultados ainda não haviam retornado. Tinha ele três filhos adultos, nos EUA e em Medellín. Teve medo quando César telefonou sugerindo nossa visita e rastreou o número do telefone antes de concordar. Já passara pela experiência de um falso sequestro à sua filha Manuela, cuja ameaça veio por telefone. Em outra vez, assaltantes invadiram sua casa para roubar a moto do filho e ele foi atingido por três tiros. Assim como o galho que atingiu o Sr. Euclides, a bala atravessou suas costelas e não atingiu os órgãos vitais. Ele clamou por Padre Marianito, enfiou o dedo no peito e arrancou a bala com suas próprias mãos. Do mesmo modo que fez o Sr. Euclides, exibiu para nós a cicatriz no peito.

Sr. Héctor é rude e doce. Tem um olhar profundo e sincero e não esconde sua solidão. Na porta da casa estava pintado o nome da filha Manuela e também havia pinturas feitas por ela e por ele na parede externa da casa. Despedimo-nos com corações partidos.

Difícilmente voltaríamos às Veredas, portanto, decidimos fazer mais uma visita, de outra indicação que tínhamos de uma família que vivia bem perto. Chegamos a casa e estavam, uma senhora idosa e a filha, na varanda. Explicamos quem éramos e elas concordaram em conversar conosco em um pequeno quiosque, no quintal da casa. A filha, Glória, de 51 anos, era falante e falava alto. Contou-nos, com liberdade, o que a família vinha enfrentando. No caso dela, o gene está nos dois lados também, materno e paterno, perdeu muitos tios e irmãos, mas, quanto a elas duas, estavam ótimas. Glória fazia parte dos voluntários dos estudos do Dr. Lopera, sendo examinada mensalmente em Medellín através de ressonância e ultrassom. Ela tomava medicamentos, há seis anos, que inicialmente eram selos aderentes à pele e que depois tiveram sua dose aumentada, sendo naquele momento uma droga injetável. Disse que os

médicos já sabem quem tem o gene ou não, mas não o revelam, como parte do tratamento, pois alguns tomam medicamento e outros tomam placebo. Ao final dos estudos, quem quiser saber, terá a informação. Ela confirmou o que já havíamos escutado: que no início, quando um ônibus ia a Angostura buscar os doentes para o tratamento em Medellín, dizia-se que era o ônibus dos *bobos*. Segundo a revista que encontramos, e que deu origem ao desejo desta pesquisa, a doença era chamada inicialmente de *La Bobera*. Parece mesmo haver motivos de vergonha para as famílias e, por isso, vivem mais resguardadas.

Com os corpos moídos, povoados e sensibilizados, voltamos para Angostura de carona de caminhão. As senhoras na cabine e os senhores na carroceria.

Era véspera de nossa partida e César conseguiu contato com uma família que vivia com um caso avançado da doença de Alzheimer, e que aceitou nos receber. Residiam na cidade mesmo. O paciente, Sr. Oscar, tinha 51 anos, era motorista e já estava acamado em uma cama tipo hospitalar, sem andar e sem falar. Extremamente magro, como algumas imagens de pessoas que havíamos visto em um documentário, *Can Alzheimer's be Stopped?*. Três de seus irmãos já haviam falecido da doença. As mortes aconteceram por ordem de idade. Quando Oscar mostrou os primeiros sinais de esquecimento, sua esposa já sabia o que viria pela frente. A progressão se dá de maneira muito rápida, passando por estágios de esquecimento, agressividade, até chegar numa quase letargia e perda dos movimentos dos membros. É comum que fiquem magros e sofram de ataques epiléticos. Marlene, a esposa, era também jovem. O casal tinha duas filhas já casadas; Daniela esteve conosco durante a visita, mas Marlene foi quem mais falou das dificuldades, dos cuidados que precisava ter com ele e que não podia deixá-lo sozinho por nem um minuto. A família era voluntária dos estudos do Dr. Lopera. Entramos no pequeno quarto de Oscar e cantamos algumas canções para ele, suavemente. Fizemos isso ao chegar e ao partir. Oscar reagiu à nossa presença e às canções, parecendo querer dizer algo. A família foi receptiva, mas pareciam ser pessoas muito reservadas.

Propusemos, ainda, mais uma vivência com a comunidade.

Vivência: "Qual é o seu objeto mais antigo"

No dia da vivência de mimesis corpórea, havíamos pedido para, quem pudesse voltar na segunda vivência, que trouxessem um objeto pessoal de memória, algo que os tocasse, que fosse caro a eles. Explicamos, também, que a segunda vivência não seria continuidade da primeira e que, portanto, podiam convidar outras pessoas para participar.

Nosso experimento seria fazer uma sessão de improvisação baseada na estrutura do espetáculo *Kintsugi, 100 memórias*. Cada pessoa iria ao centro da roda e apresentaria seu objeto, relatando o que o objeto traz de memórias. Os quatro primeiros relatos seriam nossos, para que entendessem o funcionamento da proposta, e, ao longo da atividade, encontraríamos outros momentos para intervir com nossos objetos, a partir da escuta atenta ao que estava sendo proposto e em associação àquilo.

Iniciamos com uma escuta: deixamos as gravações das memórias que recolhemos das pessoas de Angostura tocarem por 10 minutos, para que adentrássemos em uma atmosfera de memória. O primeiro objeto foi a Revista Superinteressante⁹ que traz a matéria sobre Angostura e que despertou nossa pesquisa. Para eles, foi o objeto mais interessante e instigante; quiseram ler a matéria inteira ao final da vivência.

Trouxeram roupas de batizado, a carta da mãe aos filhos pouco antes de falecer, o desenho de criança, o microfone que despertou o sonho de ser radialista, o retrato da mãe que já não está, o livrinho da primeira comunhão, os objetos que fazem parte da memória da Faculdade e a foto de infância.

Cada relato veio carregado de emoção e desejo de compartilhamento. Apesar de não serem atores e de nem sempre irem ao centro para falar, ficou nítida a potência de um relato que nasce da memória recriada a partir do que uma materialidade é capaz de atualizar, criando um campo de singularidades coexistentes.

Diferentemente das primeiras pesquisas de campo, nas quais a observação ativa era o foco: uma observação que nos dava elementos corpóreos e vocais concretos baseados na relação afetiva com o outro, as experiências relatadas na pesquisa de campo em Angostura nos levaram para um outro território. Território esse a ser ainda explorado, pois, ao invés de somente proporcionar uma observação baseada na relação mediada por uma interação humana formalizada por mediações mais cotidianas, essa última experiência suscitou, para além da observação, uma “outra” relação afetiva baseada em um contato construído e mediado por uma poetização performativa. Algumas perguntas permanecem ainda a ser exploradas: 1) certamente a relação afetiva nessa construção poética é diferente daquela cujo foco é a observação, mas qual é o fator qualitativo afetivo que nos daria material para a exploração poética nessas relações performativas estabelecidas? 2) Qual é o grau de impacto gerado por esta

9 Revista Superinteressante – Memória: Mude seu passado e seja mais feliz. Janeiro de 2012.

pesquisa de campo performativa na comunidade envolvida e seu entorno? 3) Essa mediação performativa “abre” mais a possibilidade de contato direto? 4) Em termos temporais, esta pesquisa de campo performativa estabelece um tipo de “presencialismo” no ato da ação performática ou reverbera para um tempo futuro da ação, abrindo mais possibilidades de contato?

Essas são apenas algumas perguntas de várias outras possíveis que a abertura para o que estamos chamando de pesquisa de campo performativa estabelece. Sentimos que este foi apenas o primeiro passo de muitos que ainda terão de ser dados, não necessariamente para responder às questões acima, mas para estabelecer mais perguntas e uma problematização ainda mais abrangente.

Referências

BURNIER, Luís Otávio. **A Arte de Ator: da Técnica à Representação – Elaboração, Codificação e Sistematização de Técnicas Corpóreas e Vocais de Representação para o Ator**. Campinas: Unicamp, 2001.

COLLA, Ana Cristina. **Da minha janela vejo**. Relato de uma trajetória pessoal de pesquisa no Lume. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

DOSSIÊ 2. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2018. Texto não publicado. 90 p.

FERRACINI, Renato. **A Arte de Não Interpretar como Poesia Corpórea do Ator**. Campinas: Editora da Unicamp; Imprensa Oficial do Estado S.A. – IMESP, 2001.

FERRACINI, Renato. **Café com Queijo: Corpo em Criação**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006a.

FERRACINI, Renato (Org.). **Corpos em Fuga, Corpos em Arte**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006b.

FERRACINI, Renato. **Ensaio de Atuação**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FERRACINI, Renato; HIRSON, Raquel Scotti; COLLA, Ana Cristina (Org.). **Práticas teatrais: sobre presenças, treinamentos, dramaturgias e processos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

HIRSON, Raquel Scotti. **Tal Qual Apanhei do Pé – uma atriz do Lume em pesquisa**. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2006.

HIRSON, Raquel Scotti; COLLA, Ana Cristina; FERRACINI, Renato. O Estado da Arte do Procedimento de Mimesis Corpórea do Lume. **Urdimento**, Florianópolis, UDESC, v. 2, p. 112-127, 2017. ISSN 1414-5731.

MEMÓRIA: Mude seu passado e seja mais feliz. **Superinteressante**, São Paulo, n. 300, jan. 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do Método Cartográfico**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

O Teatro como Espaço de Desconstrução: Cá e Lá, a procura do outro no palco e na vida

Graça Dos Santos

Université Paris Nanterre, Nanterre – França

Cá e Lá foi (e continua a ser) a primeira companhia de teatro bilingue francês-português na Europa, nascida nos anos 80 do século passado, na região de Paris. As formas estéticas muito originais produzidas por Cá e Lá, que desde o princípio mesclam línguas e culturas, fazem da questão do bilinguismo uma temática e uma forma de expressão artística provocatória, convocando temáticas relacionadas com a e/imigração. Usando a linguagem verbal e corporal como reivindicação audível e visível dum espaço bipolar, para o qual o nome da companhia aponta claramente, os atores recusam a mitificação das origens. Todos são tocados pelas questões relacionadas com o exílio; são expatriados ou oriundos de várias gerações de migrantes presentes em França (desde os anos sessenta do século XX até hoje), e multiculturalismo e plurilinguismo são elementos constantes das suas práticas artísticas. Procuram criar um espaço de sobreposição linguística que evidencia áreas menosprezadas socialmente, porque excluídas pela norma. Começaram por produzir o que Jacques Hassoun (2011) designa como uma “língua de contrabando” e, após terem recusado ser mero objeto de estudos sociológicos, desenvolvem um percurso autorreflexivo com a produção dum discurso próprio que analisa a atividade da companhia. Com a realização regular de performances e espetáculos destinados a um público diversificado, Cá e Lá presta particular atenção a não confundir identidade e cultura. Com sessões de formação regulares (ateliers, conferências, debates), o grupo preocupa-se também com a questão da transmissão por ele desenvolvida em locais que cruzam espaços sociais híbridos. Com efeito, a leitura sucessiva dos dossiês produzidos no âmbito da Rede Internacional de Estudos da Presença, especialmente o Dossiê 3, fez-me logo refletir sobre as questões concernentes à formação presentes no trabalho da Cia. Cá e Lá.

Particpei dos primeiros passos da aventura desde 1979, iniciando a atividade no âmbito do teatro amador e de intervenção, com uma estru-

tura associativa em que os participantes interagem com um modelo de tipo cooperativo com a criação coletiva de objetos performativos. O projeto artístico procura estéticas interpelativas, questionando a situação política e sociocultural, interagindo com os públicos visados em espaços heterogêneos, à margem dos circuitos clássicos de divulgação cênica¹. Cofundadora da companhia (hoje profissional) de que sou diretora e encenadora, o meu olhar, a minha reflexão, entre prática e teoria, cruzam a participação artística ativa e a investigação académica que desenvolvo também na universidade. A reflexão aqui desenvolvida é fruto de um olhar impregnado por essa experiência, tanto de dentro, em sintonia com o grupo constituído, como de fora, como observadora procurando analisar e propor conceitos específicos para uma experiência artística particular. Também terá importância o meu estatuto de docente (prática e teoria), tanto na universidade como em espaços abertos a um público associativo, sendo que o ponto de vista é tanto de artista participante como de pesquisadora.

Neste texto, evocaremos o percurso duma estrutura cuja existência é também reveladora de épocas históricas, políticas e sociais entre França e Portugal, fazendo eco de vários tempos tocados pelas questões migratórias e suas representações artísticas. A abordagem pluridisciplinar (História da cultura, Artes do espetáculo, Sociologia, Socio-linguística, Antropologia...) permite cruzar pontos de vista e confirmar que “O palco de teatro é o lugar de uma infinita responsabilidade. Onde tudo conta. E onde se coloca diretamente a questão da relação com a memória e com a história” (Bailly, 1997, p. 92-94). O nosso texto adota um caminho analítico que inclui paragens e apartes, incursões para permitir o desenvolvimento de certos conceitos ou pontos de reflexão; contará também com episódios referentes a espetáculos de Cá e Lá, ilustrados com fotos e significativos de métodos e procedimentos de criação artística.

1 Este vídeo (maio de 2013, Paris, cerca do Centre Georges Pompidou) de performance de rua é emblemático dos objetos culturais produzidos por Cá e Lá; trata-se aqui de questionar a campanha eleitoral francesa, com a subida da extrema direita e a linguagem de racismo social e cultural. O texto da performance é uma adaptação de *Modesta proposta...* (*A Modest Proposal: For Preventing the Children of Poor People in Ireland from Being a Burden to Their Parents or Country, and for Making Them Beneficial to the Public*, Londres 1729), por Jonathan Swift, que, de forma irónica e sarcástica, escreveu este texto para acabar com a pobreza no mundo rural irlandês; propunha comer as crianças pobres para que não fossem um peso para a sociedade (Companhia Cá e Lá, 2013. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5rIKUuKYgf4>).



Imagem 1 – Graça Dos Santos em, em *Sudexpress*, *Cia Cá e Lá*, Teatro a Comuna, Lisboa, Portugal, 1983. Foto: António Cardoso.

A situação migratória (segunda geração de imigrantes portugueses em França, jovens descendentes de portugueses que emigraram massivamente a partir da década de 1960, quando Portugal estava submetido a uma ditadura que perdurará até 1974), com as várias condicionantes sociais e sociolinguísticas, está na base da criação da Companhia Cá e Lá. Decorridos quase 40 anos, é fundamental evocar as circunstâncias que levaram à criação do grupo de teatro que rapidamente se autonomizou do meio associativo português em França, ao qual esteve primeiramente ligado². Os atores e artistas participantes do grupo deparam-se com questões relacionadas com o bilinguismo e até plurilinguismo, sendo estas aqui concebidas como a abertura para o alargamento dum horizonte de representações expandidas. Pretende-se assim usar os idiomas na sua inúmera possibilidade interpretativa, para um público alargado, que poderá ultrapassar o “sentido” da/das línguas faladas pelos atores vendo/ouvindo nelas variações sonoras duma partitura lúdica. A questão linguística foi de início uma especificidade que terá tido um impacto nas formas artísticas, nos temas e nas linguagens dos espetáculos produzidos.

² Os primeiros ensaios e espetáculos do grupo (depois companhia, a partir de 1983) começaram na Association Récréative et Culturelle Portugaise de Fontenay-sous-Bois, na periferia de Paris.

A componente feminina do grupo também influenciará as escolhas temáticas e as estéticas³.

Em vários momentos, a reflexão aqui apresentada faz eco das questões levantadas pela Rede internacional de estudos da presença, nomeadamente quanto ao problema da formação no processo de criação, e levanta mais precisamente a questão da criação pesquisa-investigação que a Companhia Cá e Lá experimenta em forma de laboratório. Os processos desenvolvidos estão centrados no movimento, na presença do ator performador, agindo ele não só como o intérprete duma partitura pré-escrita, mas como parte íntegra ativa da poética performativa que Cá e Lá quer interventiva.

Protestar para existir

Em 1979 um grupo de jovens da segunda geração migrante em França apresenta na região parisiense uma peça de teatro que assinala outro modo de dizer, de serem ou não serem eles próprios no país em direção ao qual os pais portugueses haviam ido procurar uma vida melhor na década de 60 do século XX. O estilo particular, a provocação, as linguagens verbais e físicas dos atores inscrevem essa forma teatral num movimento reivindicativo relacionado com o momento global que vive a França num período de protesto face à situação dos filhos duma imigração que deseja afirmar-se, intervir e ser visível perante uma realidade que pretende transformar. Constituem uma companhia com um nome evocador: *Cá e Lá, collectif pour l'expression culturelle des jeunes immigrés*. Veremos como, partindo do teatro de intervenção, para questionarem vivências e memórias herdadas, procuram impor um tom, uma estética interpelativa que difere das representações clássicas da e-i-migração portuguesa.

O teatro *Cá e Lá – Compagnie bilingue français portugais* nasce como companhia independente em 1983, já tem em repertório à data *Le cul entre deux chaises / Sentados entre duas cadeiras*⁴ (que conheceu 3 versões) e está a preparar *Sudexpress* (que terá também 3 versões). As peças são primeiramente estreadas em francês e depois adaptadas para português com os mesmos atores; os diálogos em ambas as versões são percorridos por

3 A companhia foi rapidamente reconhecida como reveladora da expressão da vivência feminina migratória e distingue-se também por uma participação maioritária de jovens mulheres. A estrutura foi subsidiada pela Secretaria de direitos das mulheres, *Droits des femmes*.

4 Em francês, a expressão “Le cul entre deux chaises” (que deu o título original à primeira peça de teatro da companhia Cá e Lá) também pode ser traduzida por “sentado entre duas cadeiras” e significa estar dividido entre dois espaços, duas escolhas. É uma expressão coloquial (registo de língua popular familiar).

falas específicas, termos oriundos da sobreposição dos dois idiomas. Tratadas com uma lógica interventiva, as temáticas frisam as situações da segunda geração migrante no relacionamento contraditório com a primeira geração dos pais: pretendem manifestar o seu desagrado quanto às situações vividas nos vários meios sociais e culturais. A linguagem dos corpos faz eco de uma experimentação da voz e do verbo. A mímica com máscara branca é uma escolha que pretende ultrapassar as fronteiras linguísticas e permite várias digressões em França, em Portugal e pela Europa.



Imagem 2 – Isabel Vieira e Graça Dos Santos em *Sudexpress*, *Cia Cá e Lá*, Teatro a Comuna, Lisboa, Portugal, 1983. Foto: António Cardoso.

A especificidade do grupo reside também no desenvolvimento de um discurso de autoanálise (da forma, e do fundo), poderíamos até dizer de auto-observação das produções, concomitante com a procura de formação específica (prática e teórica) e desenvolvimento de investigação, que é também formulada em artigos, debates, colóquios. Os estudos sociológicos em que o grupo é amiúde evocado são considerados pelas protagonistas como não significativos do trabalho na sua vertente estética e político-social, e não se reconhecem nestes.

Não se tratava só de fazer teatro em língua portuguesa em França, como já havia sido feito e existia: teatro amador no meio associativo

português⁵ (muitas vezes meramente recreativo), ou teatro mais clássico do repertório português (na maioria das vezes apresentado na língua francesa para o público francês), ou até teatro militante anterior a 1974, em que se usou a arte dramática como forma de resistência ao Estado Novo⁶. O teatro foi a forma artística escolhida por esse grupo de jovens estudantes para exprimir discursos e ideias próprios relacionados com a situação da segunda geração de filhos de imigrantes portugueses e mais particularmente das “filhas”, tendo em conta que o grupo sempre foi essencialmente feminino. Estamos no final dos anos 1970, o contexto francês é de um tempo em que as vozes da contracultura reagem a um período social e cultural muito reivindicativo. Há vários momentos de tensão entre o poder e aqueles que são designados como “enfants de l’immigration” das várias comunidades, mas com particular intensidade por parte dos magrebins, que questionam já na época a relação pós-colonial com a França. O grupo constituído (que posteriormente se chamaria Cá e Lá) destoa de imediato dos hábitos considerados como representativos dos que então eram denominados “portugueses de França”: são jovens mulheres que criam então o seu próprio repertório baseando-se na criação coletiva. São vozes contestatárias que veem no teatro a dupla expressão do corpo físico e do corpo social: assume-se uma linguagem física e verbal que evidencia os espaços menosprezados pelo poder de ambos os países em que circulam. O bilinguismo é o motor principal do trabalho; encenam corpos falantes que produzem uma língua onomatopaica, com uma gíria feita de hibridismo, um *françoguez* menosprezado que aqui se exhibe e provoca. “Théâtre aux mains sales / teatro de mãos sujas”, dizem as atrizes cuja postura contrasta com a imagem humilde do imigrante português em França⁷.

Foi na universidade que se encontraram essas jovens, que sentiam uma necessidade visceral de exprimirem a dupla cultura que era a

5 Para mais informações sobre a rede de associações relacionadas com as atividades dos imigrantes portugueses em França, ver o portal do Consulado-Geral de Portugal em Paris: <https://www.consuladoporugalparis.org/comunidade.php>. As estatísticas relativas à presença de imigrantes portugueses em França diferem consideravelmente consoante o olhar (a partir de França ou de Portugal): muitos descendentes de imigrantes adquiriram a nacionalidade francesa e não figuram nas listas como portugueses, sendo eles já franceses. Em 2018 (último recenseamento francês), havia 596 mil portugueses em França (a maior população estrangeira de origem europeia).

6 Como foi o caso do *Teatro Operário*, que, antes da Revolução de abril de 1974, apresentou encenações de Helder Costa ou Carlos César (que regressarão a Portugal após a Revolução de 1974, criando neste país as suas companhias de teatro), com a finalidade de militar contra a ditadura de Salazar e de politizar a comunidade portuguesa migrante.

7 Para completar a reflexão, ver *Entendre le théâtre*, no portal da Bibliothèque Nationale de France (BNF), consagrado ao som no teatro, ouvir o teatro: Graça Dos Santos, *Scène 4, La compagnie Cá e lá, un théâtre en quête d’imaginaire plurilingue*: <http://classes.bnf.fr/echo/francoportugais/index.php>. O texto é ilustrado com várias fotos de espetáculos que também podem ser úteis para este artigo.

delas. Estudantes de literaturas e de línguas, encontram-se num processo de busca de aprofundamento da origem, desejando desenvolver os seus conhecimentos para melhor afirmarem a sua dupla cultura já bastante assumida. O lugar do seu encontro não é, como tal, irrelevante; a reflexão, a redefinição perpétua dos termos usados, a vontade de construir uma arquitetura própria para o pensamento estrutura-se com o ensino recebido no âmbito universitário, onde elas procuram os elementos intelectuais para a sua formulação e para a desconstrução dos espaços e raciocínios que lhes são induzidos ou até mesmo impostos. Inicialmente, o teatro parece-lhes ser o espaço propício para uma tomada de palavra representativa tanto da sua individualidade como do género que elas formam. Trata-se de exprimir a particularidade de uma situação em que a dupla pertença era reivindicada como uma cultura em si, afirmando uma identidade feminina: evocar existências complexas e bipolares; a duas línguas respondem duas culturas e dois modos de vida por vezes antagónicos, a chamada “cultura de origem” face à “cultura de acolhimento”.

Desenvolveram-se então estudos sociológicos que abordavam essas problemáticas identitárias com entrevistas, testemunhos e outras histórias de vida. A primeira criação de Cá e Lá, *Le cul entre deux chaises*, tornou-se de imediato objeto de investigação⁸. Peça resultante de um trabalho coletivo, exprime bem o famoso mal-estar identitário da segunda geração. Via-se ali a vida de família em França em que os pais queriam perpetuar um modelo comportamental português desfasado com o que se vivia no exterior do lar. Os dois atos da peça destacam também a diferença de papéis atribuídos segundo a identidade sexual, apresentando um esquema familiar próximo do modelo patriarcal herdado do Portugal dos anos 60 do século passado. Um modelo inculcado durante o Estado Novo, a ditadura portuguesa (1926-1974), em que o pai dispõe de toda a autoridade, à qual se submete a mulher dedicada ao lar e a filha, obediente e resignada.

8 Ver, por exemplo, Rocha-Trindade (1986).



Imagem 3 – Ascensão B. De Matos, Manuel P., Isabel Vieira, Susana, em *Le cul entre deux chaises*, Cia Cá e Lá, Fontenay sous Bois, 1980.

Foto: António Fernandes.

Encenar a denúncia da invisibilidade

A estética e a escolha da encenação adotadas pela companhia dão a essas situações um ponto de vista desfasado optando pelo humor corrosivo, uma forma de rir de si próprio que exagera o traço e que dá uma visão dilatada da realidade apresentada de forma arrasadora. A crítica contundente não se detém apenas na “cultura de origem”, visa também a de “acolhimento”. Há um trabalho específico realizado nas estéticas e linguagens usadas e evidenciadas com o corpo dos atores. O relacionamento entre corpo físico e corpo social aparece como uma forma de proposta de desconstrução dos esquemas estabelecidos. Não se trata só de narrar, de testemunhar; não se constata, não se conta, não há um contentamento com o desabafo: procura-se o desequilíbrio, a ruptura com a finalidade de desconstruir os esquemas herdados e pretensamente transmitidos. O trabalho parte de elementos do quotidiano, em particular os objetos associados aos migrantes na sua atividade salarial e social, sendo estes até considerados como emblemáticos da representação estereotipada dos imigrantes portugueses em França. Esses objetos, primeiramente identificados na sua função primária e utilitária, são movidos, transfigurados pelos atores; a transfiguração opera pelo desfasamento proposto visualmente: tudo está centrado no deslocamento, no desvio evidenciado

pelo movimento, a voz. Pretende-se também sublinhar os desníveis de meio social, as situações de dominação, apontados pelo posicionamento dos corpos. Como exemplifica a Imagem 4: trata-se de uma cena de *Su-dexpress* em que a mulher migrante é identificada pelo nome (“Maria”, todas as empregadas domésticas [faxineiras] seriam “Marias”...), está lavando o chão, usando utensílios de imediato identificáveis (vassoura, balde, pano para limpar o pó), o seu traje é também associado à função inferior: avental, pantufas achineladas; está curvada quando a “patroa” (a quem ela chama “Madame”) se ergue, direita. São duas linhas que se opõem: vertical / versus horizontal, indicando a relação de poder. No decorrer da cena, a vassoura tornar-se-á elemento central da ação permitindo a inversão dos papéis das personagens: Maria usa-a como eixo para se endireitar e depois inverter a situação de dominação.



Imagem 4 – Graça Dos Santos e Isabel Vieira, Susana, em *Su-dexpress*, Cía Cá e Lá, Créteil, França, 1984. Foto: António Pedro Ferreira.

No teatro do exílio, podemos *denunciar-nos* como estrangeiros pela aparência física, pela forma de nos movermos, de comer, de nos vestirmos, de refletir e de rir. A pouco e pouco, consciente ou inconscientemente, observamos, ajustamos, começamos a censurar os gestos, as atitudes inapropriadas... Mas o maior aspeto fundamental, quando se aspira a difundir-se na massa da nova população, é evidentemente a língua (Huston, 1999, p. 32).

Essa citação de Nancy Huston faz eco da abordagem pluridisciplinar das questões migratórias, apoiando-se na sociologia, na etnologia, na linguística, usando o teatro como grelha de leitura tanto real como metafórica. Mas a autora evoca aqui um estrangeiro que pretenderia imitar o outro, ou melhor, a língua do outro, como um ator que desempenharia um papel que o tornaria invisível, que passaria despercebido no teatro dos outros. Ora, os procedimentos de Cá e Lá vão no sentido inverso ao dessa busca de invisibilidade; durante muito tempo, foi precisamente o qualificativo pretensamente atribuído aos “portugueses de França”, em oposição por exemplo aos magrebinos: os imigrantes portugueses são considerados uma comunidade “inserida”, invisível, submissa, comparada com outras mais reivindicativas; o objetivo da companhia de teatro é mesmo ultrapassar o “denunciar-se”, é precisamente evidenciar-se, “dar nas vistas” com um corpo e uma voz especificamente expressados e assumidos. Os temas, os procedimentos usados por Cá e Lá partem precisamente das ideias preconcebidas a que são submetidos os migrantes, tanto em França, onde vivem e trabalham, como em Portugal, aonde vão passar as férias de verão. Delinear o projeto estético e performativo a partir dos pontos críticos provocadores de mal-estar, e mais particularmente pelo intermédio de objetos ou sinais simbolizando o menosprezo social ou cultural, provoca a inversão de situações silenciadas, aqui vistas à lupa. Um dos exemplos emblemáticos desse processo criativo, que aponta o estereótipo para o desconstruir, é a performance programada na 5ª edição do *Festival Parfums de Lisbonne*, em maio de 2011, perto do Centre Georges Pompidou, em Paris. Intitulada *Homenagem à faxineira desconhecida* (*Hommage à la femme de ménage inconnue*), a sessão decorre em volta dum “estátua” realizada com utensílios de limpeza (baldes, panos, luvas de borracha, vassouras etc...), com atores trajados como para uma empresa de limpeza. Todos (atrizes e atores) têm bigode (como podemos ver na Imagem 4), citando o estereótipo associado à pilosidade supostamente excessiva dos imigrantes portugueses e tema frequente de anedotas sarcásticas⁹. A performance permite uma forma de desvio que evidencia o que perturba e é em princípio silenciado. O tema da função e estatuto social dos migrantes é ciclicamente retomado por Cá e Lá, com o estereótipo da “femme de ménage portugaise”, que é usado para qualificar as mulheres portuguesas imigrantes económicas e vistas como faxineiras.

⁹ Ver também o vídeo da performance *Hommage à la femme de ménage inconnue* (Companhia Cá e Lá, 2011, <https://www.youtube.com/watch?v=67uR40tRGQk>)



Imagem 5 – Priscilla Frey e Vanessa Morais, em *Hommage à la femme de ménage inconnue*, Cia Cá e Lá, *Festival Parfums de Lisbonne*, Paris, França, 2011. Foto: Maxime Llorens.

A experimentação permanente da passagem de uma língua para a outra

Passando do português para o francês, toda a atividade artística da companhia fundamenta-se na experimentação permanente da noção de passagem de uma língua para a outra; cada espetáculo possui uma versão dupla e pode ser representado numa língua ou noutra. Para o ator, a consciência física dessa passagem é muito sensível. O seu corpo, a sua respiração, a sua voz modificam-se consoante a língua a articular. A carga afetiva, bem como o conteúdo social, difere segundo os idiomas. Assim, os atores de Cá e Lá trabalharam particularmente o sotaque como fator de identificação social. O ator formado na imitação modula aqui as suas personagens segundo os níveis de língua, exercita-se nas articulações da

norma padrão como nas que são mais rudes e, muitas vezes, culturalmente menos respeitadas. Questionam-se os modelos; não se trata somente de reproduzir um modelo normativo previamente definido segundo cânones sociais, linguísticos e até artísticos. O teatro é, nesse caso, um agente revelador usado como uma lupa. Os corpos são depois transportados para espaços que provocam desconforto, com performances que evidenciam o efeito dum movimento que parte da desconstrução dos automatismos para a encenação coreografada dos idiomas literalmente “visíveis”, quando o autor passa publicamente de uma língua para a outra. Essa experimentação da passagem de uma língua para a outra é trabalhada gradualmente durante os ensaios da Companhia Cá e Lá e no âmbito de sessões e aulas específicas, como no caso dos ateliers *Passages du corps à la voix, à la recherche de l'autre*, que evocaremos na nota de rodapé n. 13 deste artigo. Para entender os procedimentos desencadeados, parece-nos oportuno citar o vídeo¹⁰ da performance apresentada durante a 10ª edição do *Festival Parfums de Lisbonne*. A partir de poemas de Mário de Sá-Carneiro, em versão bilíngue francês/português, os atores performadores usam seus corpos, suas vozes, passando de uma língua para a outra, permitindo visualizar e ouvir as mudanças operadas nos corpos e nas vozes quando se alternam os idiomas. Devemos precisar que o grupo de artistas da companhia é composto por atores profissionais, bailarinos e também estudantes que seguem as minhas aulas na Universidade Paris Nanterre. O seu nível de prática linguística é bastante heterogêneo, sendo que alguns só repetem foneticamente o poema sem a preocupação do sentido das palavras. A poesia de Mário de Sá-Carneiro, as línguas, são aqui partituras sonoras e melódicas que os corpos tornam visíveis.

Os primórdios de Cá e Lá assentam nas diversas discriminações sociais: racismo social e cultural. Ser estranho ou estrangeiro em diversas situações em que há julgamento “de cima”: o sujeito/ator tem uma aparência física (postura e traje) que assinala um meio social menosprezado; fala com particularidades articulatórias consideradas de baixa extração, aqui relativas à emigração, podendo ainda haver, no caso do português, particularidades regionais pouco reconhecidas (relativas às várias regiões de Portugal em que não se fala segundo a norma de Coimbra ou de Lisboa). A reflexão de Philippe Blanchet (2016, p. 38), sobre o que designa como “glotofobia” (forma de racismo pelo sotaque), é aqui muito útil.

Na nossa sociedade a linguagem é um instrumento de dominação e de discriminação poderoso e desconhecido. Impor a sua língua como a única aceitável, estimável, razoável e menospre-

10 Vídeo da performance realizada no quartier Beaubourg, no âmbito da 10ª edição do *Festival Parfums de Lisbonne*, no dia 26 de maio de 2016 (Companhia Cá e Lá, 2016, https://www.youtube.com/watch?v=ZOgGNWjxc_M)

zar, desqualificar, rejeitar uma pessoa pela sua maneira de falar, o seu sotaque ou o seu vocabulário é tão ilegítimo como rejeitá-la pela sua religião, a cor da sua pele ou a sua orientação sexual – as várias discriminações mais ou menos reconhecidas e punidas pela lei em França¹¹.

As discriminações fundamentadas na língua são, no entanto, ainda largamente ignoradas, embora afetem milhares de pessoas. Estão evidentemente relacionadas com a xenofobia, o racismo ou o menosprezo social, mas a proposta do sociolinguista francês Philippe Blanchet permite enfim denominá-las e, assim, nesse ato fundamental, também denunciá-las e combatê-las. A *glotofobia* é portanto uma forma de discriminação linguística aplicada às pessoas cujo vocabulário ou pronúncia não corresponde à norma dominante da língua. Como um bilhete de identidade, a língua que falamos e o modo como a falamos revela algo sobre nós. Diz a nossa situação cultural, social, étnica, profissional, a idade, a origem geográfica... Diz a nossa diferença. Ao falar, desvendamo-nos, e o ato de elocução, que deveria ser afirmação de si próprio, pode transformar-se numa forma de denúncia, de não pertença ao grupo dominante.

Em vez de considerar tanto o plurilinguismo como a pluralidade linguística no interior duma mesma língua como sinais de vitalidade e de riqueza do mundo e da sociedade onde vivemos, a *glotofobia* nega-os, menospreza-os e procura aniquilá-los. É uma rejeição que não se limita a negar uma característica (real ou suposta) de alguém: é a rejeição da pessoa. O que é muito preocupante é a naturalidade com que essa forma de racismo, que é a *glotofobia*, expande-se sem verdadeiros filtros, manifestando-se de modo mais ou menos visível como uma prática social à partida inevitável. Proceda de uma exclusão que nega um locutor não só por este não se exprimir numa língua em vez de outra (porque não fala na língua esperada, valorizada e considerada como a língua que deve ser falada), mas também por utilizar no seio de uma dada língua uma variedade considerada como inferior ou incorreta (um sotaque, uma maneira de falar ou de escrever, um determinado vocabulário ou registo). Philippe Blanchet ilustra o seu estudo com exemplos franceses, mas que são transponíveis para todos os outros espaços nacionais. Assim, em Portugal, são inúmeros os comentários depreciativos usados para qualificar os falantes das várias regiões em que não se pratica unicamente o português de Coimbra ou de Lisboa. São frequentes também as anedotas referentes à prática linguística dos emigrantes e de seus filhos quando regressam nas férias. Produz-se assim uma forma de humor construído a partir dum olhar estereotipado à custa de falantes negados física e vocalmente.

11 Essa situação não se limita, evidentemente, ao caso da França.

A reflexão sobre a *glotofobia* também permite questionar os imaginários linguísticos e culturais numa perspectiva pós-colonial ou decolonial. Devem ser novamente pensados os discursos apoiados numa territorialização política ou ideológica e sustentados por referências à pureza da origem, da língua, da religião ou do dogma ideológico. Tal ação implica uma imprescindível reflexão sobre o papel do imaginário e do poder na prática e na circulação quotidianas das línguas na sociedade, mas também sobre o seu ensino num mundo regido por relações de dominação herdadas e reproduzidas caso não venham a ser desconstruídas¹². Os vídeos já citados (Companhia Cá e Lá, 2011; 2016) ilustram bem o trabalho realizado por Cá e Lá quanto a essas questões, que, pelo intermédio da performance física e vocal, permitem tanto a consciencialização dos atuantes como a representação pública e estética desses fenómenos pluridisciplinares.

A procura de um imaginário plurilíngue

As práticas linguísticas, as línguas, porque são fenómenos sociais fundamentais, são desafios do poder: são objetos sobre os quais se exercem poderes e conflitos de poderes. Esses conflitos podem até ser internos (auto conflito entre dois elementos da própria pessoa: uma parte do eu que despreza a outra – ver Bernard Lahire, 2005). O processo é desencadeado pelo medo do julgamento exterior quanto à forma de falar e simultaneamente pela vergonha de si próprio, que poderá surgir pela não correspondência com a norma. Todo o trabalho de Cá e Lá consiste, por um lado, em desbloquear essas situações em ateliers de prática e de reflexão, mas também em produzir sessões artísticas que interpelem e que provoquem insubmissão e questionamento. É importante sublinhar de novo como a questão do modelo normativo e uniforme de língua ensinada provoca blocagens e acanhamento, sendo que os falantes receiam serem julgados na tomada de palavra. Medo e vergonha provocam uma forma de autocensura que leva ao silêncio ou ao afastamento da sua identidade cultural e linguística vistas como socialmente inferiores perante o modelo dominante. O trabalho desenvolvido por Cá e Lá procura conduzir os artistas e os participantes dos ateliers para a rememoração, uma forma de autoanálise que permita aos sujeitos atuantes e falantes assumir todas as suas identidades e procederem à desconstrução das situações glotofóbicas a que são submetidos.

12 Ver Graça Dos Santos (2019b): *Glotofobia: da discriminação linguística ao racismo pelo sotaque*. Retomo também em parte, no presente artigo, a publicação do projeto MEMOIRS ERC, de que sou consultora em representação da França (Santos, 2020).

A noção de um “imaginário das línguas” que respeite o indivíduo, proposta por Édouard Glissant (2010), permite-nos aprofundar a reflexão quanto à aprendizagem das línguas. O autor considera que o que importa é o modo como se fala a sua própria língua, “[...] de falá-la fechada ou aberta; de falá-la com a ignorância da presença de outras línguas ou com a presciência de que as outras línguas existem e de que elas nos influenciam sem que o saibamos. Não é uma questão de ciência, de conhecimento das línguas, é uma questão de imaginário das línguas”. E o autor sublinha a importância de manter o caráter *infechado (inenfermê)*, do caráter “perpetuamente aberto” da fala que ele relaciona com uma paisagem, um tempo “mas que tenta encontrar todas as paisagens e todos os tempos do mundo” (Glissant, 2010, p. 63). A prática de idioma pode ser concebida em liberdade, permitindo a ligação com as diferentes memórias de que somos portadores e que a nossa fala revela, algo que Édouard Glissant (2010, p. 64) denomina como: “movimento do imaginário numa comunidade”.

A desconexão som/sentido é aqui fundamental na preparação do ator. O texto só aparece na última fase do trabalho, o ator é uma voz corporizada, não se preocupando com o sentido das palavras e com o efeito que o julgamento exterior poderia ter na sua abordagem. A memória e a história pessoal são elementos determinantes que perpassam nas práticas linguísticas e no trabalho do ator e levantam o problema da transmissão. Falando dos filhos de exilados (que podem ser migrantes económicos, desterrados políticos ou todo o ser obrigado a deixar a terra onde nasceu por outra onde deverá viver), Jacques Hassoun (2011, p. 35) diz: “[...] estão fora do quadro, fora da norma, num intermédio que exige destes quase nativos provas incalculáveis de extrema pertença por parte daqueles que ao mesmo tempo os afastam”. Desde o início, Cá e Lá situa-se na definição desse “entre-deux, dois intermédio”, vasculha esse espaço inconfortável feito de passagens entre dois lugares cuja pertença é julgada pelos hábitos/posturas corporais e de linguagem. Permanece a sensação de serem espiados em todos os seus gestos e palavras; a sua vida é uma representação em que devem desempenhar papéis segundo modelos com os quais devem constantemente provar as correspondências. Trata-se tanto da busca numa dupla presença como do receio “numa dupla ausência”, segundo a análise do sociólogo Abdelmalek Sayad (1999).

Os descendentes de exilados são objeto de suspeita, vivem como não conformes. “Pelo desfasamento dos nomes patronímicos desfasados quanto à inserção geográfica e pelos apelidos incongruentes, atualizam a ligação que têm com uma terra que se perdeu” (Hassoun, 2011, p. 35). Há como que uma injunção perpétua de autodefinição que passa pela aparência física, pela própria denominação (o nome que os identifica como não pertencentes ao território para onde vieram os pais), pela apropriação

da linguagem verbal e corporal. Determinar a língua que se escolhe para evocar o passado ou o presente (a língua do país parental, ou a do país de “acolhimento”?) é fundamental, e Cá e Lá propõe integrar tal questionamento como motor do seu trabalho estético e temático. Jacques Hassoun fala em línguas de “contrabando”: como línguas ilegítimas transportadas por fronteiras geográficas ou sociais. Os ateliers da companhia de teatro, centrados na passagem duma língua para a outra, dão a ver a metamorfose do corpo e da voz quando se muda de idioma. Desconstroem os procedimentos considerados como inatos, ou instintivos. Muitos dos atores, dos formandos, dos estudantes, que integram os ateliers, as performances e espetáculos, são já da terceira geração migrante portuguesa de França, muitas vezes são já franceses ou possuem a dupla nacionalidade. As sessões práticas permitem, antes de mais, adquirir uma consciencialização corporal e linguística, ultrapassando o medo, do qual também são herdeiros, assim como a segurança num presente assumido.

A longevidade da Companhia Cá e Lá explica-se pela capacidade do grupo de se adaptar à evolução das situações, em autorreflexividade permanente. A partir dos anos 2000 pretende-se abrir a companhia para o exterior, pensando na transmissão. Criam-se os ateliers *Passages du corps à la voix, à la recherche de l'autre*¹³, intensifica-se também a teorização das práticas. Além dos ateliers abertos a um público heterogêneo, são organizados estágios e seminários em que os exercícios servem para desenvolver uma reflexão teórico-empírica. Nessa fase, usando os alicerces da experiência adquirida, determina-se que é imperativo considerar primeiramente as línguas na sua vertente auditiva. O processo criativo constrói-se em volta de um trabalho de grupo com os sons a partir dos fonemas, fazendo da audição um sentido primordial. O corpo é assim considerado como um instrumento reprodutor da partitura correspondente ao idioma, mas não há só imitação sonora, há também movimentação corporal. Aqui não importa o sentido das palavras, mas sim a sua melodia. A desconexão som/sentido permite o afastamento das limitações psicológicas, os bloqueamentos relativos à tomada da palavra em público e ao conteúdo condicionador do discurso¹⁴.

13 Os ateliers *Passagens do corpo para a voz, procurando o outro* foram criados em 2000. São ciclos de seminários e ateliers de arte dramática centrados na comparação linguística entre as línguas francesa e portuguesa, permitindo determinar para o ator novas formas de respiração, de atuação, sendo que as sessões não se limitam às práticas, também são abordadas a teoria e a história dos dois países. O bilinguismo e suas implicações fonéticas e linguísticas têm profundas implicações para os atores, que poderão representar consecutivamente em francês e a seguir em português ou até noutra língua à sua escolha. Poderão também mesclar as línguas: dando corpo a línguas tão diferentes evidenciarão as mutações e as variações visíveis no corpo do ator.

14 A esse respeito ver: Graça Dos Santos (2019a).

No seu último ensaio, António Damásio descreve como, no decorrer duma genealogia invisível, as emoções, os sentimentos, o funcionamento do espírito, mas também as formas mais complexas da cultura e da organização social, enraízam-se nos mais antigos organismos unicelulares. Procura perceber a ordem estranha da vida, os sentimentos e a fábrica da cultura. Definindo as emoções como “a série de mudanças que se produzem no corpo e no cérebro” e os sentimentos como “a percepção dessas mudanças”, para ele “percepção das emoções” e “sentimentos” são sinónimos e propulsam, avaliam, negociam as nossas atividades e as nossas produções culturais (Damásio, 2017, p. 12). Por que e como nos exprimimos, sentimos, usamos as nossas emoções para edificar o nosso ser? A companhia *Cá e Lá* procura o outro no palco e na vida, usa o teatro como espaço de desconstrução, podemos até falar de desnarração, em que procura libertar o corpo. Nos ateliers que organiza, parte de improvisações para criar uma atmosfera, uma relação, de modo a pôr toda a gente à vontade, permitir a cada um levantar-se, sentar-se, sem que isso seja um drama. Procura-se primeiro a confiança, para lutar contra o medo¹⁵. “O que bloqueia mais o mundo hoje é a fala/palavra. Sendo assim, não se deve começar com a palavra/fala, com as ideias, mas com o corpo. O corpo livre é um primeiro passo” (Brook, 2015, p. 89). Procurar ser si próprio procurando o/um outro é fundamental para as produções da companhia, quanto à pedagogia desenvolvida e também quanto à estética e à formulação teórica. Para Georges Vigarello (2014), “o sentimento de si próprio” é definido como um pilar corporal complexificado, “[...] não permanece simples sensação. Move-se, faz-se imagem, transforma-se em representação, parte integrante dum eu que não se pode pensar sem corpo, mas para o qual este corpo se entrega como vertente reflexiva, fonte de manifestações, de efusões, lugar de ideias, de afetos. Pode revelar uma história íntima, um conflito passado, uma emoção de carne” (Vigarello, 2014, p. 12). Essa complexidade traduz-se num trabalho experimental entre prática e teoria, desenvolvido em oficinas e aulas, cujos resultados são formulados regularmente em palestras, colóquios nos quais se estabelece o diálogo entre concretização das ideias e pensamento científico.

Desnarração: o teatro como espaço de desconstrução

O trabalho criativo de *Cá e Lá* começou por basear-se na improvisação a partir das experiências vividas pelos membros do grupo, futuramente atores. Os ensaios são sessões de expressão pessoal e coletiva, que permitem a formulação individual, reflexo também dos problemas e

15 Acerca dos ateliers ver: Graça Dos Santos, (2012).

realidade da geração migrante com a qual os jovens se identificavam. Os espetáculos têm várias versões, passando gradualmente duma representação e estética muito realista para uma forma cada vez mais sóbria e estetizada. O reportório evolutivo¹⁶ reflete caminhos de criação renovada em que o relacionamento com a/as língua/s é fundamental e abre para imaginários que desencadeiam processos de desconstrução e simultaneamente de transmissão. É uma forma de “desnarração”, um relacionamento entre corpo/voz, corpo físico/corpo social, que desarruma as evidências, procurando espaços de questionamento inusitados. A desconstrução dos esquemas pré-estabelecidos passa por uma análise interventiva que concebe um relacionamento específico entre o corpo real e o corpo imaginado. Começando por uma inscrição num real reivindicativo, expande-se numa linguagem corporal que convoca um plurilinguismo, uma poética de palavras polifónicas. Com o objetivo de alimentar um discurso interior em comunicação com um discurso exterior, as práticas dilatam vozes e corpos, passando pela metaforização dos estereótipos, elegendo objetos concretos que simbolizam e metaforizam situações invisíveis ou menos-prezadas. Há um trabalho deliberadamente híbrido com formatos diversos, sendo o *Festival Parfums de Lisbonne*¹⁷ um exemplo muito emblemático dessa procura de produções sempre em reformulação.

Organizado desde 2007 (14ª edição em 2021) pela Companhia Cá e Lá, o *Festival de urbanidades cruzadas entre Paris e Lisboa* concretiza a noção de comunicação entre espaços, línguas e culturas. Com uma programação pluridisciplinar, baseada em pequenos formatos, o festival é lançado no quartier Beaubourg em Paris, onde atinge um público muito diversificado, com performances de rua que dão a ouvir a língua portuguesa. O programa do festival, que inclui teatro, cinema, dança, música, artes plásticas e leituras públicas, decorre em Paris e seus arredores, e também faz escala em Lisboa. São de sublinhar as atividades que cruzam os vários meios sociais, em particular o elo criado entre o meio universitário (nomeadamente os departamentos de português de várias universidades parisienses) e outros públicos, o que implica também na circulação concreta entre espaços físicos e mentais diversificados. Concluirei minha reflexão voltando à performance já citada (Companhia Cá e Lá, 2016) e realizada no

16 Cá e Lá, um reportório evolutivo: *Le cul entre deux chaises* (criação coletiva, 1979-1983), *Sudexpress* (criação coletiva, 1983-1988), *Une femme à la mer* (de Graça e Félicité Dos Santos, encenação Graça Dos Santos com Ernesto Perez León, 1990-1993), *Sous l'olivier* (de Félicité Dos Santos, encenação Graça Dos Santos, 1993-1995). Para mais informações ver: Marie-Claude Muñoz (2002).

17 *Festival Parfums de Lisbonne*: <https://parfumsdelisbonne.com/>. O site permite aceder aos arquivos do festival desde 2007 e contém vídeos (alguns já citados no artigo) e fotos das performances e produções.

âmbito da 10ª edição dos *Parfums de Lisbonne* (21 de maio de 2016); os atores-performers dizem e cantam em português e em francês o poema de Mário de Sá-Carneiro (*Indícios de Oiro*, 1914): “Eu não sou eu nem sou o outro” / Je ne suis ni moi ni l’autre... A procura sempre inacabada de caminhos binários que se multiplicam. A poesia dramatizada em bilingue permite a consciencialização de um “imaginário das línguas” com a presença física individual e coletiva que dá luz a uma poética performativa e interventiva.



Imagem 6 – Nuno Campos, Sheida Cisse Ahava, Laëtítia De Carvalho Rodrigues, Beatriz Dos Santos, Vera Fortunato, Rama Lira, Ana Rita Meira Faria, Mariana Marques, Daniel Morais, Guilhem Rouillé, Augusto Velloso-Pampolha, *Moi + l’Autre = Nous / Eu + o outro = Nós, Cía Cá e Lá*, *Festival Parfums de Lisbonne*, Paris, França, 2016. Foto: Ana Navarro Pedro.

Referências

BAILLY, Jean-Christophe. Le théâtre, un art ancré dans l’histoire. **Le Monde diplomatique**, (Hors-série Culture idéologie et culture), Paris, p. 92-94, mars 1997.

BLANCHET, Philippe. **Discriminations**: combattre la glottophobie. Paris: Editions Textuel, 2016.

BROOK, Peter. **Le Diable c’est l’ennui**. Propos su le théâtre. Arles: Actes Sud, 2015.

COMPANHIA CÁ E LÁ. Hommage à la femme de ménage inconnue. In: FESTIVAL PARFUMS DE LISBONNE, 5., 2011, Paris. **Performance**. Paris, 2011.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=67uR40tRGQk> Acesso em: 21 jan. 2021.

COMPANHIA CÁ E LÁ. *Le Pêché / O Pecado*. In: FESTIVAL PARFUMS DE LISBONNE, 7., 2013, Paris. **Performance**. Paris, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5rlKUuKYgf4> Acesso em: 21 jan. 2021.

COMPANHIA CÁ E LÁ. *Moi + l'Autre = Nous / Eu + o Outro = Nós*. In: FESTIVAL PARFUMS DE LISBONNE, 10., 2016, Paris. **Performance**. Paris, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZOgGNWjxc_M Acesso em: 21 jan. 2021.

DAMÁSIO, António. **L'Ordre étrange des choses**. La vie, les sentiments et la fabrique de la culture. Paris: Odile Jacob, 2017.

GLISSANT, Édouard. **L'imaginaire des langues**. Entretiens avec Lise Gauvin (1991-2009). Paris: Éditions Gallimard, 2010.

HASSOUN, Jacques. **Les Contrebandiers de la mémoire**. 3. Éd. Toulouse: Éditions Erès, 2011.

HUSTON, Nancy. **Nord perdu**. Arles: Editions Actes Sud, 1999.

LAHIRE, Bernard. Distinctions culturelles et lutte de soi contre soi: détester la part populaire de soi. **Hermès, La Revue**, Paris, n. 42, p. 137-143, 2005.

MUÑOZ, Marie-Claude. Le renouveau de la création culturelle dans les associations portugaises. **Hommes & migrations**, n. 1236, p. 82-92, 2002.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz. Longitudinalmente diferente, o discurso polémico de luso-descendentes. **Análise social**, v. XXII, n. 92-93, p. 609-618, 1986. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223552861F7yET3qn1Lh95ZV2.pdf> Acesso em: 02 jan. 2020.

SANTOS, Graça Dos. Transições do corpo à voz, à procura do outro: em direção ao ator bilíngue. **Comunicação & educação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 61-72, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v17i2p61-72> Acesso em: 05 jan. 2021.

SANTOS, Graça Dos. Autoconhecimento por meio do corpo do outro: quando um curso de idiomas se abre ao teatro da vida. **Revista Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 396-404, mar./abr. 2019a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332283575_Autoconhecimento_por_meio_do_corpo_do_outro_quando_um_curso_de_idiomas_se_abre_ao_teatro_da_vida Acesso em: 03 nov. 2020.

SANTOS, Graça Dos. Glotofobia: da discriminação linguística ao racismo pelo sotaque. **BUALA**, jul. 2019b. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/aler/glotofobia-da-discriminacao-linguistica-ao-racismo-pelo-sotaque> Acesso em: 03 nov. 2020.

SANTOS, Graça Dos. Glotofobia: da discriminação linguística ao racismo pelo sotaque. **MEMOIRS**, Coimbra, Universidade de Coimbra, 2020. Disponível em:

https://memoirs.ces.uc.pt/ficheiros/4_RESULTS_AND_IMPACT/4.3_NEWS_LETTER/MEMOIRS_newsletter_60_GS_pt.pdf Acesso em: 03 nov. 2020.

SANTOS, Graça Dos. La compagnie Cá e lá, un théâtre en quête d'imaginaire plurilingue. (Entendre le théâtre). **Bibliothèque Nationale de France (BNF)**, Paris, s. d. Disponível em: <http://classes.bnf.fr/echo/francoportugais/index.php> Acesso em: 03 nov. 2020.

SAYAD, Abdelmalek. **La Double Absence des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré**. Paris: Éditions du Seuil, 1999.

VIGARELLO, Georges. **Le Sentiment de soi**. Histoire de la perception du corps. Paris: Éditions du Seuil, 2014.

AUTORAS E AUTORES

Ana Cristina Colla é atriz e pesquisadora. Desde 1993 integra o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP (LUME). Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com mestrado e doutorado pela mesma universidade. É professora plena no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena (IA) UNICAMP. Apresentou espetáculos, cursos, palestras, demonstrações técnicas e pesquisas de campo sobre o trabalho desenvolvido no LUME em diversas cidades do Brasil e do exterior. Publicou dois livros e artigos em periódicos.

E-mail: anacristina@lumeteatro.com.br

Andréa Maria Favilla Lobo é atriz e pesquisadora. É bacharel em Interpretação Teatral e licenciada em Artes Cênicas, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realizou estágio Pós-doutoral em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e atualmente é professora associada da Universidade Federal do Acre (UFAC) e docente do Curso ABI Teatro nessa instituição.

E-mail: lobo.andrea@gmail.com

Celina Nunes de Alcântara é atriz, professora e pesquisadora. É graduada em Teatro, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora no Departamento de Arte Dramática e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da UFRGS. Integra o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas (Neab/Ufrgs), coordena o Grupo Interseccional de Pesquisas em Negritude, Gênero e Artes (GINGA) e é editora associada da Revista Brasileira de Estudos da Presença. Como atriz é membra fundadora do grupo Usina do Trabalho do Ator (UTA/RS) e, desde 2018, participa do coletivo do espetáculo *A mulher arrastada*.

E-mail: celinanalcantara@gmail.com

Cibele Sastre é professora, pesquisadora, bailarina e coreógrafa. Graduada e mestre em Artes Cênicas e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É docente no Curso de Graduação em Dança da UFRGS, colaboradora dos Grupos de Pesquisa GES-

TA e Corpoética - Poéticas do Corpo, ambos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

E-mail: cibele.sastre@gmail.com

Gabriela Pérez Cubas é atriz, professora e pesquisadora na área do teatro. Graduada em Teatro pela Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina. Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. Professora titular na área de Expressão Corporal, do curso de graduação em teatro da Facultad de Arte, da UNICEN, Argentina.

E-mail: gperezcubas@gmail.com

Gilberto Icle é ator, diretor e pesquisador. É graduado em Teatro, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi professor visitante na Université Paris Nanterre (2019-2020). Atualmente, é professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB). É editor-chefe da Revista Brasileira de Estudos da Presença. Bolsista de Produtividade 1D do CNPq.

E-mail: gilbertoicle@gmail.com

Gisela Reis Biancalana é professora associada no Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGART) na UFSM. Líder do Grupo de Pesquisas *Performances: arte e cultura*. Organizou os livros *Discursos do Corpo na Arte I e II*. Coordena o Laboratório de Pesquisa em Arte e Cultura (LAPARC), organizando o evento PerformAções. Realiza pesquisas em Performance Arte e processos colaborativos. Realizou pós-doutoramento na De Montfort University, em Leicester, Reino Unido.

E-mail: giselabiancalana@gmail.com

Graça Dos Santos é professora catedrática na Universidade Paris-Nanterre, França, onde dirige o Centre de recherches interdisciplinaires sur le monde lusophone (CRILUS). É investigadora associada no Centre d'Histoire Culturelle des Sociétés Contemporaines, no qual codirige desde 2001, com Jean-Claude Yon, o Seminário de investigação *Histoire du spectacle vivant XIXe et XXe siècles*, na Société d'Histoire du Théâtre, Bibliothèque Nationale de France, Paris. É docente no Doutorado Patrimónios de Influência Portuguesa (DPIP) do CES / Coimbra. Foi bolsista

da Fundação Calouste Gulbenkian (Serviço de Belas Artes) entre 1983 e 1986 (formação em Estudos teatrais na Universidade de Paris III – Sorbonne Nouvelle) e entre 1992 e 1996 (Doutoramento na Universidade Paris-Nanterre). Foi cofundadora da Companhia Cá e Lá (Compagnie bilingue français/portugais). É diretora de Parfums de Lisbonne – Festival d’urbanités croisées entre Lisbonne et Paris.

E-mail: dos-santos.graca@wanadoo.fr

Marcelo de Andrade Pereira possui graduação em Filosofia – Licenciatura Plena (2000) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), mestrado em Educação (2003) e Filosofia (2006) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutorado em Educação (2007) pela UFRGS, com Pós-Doutorado (2013-2014) pela New York University. Professor Associado II do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Professor visitante do mestrado em Estudos da Performance da Universität Hamburg, na Alemanha. Editor-chefe da Revista Educação UFSM (2017-2018). Editor-associado da Revista Brasileira de Estudos da Presença. Coordenador do Núcleo de Estudos em Estética e Educação da UFSM (Floema). Pesquisador do Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance (GETEPE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: doutorfungo@gmail.com

Marcia Gonzalez Feijó é docente e pesquisadora em dança, nas temáticas da Educação Somática, Terapias do corpo; processo de criação em dança; com ênfase nos estudos do corpo, arte, cultura e qualidade de vida. Formação em Dança para Bailarino de Corpo de Baile, com vários cursos complementares nessa área. Professora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), nos cursos de Dança Licenciatura e Cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura). Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física (UFSM), mestrado em Ciência do Movimento Humano, Doutorado em Educação na linha Educação e Arte (UFSM).

E-mail: marcgsfa1@gmail.com

Maria Fonseca Falkembach é professora do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e artista do corpo. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com doutorado sanduíche na Exeter University, e mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integra os grupos de pesquisa CNPq: Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance da UFRGS (GETEPE) e Observatório de Memória, Edu-

cação, Gesto e Arte da UFPel (OMEGA). É coordenadora do Projeto Unificado Tatá – Núcleo de Dança-Teatro, desde 2009, no qual desenvolve extensão e pesquisa.

E-mail: mariafonsecafalkembachufpel@gmail.com

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo é docente titular da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), na qual atua no curso de Licenciatura em Artes Cênicas e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, na linha de pesquisa Pedagogia do Teatro. Sua experiência se estende a diferentes contextos no Brasil e também à França, Bélgica, México e Marrocos. Seu mais recente livro é *Para alimentar o desejo de teatro*, editado pela HUCITEC em 2015. É bolsista de Produtividade 1C do CNPq.

E-mail: malupu2013@gmail.com

Matteo Bonfitto é ator-performer, diretor teatral, pesquisador interdisciplinar e professor titular do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Apresentou vários espetáculos e performances no Brasil e no exterior e publicou vários artigos e livros sobre o trabalho do ator-performer. É diretor artístico do Performa Teatro (performateatro.org), São Paulo, Brasil. É bolsista de Produtividade do CNPq.

E-mail: matteobonfitto@gmail.com

Micael Côrtes é ator e docente-pesquisador. É graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara), mestre e doutor em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda (CUML) e pela Unesp/Araraquara. Foi professor adjunto da Universidade Federal do Acre (UFAC) (2011-2017). É coordenador do Laboratório do Grupo de Investigação em Prática Teatral (LGIPT). Atualmente, é professor permanente do Curso de Teatro e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Culturas Populares (Linha: Artes Populares: Processos Analíticos, Pedagógicos e Criativos) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (Linha Artes Cênicas e Educação) da UFAC.

E-mail: micaelcortes@yahoo.com.br

Raquel Scotti Hirson é atriz-pesquisadora e coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Universidade Estadual de Campinas (LUME). Mestre e doutora pelo Instituto de Artes (IA) da UNICAMP e autora do livro *Tal qual apanhei do pé: uma atriz do Lume em pesquisa* (HUCITEC e FAPESP, 2006). Professora permanente do Programa de

Pós-Graduação em Artes da Cena do IA, UNICAMP, e Segunda Secretária da Gestão 2019/2020/2021 da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). O espetáculo mais recente no qual atua junto ao Lume é *Kintsugi, 100 memórias* (2019), dirigido pelo argentino Emilio García Wehbi. Em 2020 organizou o livro “Práticas Teatrais: sobre presenças, treinamentos, dramaturgias e processos”, Editora da Unicamp, com Renato Ferracini e Ana Cristina Colla. Apresentou espetáculos, demonstrações técnicas e ministrou workshops em diversas cidades brasileiras e do mundo.

E-mail: rhirson@unicamp.br

Renato Ferracini é ator, pesquisador, possui doutorado em Multimeios na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); é ator-pesquisador e atualmente coordenador associado do Núcleo interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP (LUME) e atual Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), além de professor e orientador no Programa de Pós-Graduação Artes da Cena – UNICAMP. Possui cinco livros publicados e apresentou espetáculos, workshops, palestras, debates, masterclasses, demonstrações técnicas e pesquisas de campo sobre suas pesquisas e o trabalho desenvolvido no LUME em muitas cidades do Brasil e em outros 22 diferentes países. Bolsista de Produtividade nível 2 do CNPq.

E-mail: rflume@unicamp.br

Tatiana Cardoso da Silva é professora, pesquisadora, atriz e diretora. É graduada, mestre e doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora no curso Graduação em Teatro: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e líder do Grupo de Pesquisa GESTA: Grupo de Estudos em Teatro e Educação. Atriz do grupo internacional *Vindenes Bro*, Dinamarca.

E-mail: tatianacardoso8@gmail.com

Tatiana Wonsik Recompensa Joseph é bailarina, pesquisadora e docente no Curso de Dança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Desde 2013 vem trabalhando com performance de palhaço em atos públicos e escolas públicas e espaços informais na cidade de Santa Maria. Fez sua Iniciação ao Clown por meio do Núcleo interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da UNICAMP (LUME) em 1996. É graduada em Letras, Bacharelado e Licenciatura; em Dança, Bacharelado e Licenciatura; mestre e doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tradutora intérprete de LIBRAS-Português/Português-LIBRAS. Membro do grupo de estudos feministas El@s, do Afirme-

ações afirmativas e do Núcleo de Acessibilidade da UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Arte do Movimento e Estudos da Dança (LAMED)/Arte e Cultura Surda. Coordenadora da UFSM Companhia de Dança. Principais áreas de atuação: coreografia, palhaçaria, dramaturgia (dramaturgias negras, luta antirracista e estudos da branquitude), pedagogias da dança, arte e cultura surda. Atualmente pós-doutoranda no Programa de Pós Graduação em Artes Cênica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) sob supervisão de Marcílio de Souza Vieira.

E-mail: twonsik@gmail.com

Tiago Porteiro é pedagogo, ator, encenador e investigador na área das artes performativas. É mestre e doutor em Estudos Teatrais pela Université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris III. Atualmente é professor auxiliar com nomeação definitiva no curso de Teatro da Universidade do Minho (UM). É membro do Centro de Estudos Humanísticos da mesma Universidade (CEHUM) – integrando o Núcleo de Investigação em Estudos Performativos (NIEP), Guimarães, Portugal.

E-mail: tiagoporteiro@ilch.uminho.pt

Véronique Muscianisi é atriz, pedagoga e pesquisadora. Ela é professora substituta desde 2010 no Departamento de Estudos Teatrais da Université Paris 8, na França. Depois de estudar Sociologia e Letras Modernas, obteve o título de Doutora em Estudos Teatrais na mesma Universidade. Atualmente é ligada à linha de pesquisa *Scènes du monde, création, savoirs critiques* [Cenas do mundo, criação, saberes críticos] da Université Paris 8 e ao eixo *Création, pratiques, publics* [Criação, práticas, públicos], da Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord, na França.

E-mail: veronique.muscianisi@mshparisnord.fr